

**ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ
У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ
ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ**

VIII (68)

УДК 378-044.247(477:4)
ББК 74.58(4Укр)+74.58(4)
В 55

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”
Протокол № 7 від 15 березня 2015 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології (Україна – Франція)



Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Ляшенко О.І., Коцур В.П.,
Рик С.М., Вашуленко М.С., Бех І.Д., Калмикова П.О.

Відповідальний редактор випуску:

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 36, Том VIII (68) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2016. – 624 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 36, Volume VIII (68): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2016. - 624 p.

Збірник затверджено постановою Президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
з педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні – ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв’язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-18-7
ISBN 978-966-2760-29-3
ISSN 2308-5126

<https://doi.org/10.38014/osvita.2016.68.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2016 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2016 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг, 2016 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2016 р.

**HIGHER EDUCATION OF UKRAINE
IN THE CONTEXT
OF INTEGRATION TO EUROPEAN
EDUCATIONAL SPACE**

BBK 74.58

G 94

The journal of humanities of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda»: collection of scientific works. - Pereyaslav-Khmelnytskyi, 2015. Ed. 36. - 303 p.

Collection of scientific works was founded in 2000.

Founders:

Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda
State registration certificate KB №16427-4899p from April 20. 01. 2010.

The collection was approved by resolution of the presidium of HAC of Ukraine
in psychological and philosophic sciences from 14.04.2010 №1-05/3,
pedagogical sciences from 06.10.2010 №3-05/6.

CHIEF EDITOR:

KOTSUR V. P., Doctor of History, Professor, Member of the NAPS of Ukraine.

EDITORIAL BOARD:

PEDAGOGY: **VASHULENKO M. S.**, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of the NAPS of Ukraine;
VOLKOV L. V., Doctor of Pedagogy, Professor; **DOBROSKOK I. I.**, Doctor of Pedagogy, Professor;
NIKITCHYNA S.O., Doctor of Pedagogy, Professor; **TOKMAN H. L.**, Doctor of Pedagogy, Professor;
SHAPRAN O. I., Doctor of Pedagogy, Professor.

PSYCHOLOGY: **BULAKH I. S.**, Doctor of Psychology, Professor; **KORNIYAKA O. M.**, Doctor of Psychology, Professor; **KALMYKOVA L. O.**, Doctor of Psychology, Professor; **KUZMENKO V. U.**, Doctor of Psychology, Professor; **MANOHA I. P.**, Doctor of Psychology, Professor; **TATENKO V. A.**, Doctor of Psychology, Professor, Associate Member of the NAPS of Ukraine.

PHILOSOPHY: **ANDRUSCHENKO V. P.**, Doctor of Philosophy, Professor, Member of the NAPS of Ukraine, Member of the National Academy of Sciences of Ukraine; **BAZALUK O. O.**, Doctor of Philosophy, Associate Professor; **KINTSANS V. P.**, Doctor of Philosophy, Professor of the University of Latvia (Latvia); **KOTSUR N. I.**, Doctor of History, Professor; **RYK S. M.**, Ph. D., Associate Professor (Deputy Editor); **STADNYK M. M.**, Doctor of Philosophy, Professor; **STOHNII I. P.**, Doctor of Philosophy, Professor; **YAROSHOVETS V.I.**, Doctor of Philosophy, Professor; **KOZHUKHOVSKA L. P.**, Ph. D. of Pedagogy, Associate Professor (Executive Secretary).

REVIEWERS: **Levshin M. M.**, Ph.D. of Pedagogy, Professor; **Tkachuk T. A.**, Doctor of Psychology, Professor; **Marchenko O. V.**, Doctor of Philosophy, Professor.

Recommended by the Academic Council of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda» (proceedings № 7 from March 15, 2015)

Authors are responsible for the content, author's position, accuracy of facts and quotes set out in the article.

ISBN 978-617-7009-28-2

ISSN 2308-5126

PEREYASLAV-KHMEЛNYTSKYI SPU
NAMED AFTER HRYHORIIY SKOVORODA, 2015.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 1 до Вип. 36, Том VIII (68), 2016 р.

Тематичні рубрики випуску:

Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі

Філософія та психологія освіти

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

Послідовність загальної середньої та вищої освіти як європейський стандарт

Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні

Освіта. Культура. Глобалізація: виклики сьогодення

Інтеграційний потенціал сучасної освіти:
геополітичні, ринкові та екзистенційні важелі впливу

**Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі**

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

**Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі**

Філософія та психологія освіти

**Послідовність загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт**

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

**Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні**

**The Bologna process and prospects of higher education
in Ukraine, Europe and the world**

Management for the quality of education: experience and innovations

Monitoring the quality of education: tools and technologies

**Modern means of training and education:
problems of implementation and standardization**

Philosophy and Psychology of Education

The sequence of secondary and higher education as a European standard

**Modern educational management: economic, organizational and psychological
means implementation in Ukraine, Europe and the world**

**Psychological, educational and organizational conditions for the implementation
of European standards of higher education in Ukraine, Europe and the world**

**Психолого-педагогічні
та організаційні умови
запровадження європейських
стандартів вищої освіти
в Україні**

АДИРХАЄВ С.Г.,

доктор педагогічних наук, доцент,
директор Інституту соціальних
технологій Відкритого міжнародного
університету розвитку людини
«Україна», м. Київ, Україна

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У роботі приведені результати власних досліджень, які спрямовані на вдосконалення змісту фізкультурно-спортивного забезпечення навчання студентів з обмеженими можливостями здоров'я у вищому навчальному закладі. Акцентовано увагу на особливостях Навчальної програми з фізичного виховання, яка розв'язує комплекс освітніх, розвиваючих та виховних завдань, вирішує проблему індивідуалізації навчального процесу та диференційованої організації занять із урахуванням нозології, стану здоров'я, фізичної підготовленості та фізкультурно-спортивних інтересів студентів, надає можливість змін, корекції, відповідно до нових наукових даних, адаптує технології спортивного тренування до особливостей студентів з обмеженими можливостями здоров'я.

Ключові слова: *студенти з обмеженими можливостями здоров'я, фізкультурно-спортивне забезпечення, фізичне виховання, рухова активність, навчальна програма.*

В работе приведены результаты собственных исследований, посвященных оптимизации содержания физкультурно-спортивного обеспечения обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья в высших учебных заведениях. Акцентируется внимание на особенностях Учебной программы по физическому воспитанию, которая решает комплекс образовательных, развивающих и воспитательных задач, решает проблему индивидуализации учебного процесса и дифференцированной организации занятий с учетом нозологии, состояния здоровья, физической подготовленности

и физкультурно-спортивных интересов студентов, обеспечивает изменения, коррекцию в соответствии с новыми научными данными, адаптирует спортивные технологии к особенностям студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: студент с ограниченными возможностями здоровья, физкультурно-спортивное обеспечение, двигательная активность, физическое воспитание, учебная программа.

In this work we present the results of their own research on the optimization of the content of sports education of students with disabilities in higher education. The attention is focused on the features of the Curriculum in physical education, which decides a complex of educational and educational tasks, solve the problem of individualization of educational process and organization of differentiated lessons of nosology, health, physical fitness and sports interests of students, provides changes, correction in accordance with new scientific data, sports technology adapts to the characteristics of students with disabilities.

Key words: student with disabilities, sports support, physical activity, physical education, curriculum.

Постановка проблеми. Останнім часом сталася переоцінка ролі особистості в розвитку нашого суспільства і пов'язана вона з процесами, які відбуваються: гуманізації, демократизації, лібералізації, збільшення гласності. Саме ці процеси висвітлили одну з найважливіших проблем сучасності – проблему інвалідності, привернули увагу до неї політиків, вчених, громадських діячів, працівників середніх та вищих навчальних закладів освіти. Зростаючий рівень інвалідності у всьому світі пов'язаний з ускладненням виробництва, зростанням кількості і інтенсивності транспортних потоків, виникненням військових конфліктів і терористичних актів, погіршенням екологічних факторів, скороченням рухової активності та зростанням фармакологічних засобів корекції стану здоров'я людини та ін. Обмеження щодо вступу до вищих навчальних закладів за станом здоров'я до 90-х років не давало можливості інвалідам отримати вищу освіту і тільки останнім часом вони отримали вільний доступ до освіти. Отримання якісної освіти, зокрема у вищих навчальних закладах, стає однією з умов їх інтеграції у суспільство. Дослідження сучасного ринку праці показали, що серед інвалідів випускники ВНЗ мають на 80% більше шансів знайти роботу, ніж люди без вищої освіти [1,13]. Зазвичай інтеграцію пов'язують із формою навчання осіб з інвалідністю разом із здоровими. Вважається, що при інтеграції особа з інвалідністю приймає існуючі норми,

дотримується їх і є рівною з усіма. Але для цього їй необхідно затратити багато сил і часу на адаптацію до непристосованого середовища. Інша форма навчання – інклюзія, навпаки, припускає зміну існуючих норм, уявлень і стилю поведінки групи здорових осіб. У цьому випадку виходять із того, що кожна людина, маючи право на індивідуальність, повинна навчатися у звичайному освітньому середовищі, за звичайною освітньою програмою нарівні з іншими. Для цього вона включається до загального освітнянського процесу, до звичайного режиму і забезпечується всім необхідним обладнанням і супроводом [5,8]. Ідеологія інклюзії заснована на ідеї включаючого суспільства. Вона означає зміну суспільства і його інститутів таким чином, щоб вони сприяли включенню іншого (людини іншої раси, віросповідання, культури, людини з обмеженими можливостями здоров'я, різним соціальним статусом тощо), сприяючи інтересам всіх членів суспільства, зростанню їх здатності до самостійного життя, забезпеченню рівності їх прав та ін.

Навчання у ВНЗ для молоді з особливими потребами – тяжка праця, яка супроводжується значною емоційною та інтелектуальною напругою, гіпокінезією, стресовими ситуаціями. Відомо, що тривале і напружене навчання студентів призводить до підвищення артеріального тиску. В результаті цього виникають зміни в регуляції мозкового кровообігу, що призводить до вегето-судинної дистонії, головного болю. Тривале перенапруження викликає втому, зниження працездатності, психологічний дискомфорт. При напруженій розумовій роботі м'язова система, зокрема міокард, мало активна, що сприяє розвитку атеросклерозу і різних ускладнень. Малорухомий спосіб життя – чинник, який викликає розвиток функціональних порушень нервової і серцево-судинної систем у осіб, що займаються розумовою працею.

Науковцями [3,4,6] доведено, що перенапруженню, зниженню працездатності, погіршенню адаптаційних можливостей організму можна ефективно протистояти засобами фізичного виховання. Рухова активність – це найкращий спосіб зміцнення здоров'я, а також профілактики більшості захворювань. Рухова активність допомагає уникнути остеопорозу, зміцнюючи кістки; артритів, зберігаючи рухливість суглобів; захворювань серця, покращуючи його працездатність; послаблень імунної системи, підвищуючи опір стресам; атрофічних змін м'язів та інших захворювань. Рухова активність виконує роль своєрідного регулятора росту і розвитку молодого організму, є необхідною умовою для становлення і удосконалення людини як біологічної істоти і соціального суб'єкту. Оптимальний режим рухової активності (співставлення обсягу і інтенсивності вправ при раціональному чергуванні засобів фізичного виховання) є найважливішим чинником розвитку рухової функції.

На сьогодні відсутні узагальнюючі й, передусім, експериментальні дослідження навчання рухової активності молоді з особливими потребами, не

створена чітка педагогічна система фізкультурно-спортивного забезпечення протягом всього періоду їх навчання у вищому навчальному закладі. Аналізуючи стан фізичного виховання студентів з особливими потребами можна стверджувати, що серед більшості з них не сформована потреба у руховій активності. Вони покладаються на діяльність лікувальних закладів і нехтують ефективними, економічно вигідними засобами оздоровлення – фізичними вправами. Роль фізичних вправ у соціальній інтеграції молоді з особливими потребами важко переоцінити. Вони забезпечують необхідний фізичний та функціональний розвиток особи, підвищують фізичну та розумову працездатність, сприяють піднесенню компенсаторних можливостей центральної нервової системи, формуванню життєво важливих побутових і професійних навичок, допомагають повноцінному відпочинку [1-4, 12].

Мета роботи: розробка Навчальної програми з фізичного виховання студентів з обмеженими можливостями здоров'я, що спрямована на формування рухової активності на заняттях з фізичного виховання, забезпечує певний рівень їх обов'язкової фізкультурної освіти, що сприяє підготовці до вимог життєдіяльності і обраної професії впродовж всього періоду навчання у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фізичне виховання студентів з обмеженими можливостями здоров'я є важливою складовою гуманітарного виховання і спрямовано на підвищення рівня здоров'я, формування та удосконалення основних рухових вмінь та навичок, необхідних для опанування майбутньою спеціальністю і ведення активного життя. Всі студенти з обмеженими можливостями здоров'я повинні обов'язково займатися фізичними вправами на заняттях фізичного виховання та окремими видами спорту. В процесі занять необхідно постійно стимулювати інтерес у студентів з різними нозологіями до фізичного виховання та спортивної діяльності, вносити науково обґрунтовані корективи в процес фізичного виховання студентської молоді з обмеженими можливостями здоров'я. Нагальна потреба внесення змін обумовлюється певними причинами: існуюча реальність ставить підвищені вимоги до способу життя людини, що підвищує актуальність виховання у молоді навичок здорового способу життя, уміння контролювати та впливати на свій фізичний стан; необхідність формування стійких переконань у ефективності занять фізичними вправами; виховання свідомої потреби у систематичній руховій діяльності. Досягнення відповідного фізичного розвитку людини з обмеженими можливостями здоров'я засобами фізичної культури, потребують оптимальної організації спеціалізованого педагогічного процесу.

Розроблена Навчальна програма «Фізичне виховання» студентів з обмеженими можливостями здоров'я апробована в навчальному процесі з фізичного виховання ВНЗ: «Відкритий міжнародний університет розвитку людини

«Україна» з 2005 року по теперішній час і рекомендована для використання у вищих закладах освіти України усіх форм власності, де навчаються студенти з різними нозологіями. Програма ґрунтується на концептуальних засадах законів України «Про фізичну культуру і спорт», «Про освіту», «Про вищу освіту», Цільової комплексної програми «Фізичне виховання – здоров'я нації», Положенні про державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України, Концепції фізичного виховання в системі освіти України, Державних вимогах до навчальних програм з фізичного виховання, Державних стандартів вищої освіти та інших документах, що видані Міністерством освіти і науки України [2, 4,11,13].

Програма передбачає проведення обов'язкових аудиторних занять в обсязі не менше 4-х годин на тиждень протягом всього періоду навчання за виключенням останнього випускного семестру та ще, як найменше, 2-і години на додаткові факультативні заняття. Диференційований залік з фізичного виховання є обов'язковою формою підсумкового контролю у ВНЗ і проводиться за кредитно-модульною системою оцінювання. Завдання дисципліни «Фізичне виховання» для студентів з обмеженими можливостями здоров'я умовно поділені на дві групи [1,6,9]. До першої групи віднесено завдання - корекційні, компенсаторні та профілактичні, вирішення котрих враховує особливі потреби молоді з різними нозологіями. Вони спрямовані на корекцію техніки основних рухів (ходьби, бігу, плавання, стрибків, кидків); на корекцію і розвиток фізичних якостей (сили, швидкості, витривалості, гнучкості в суглобах, спритності); на компенсацію втрачених або порушених функцій; на профілактику та корекцію соматичних порушень (постави, тілобудови, сколіозу, плоскостопості, дихальної та серцево-судинної систем, профілактику травматизму); корекцію і розвиток сенсорних систем, психічних порушень. До другої групи увійшли загальні завдання (і для здорових, і для молоді з обмеженими можливостями здоров'я): формування розуміння ролі фізичної культури в розвитку особистості і підготовки її до професійної діяльності; формування системи знань з фізичної культури та здорового способу життя; сприяння покращенню здоров'я та профілактика захворювань; навчання руховим діям і підвищення рухової активності, набуття необхідних практичних умінь і навичок на заняттях фізичного виховання; підвищення загальної та професійно-прикладної фізичної підготовленості студентів з обмеженими можливостями здоров'я; виховання усвідомленої необхідності в постійних заняттях фізичними вправами та у здоровому способі життя, придбання необхідних знань, умінь та навичок з особистої гігієни та самомасажу; підвищувати здатність використання засобів фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності для досягнення власних і професійних цілей, до виконання державних тестів і нормативів на рівні вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик та освіт-

ньо-професійних програм фахівця; поінформованість про всі головні цінності фізичної культури і спорту; розвинення уявлення про спортивний стиль життя та набуття досвіду участі у змаганнях різного рівня з видів спорту.

Зміст Навчальної програми ґрунтується на таких концептуальних позиціях, як загальноосвітня і спеціальна спрямованість процесу фізичного виховання студентів з обмеженими можливостями здоров'я, інтеграції функцій фізичної культури, системності навчально-виховного процесу, а також професійно-прикладної спрямованості фізичного виховання, нормативно-методичному забезпеченні освіченості студентів в галузі фізичної культури та спорту, атестації студентів з фізичної культури. Програмний матеріал з фізичного виховання студентів з обмеженими можливостями здоров'я засновано на пріоритетних компонентах фізичної культури, її матеріальних та особистісних цінностях, котрі формують змістовну спрямованість навчання, виховання та освіченості студентів.

Основні форми фізкультурної діяльності студентів з обмеженими можливостями здоров'я: академічні заняття у навчальний час за розкладом в групах загальної фізичної підготовки та оздоровчого плавання, де вирішуються педагогічні завдання за переважно освітянсько-оздоровчою спрямованістю; заняття в спортивних секціях і заняття в системі «Інваспорт» та самостійні заняття фізичними вправами.

Теоретичний розділ програми з фізичного виховання для студентів з обмеженими можливостями здоров'я реалізовано у формі лекцій, консультацій та індивідуальних занять. Отримані теоретичні знання стають основою для трансформації свідомості особистості студентів і визначають рівень їх потреб до рухової активності.

Методична підготовка реалізується, в основному, на практичних заняттях, а також на індивідуальних. За окремими темами надаються пояснення на консультаціях. Основне завдання - засвоїти методику визначення та індивідуального дозування рівня фізичних навантажень під час занять фізичними вправами, набути досвіду використання рухової активності для досягнення життєвих і професійних навичок.

У практичному розділі програми реалізовано стратегію диференційованого підходу до кожного студента з обмеженими можливостями здоров'я. Студенти з обмеженими можливостями здоров'я, які займаються в спортивних секціях та підвищують свою майстерність за межами ВНЗ, в системі «Інваспорт», звільнені від практичних занять з фізичного виховання за умови виконання залікових вимог у терміни, що встановлені кафедрою. Диференційований залік з фізичного виховання є обов'язковою формою підсумкового контролю у ВНЗ і проводиться за кредитно-модульною системою оцінювання.

Для проведення практичних занять з фізичного виховання у ВНЗ здійснюється розподіл студентів з обмеженими можливостями здоров'я по наступним учбовим відділенням. *Група теоретичної підготовки* – студенти з різними нозологіями, які не в змозі займатися фізичними вправами самостійно (за станом здоров'я звільнені лікарем від практичних занять фізичного виховання). На вивчення окремих тем, які запропоновані викладачем та на консультації, що проводяться щотижня на кафедрі в спеціально відведені години, надається по одній годині щотижня, що за навчальний рік складає 34 год. – теоретична підготовка (обов'язкові заняття) та 35 год. – консультації (додаткові заняття). Разом на навчальний рік – 69 год., що є достатнім для студентів з обмеженими можливостями здоров'я з цього виду підготовки. *Група Л Ф К* (лікувальної фізичної культури)– студенти з різними нозологіями, які в змозі виконувати найпростіші фізичні вправи або системи фізичних вправ, спрямованих на покращення стану здоров'я (за станом здоров'я лікарем рекомендовано заняття ЛФК) під керівництвом викладача. Обсяг академічних годин на тиждень складають обов'язкові заняття: теоретичні – одну год., практичні – 4 год. Додаткові заняття: консультації – одну год., факультативні – 2 год. Тобто, всього на тиждень відведено сім год. Обсяг в академічних годинах на навчальний рік має вигляд: обов'язкові заняття: теоретичні – 34 год., практичні заняття – 140 год. Додаткові заняття: факультативні – 70 год., консультації з викладачем - 35 год. Всього годин на навчальний рік відведено – 279 год. Кількість студентів у групі на одного викладача складає: 1-3 студенти. *Група З Ф П* (загальної фізичної підготовки)– студенти з різними нозологіями, які в змозі виконувати вимоги навчальної програми з фізичного виховання під керівництвом викладача. Обов'язкові заняття на тиждень складають: теоретичні заняття – одну год., практичні заняття – 4 год. До додаткових занять віднесено: факультативні – 2 год. та консультації – одну год. Всього сім год. на тиждень. Обсяг в академічних годинах на навчальний рік складається як з обов'язкових занять, так і з додаткових занять. До обов'язкових занять віднесено: теоретичні заняття – 34 год. та практичні заняття – 140 год. Додаткові заняття – це факультативні заняття – 70 год., консультації – в обсязі 35 год. Загальна кількість академічних годин на навчальний рік, які відведено на заняття фізичного виховання, складають 279 год. Кількість студентів у групі на одного викладача збільшується і становить 5-12 студентів з обмеженими можливостями здоров'я.

Аналогічно становище з розподілом академічних годин на тиждень (обов'язкові і додаткові) і на навчальний рік в цілому (обов'язкові і додаткові) і у учбовому відділенні *оздоровчого плавання* – студенти різних нозологій в обов'язковому порядку відвідують заняття в басейні, спрямованих на навчання плаванню та поліпшення здоров'я. Обсяг академічних годин на навчальний

рік сягає 279 год. Кількість студентів у групі на одного викладача – 5-8 осіб.

Учбове відділення *спортивної підготовки* – відвідують студенти з різними нозологіями, які займаються у секціях з видів спорту: аквааеробіки, армреслінгу, баскетболу, боротьби, волейболу, настольного тенісу, плаванню, спортивних танців, футболу, шахів, туризму. Обсяг академічних годин на тиждень складається з обов'язкових занять: теоретичних – одна год., практичних – 6 год. та з додаткових занять: факультативних – 4 год. та консультації – одна год. Обсяг в академічних годинах на тиждень складає вже 11 год. Обсяг в академічних годинах на навчальний рік у цього контингенту студентів з різними нозологіями складають: обов'язкові заняття та додаткові заняття. Обов'язкові заняття: теоретичні – 34 год., практичні – 240 год. Додаткові заняття: факультативні – 140 год., консультації – 35 год. Всього годин за навчальний рік – 449 год. Кількість студентів у групі на одного викладача – 12-15 осіб. Тобто, фізичне навантаження у студентів, які займаються в спортивних секціях, значно вище, але адекватно їх рівню здоров'я та фізичної підготовленості.

До учбового відділення *спортивного вдосконалення* – входять студенти-спортсмени, які займаються в системі «Інваспорт» та захищають спортивну гідність України на міжнародній спортивній арені. Нормативна кількість навчальних годин у цьому відділенні складає в обсязі академічних годин на тиждень – 14-26 год. На обов'язкові заняття відведено: теоретичні – одну год., практичні – 12-24 год. На додаткові заняття: консультації – 1 год. Обсяг в академічних годинах на навчальний рік складає тільки на обов'язкових заняттях: теоретичних – 34 год., практичних заняттях – 480-960 год. Разом – 514-994 год. Кількість студентів у групі на одного викладача – 5-15 студентів. Визначення якості засвоєння студентами з обмеженими можливостями здоров'я вимог Навчальної програми з дисципліни «Фізичне виховання» здійснюється за рейтинговою системою оцінювання на підставі тестування рівня фізичної підготовленості за динамікою показників та врахування кількості відвіданих занять, прояву активності на заняттях. Нараховуються заохочувальні бали за участь у змаганнях: за факультет, інститут, університет, а також за участь у НДР (науково-дослідна робота) кафедри фізичного виховання. В межах НДР акцентовано увагу на роботах студентів з різними нозологіями, які досліджували свої власні відчуття щодо стану здоров'я і фізичної підготовленості під впливом засобів фізичного виховання та спортивного тренування впродовж їх навчання у ВНЗ, розробки особистісно-орієнтованої, індивідуальної, комплексної за змістом та поточною і перспективною за часом оздоровчої програми. Обов'язковою складовою програми є рухова активність, дихальна гімнастика, раціональне харчування, доступні психотехнології [1].

Оптимальними формами залучення студентів з обмеженими можливостями здоров'я щодо засвоєння ціннісного потенціалу фізичної культури є: 1) практична реалізація під керівництвом викладача особистісно-орієнтованих, індивідуальних оздоровчих програм та 2) рекреативні заняття циклічного спрямування аеробного характеру.

Втілення в педагогічний процес ВНЗ навчальної програми з фізичного виховання студентів з обмеженими можливостями здоров'я дають знання щодо механізмів адаптації організму до фізичних навантажень, компенсаторних та пристосувальних реакцій організму, критерії оцінки стану здоров'я, загальних закономірностей впливу фізичних навантажень на організм людини в цілому, окремі органи та функціональні системи; ефективних засобів фізичної підготовки для конкретної нозології; основ методики самостійних занять фізичними вправами з врахуванням особливостей нозологій та вад; основи організації змагань з окремих видів спорту та видів спорту, що входять до програм Параолімпійських та Дефлімпійських ігор.

По завершенню навчання у ВНЗ студенти з обмеженими можливостями здоров'я вміють використовувати оздоровчі технології в особистому житті, користуватися засобами фізичного виховання у профілактиці власних захворювань та поліпшенні здоров'я, оцінювати рівні фізичного здоров'я, фізичного розвитку, фізичної підготовленості, виконувати комплекси фізичних вправ професійно-прикладної спрямованості, проводити фізкультурно-оздоровчі заходи та спортивні змагання з окремих видів спорту.

Висновки. 1. Розроблена і втілена до навчального процесу ВНЗ Навчальна програма з фізичного виховання студентів з обмеженими можливостями здоров'я вирішує комплекс освітніх, розвиваючих та виховних завдань, має оздоровчу спрямованість, побудована на сучасних науково-обґрунтованих підходах до фізичного виховання у ВНЗ, вирішує проблему індивідуалізації навчального процесу та диференційованої організації занять з урахуванням нозології, стану здоров'я, фізичної підготовленості та фізкультурно-спортивних інтересів студентів, має можливість для змін, корекції відповідно до потреб часу, нових наукових даних, адаптувати технології спортивного тренування до особливостей контингенту, специфіки завдань та змісту фізичного виховання студентів з вадами зору, слуху, опорно-рухового апарату та наслідками ДЦП, маючих соматичні хвороби та цукровий діабет.

2. Диференціація навчання студентів з обмеженими можливостями здоров'я дозволяє вирішити проблему гуманізації та демократизації педагогічних відносин, максимально врахувати фізкультурно-спортивні інтереси студентів і при цьому виконати вимоги Державного стандарту освіти, посилити освітню спрямованість занять з метою переходу до фізкультурної самоосвіти, врахувати різний рівень готовності студентів з різними вадами до занять, створити

гнучку систему оцінки за всіма розділами Навчальної програми, що стимулює рухову активність студентів з обмеженими можливостями здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Адирхаєв С.Г. Організаційно-педагогічні основи фізичного виховання студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі: монографія / С.Г. Адирхаєв. – К.: Університет «Україна», 2013. – 381 с
2. Адирхаєв С.Г. Фізична культура в житті студентів з обмеженими можливостями здоров'я / С.Г. Адирхаєв // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків, 2013. – № 12. – С. 3-9. doi: 10.6084/m9.figshare.879634
3. Апанасенко Г.Л. Рівень здоров'я і фізіологічні резерви організму/ Г.Л. Апанасенко, Л.П. Долженко // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – К., 2007. – № 1. – С. 17-21
4. Байкіна Н.Г. Методика викладання фізичної культури та спорту інвалідів / Н.Г. Байкіна, Я.В. Крет, Д.О. Силантьєв // навч. посібник для студентів ф-ту фізичного виховання, вчителів-дефектологів і тренерів з інвалідного спорту. – Запоріжжя: ЗДУ, 2002. – 86 с
5. Бондар Т.І. Створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України// Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (14), Issue: 27, 2014 // [Електронний ресурс]: Режим доступу: www.seanewdim.com.
6. Евсеев С.П. Адаптивная физическая культура в реабилитации и социальной адаптации инвалидов / С.П. Евсеев // Физическая культура и спорт в современном обществе. – Смоленск, СГАФКСТ, 2010. – Ч.1. – С. 11
7. Ермаков С.С. Особенности мотивации студентов к применению индивидуальных программ физической самоподготовки / С.С. Ермаков, С.Н. Иващенко, В.В. Гузов // Физическое воспитание студентов. – 2012. – №4. – С. 59-61
8. Забезпечення інклюзії молоді з інвалідністю в університетське середовище /К.О. Кольченко, Г.Ф. Нікуліна // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – К.: Ун-т «Україна», 2009. – № 6 (8). – С. 10-15
9. Круцевич Т.Ю. Теорія і методика фізичного виховання: підручник в 2-х томах/Т.Ю. Круцевич. – К.: Олімпійська література, 2008. – Т. 2. – 382 с
10. Круцевич Т.Ю. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді: навчальний посібник / Т.Ю. Круцевич, М.І. Воробйов, Г.В. Безверхня. – К.: Олімпійська література, 2011. – 224 с
11. Макарова Э.В. Подходы к повышению эффективности процесса обучения и будущей профессиональной деятельности студентов с инвалидностью/ Э.В. Макарова// Физическое воспитание студентов. – Харків,

2012. - № 5. – С. 64-68

12. Томенко О. Рівень соматичного здоров'я і рухової активності студентів вищих навчальних закладів/ О. Томенко, С. Лазоренко// Слобожанський науково-спортивний вісник. – Харків, ХДАФК, 2010. - № 2. – С. 17-20
13. Шевцов А.Г. Системний підхід до організації інтегрованого навчання студентів з обмеженою життєдіяльністю у вищому навчальному закладі /А.Г. Шевцов // Соціально-педагогічна реабілітація в закладах освіти: проблеми та перспективи. – Хмельницький, ХІСТУУ, 2009. – С. 22-24

References:

1. Adyrkhaev S. G. [Organizational-pedagogical bases of physical education students with special needs in higher education]: monograph . – Kiev: University «Ukraine», 2013. – 381 p, (in Ukrainian)
2. Adyrkhaev S.G. [Physical culture in the life of students with disabilities]. Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports, 2013, vol.12, pp. 3-9/ doi: 10.6084/m9.figshare.879634 (in Ukrainian)
3. Apanasenko G., Dolzhenko L. P. [health and physiological reserves of the body], the Theory and methods of physical education and sport. – Kiev, 2007, No. 1, p. 17-21, (in Russian).
4. Baikina NG, Kret JW, Silant'ev. [Methods of teaching physical culture and sport of invalids], Zaporozhye: ZSU, 2002, 86 p, (in Russian).
5. Bondar T. I. Formation of knowledge inclusive OSTO protection in the system visa and education of Ukraine// Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (14), Issue: 27, 2014 // [elektronniy Resurs]: Mode of access: www.seanewdim.com.
6. Evseev, S. P. Adaptive physical culture in rehabilitation and social adaptation of the disabled / Physical culture and sport in modern society. – Smolensk, CAPXT, 2010. – Part 1.– S. 11
7. Iermakov S. S., Ivashchenko S. N., Vladimir Guzov. Features of motivation of students to application of individual programs of physical self-study /Physical education of students. – 2012. - No. 4. – P. 59-61
8. Zabezpechennya molodi nclus W nually in unversiteit seredovischa /K. O. Kolchenko, H. F. Nkula // Actual problems of learning the education of people W special needs. – K.: University «Ukraine», 2009. - № 6 (8). – S. 10-15
9. Krotevich T. Y. Theory and methodology fizichnogo education: Parusnik in 2 volumes. – K.: Olimpiska literature, 2008. – T. 2. – 382 with
10. Krotevich T. Y. , Vorob'ev M.I, Bezverkhni G.V..The Control in physical education of children, adolescents and young adults: a manual . – K.: Olympic literature, 2011. – 224

11. Makarova E. V. Approaches to increase efficiency of process training and future professional activity of students with disabilities/ Physical education of students. – Kharkiv, 2012. - No. 5. – S. 64-68
12. Tomenko O. A Level of physical health and physical activity students of higher educational establishments/ Slobozhansky scientific and sport Bulletin. – Kharkov, HAFK, 2010. - No. 2. – S. 17-20
13. Shevtsov A. G. System approach to integrated education students with reduced activity in a higher educational institution. Social-pedagogical rehabilitation of educational institutions: problems and prospects. – Khmelnytsky, HTUU, 2009. – S. 22-24

АНИСКЕВИЧ С.В.,

аспірантка, кафедра педагогіки та психології, Університет ім. А. Нобеля, м. Дніпропетровськ, Україна

ОПТИМІЗОВАНА СИСТЕМА ОЗДОРОВЧОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У роботі висвітлені існуючі системи професійної і оздоровчої підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту. Науково обґрунтована оптимізована система оздоровчої і професійної підготовки фахівців з фізичного виховання у ВНЗ. В основі роботи лежить виконання Указу президента України №42/2016 про Національну стратегію з оздоровчої, рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація».

Ключеві слова: вищий навчальний заклад, професійна підготовка, фахівець, фізичне виховання, Національна стратегія України

В работе освещены существующие системы профессиональной и оздоровительной подготовки будущих специалистов физического воспитания и спорта. Научно обоснована оптимизированная система оздоровительной и профессиональной подготовки специалистов по физическому воспитанию в ВУЗе. В основе работы лежит исполнение Указа Президента Украины №42 / 2016 о Национальной стратегии по оздоровительной, двигательной активности в Украине на период до 2025 года «Двигательная активность - здоровый образ жизни - здоровая нация».

Ключевые слова: высшее учебное заведение, профессиональная подготовка, специалист, физическое воспитание, Национальная стратегия Украины

The work covering the existing system of vocational and health training of future specialists in physical education and sport. Scientifically grounded optimized system of health and professional training of physical education in high school. The operation is the

Decree of President of Ukraine №42 / 2016 of the National Strategy of health, physical activity in Ukraine in 2025 «Motor activity - healthy lifestyle - healthy nation».

Key words: *higher education, professional training, specialist, physical education, the National Strategy for Ukraine*

Актуальність теми. Низький рівень стану здоров'я підростаючого покоління підвищив вимоги до підготовки висококваліфікованих вчителів фізичного виховання, які мають сприяти формуванню традицій і культури здорового способу життя, престижу здоров'я, залученню учнів до активних занять фізичною культурою. Стратегія розвитку освіти визначає основні завдання підготовки фахівців з фізичного виховання: формування освіченої, з творчими здібностями молоді, становлення її фізичного та психічного здоров'я, забезпечення розвитку людини відповідно до сучасних потреб суспільства. Реалізація цих завдань передбачає визначення та задоволення загальнодержавних потреб у кваліфікованих кадрах, підготовку нового покоління фахівців з фізичного виховання, підвищення їх професіоналізму на всіх рівнях діяльності, науково-методичне забезпечення фізичного виховання на підставах фундаментальної, прикладної науки, взаємозв'язку наукових досліджень з практичними проблемами підготовки педагогічних кадрів.

Формування національної системи фізичного виховання школярів вимагає нового змісту та пошуку ефективних форм, засобів і методів підготовки шкільного вчителя. Актуальність дослідження обумовлена тим, що саме період навчання у початковій школі є найбільш сприятливим для покращення здоров'я і набуття необхідних навиків фізкультурної діяльності. Вирішення даних питань в значній мірі обумовлено рівнем кваліфікації вчителя фізичного виховання. У короткостроковій перспективі нові підходи пов'язані з соціально-економічними наслідками кризи, довгостроковими демографічними кризами, глобалізацією та ін. Пріоритетним напрямом державної політики є збереження та зміцнення здоров'я нації. Від ефективної діяльності майбутніх вчителів фізичного виховання залежить гармонійність та єдність розвитку психічного, фізичного й духовного стану особистості. Прискорення темпів життя в інформаційному суспільстві, негативний вплив на стан здоров'я людини оточуючого середовища підвищують роль фізичної культури у житті кожної людини і суспільства та зумовлюють необхідність якісної професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту.

Відповідно до нових соціально-економічних умов професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання спрямована на формування все-

бічно розвиненої, професійно компетентної, творчої та самостійної особистості фахівця. Сьогодні галузь фізичного виховання потребує молодих кваліфікованих кадрів, які не тільки володіють сучасними знаннями, але й знають як застосувати їх на практиці. Тому проблема підвищення рівня професійної готовності майбутніх вчителів фізичного виховання, здатних творчо і активно мислити, моделювати освітньо-виховний процес, самостійно впроваджувати нові ідеї й технології навчання і виховання, актуальна в сучасних соціально-економічних умовах. Як відомо, динаміка змін, що відбувається в Україні в політичному, національно-культурному, економічному, соціальному аспектах, істотно впливає на становлення національної системи вищої освіти, в тому числі фізкультурної. Українське суспільство реформується, його університети зазнають процесів пере структуризації, інноваціалізації, функціональних і змістових переорієнтації.

Метою дослідження є науково обґрунтувати оптимізовану систему оздоровчої і професійної підготовки фахівців з фізичного виховання у ВНЗ

Методи дослідження: історичний і аналітичний.

Матеріали дослідження: по даним наукових джерел за десятирічний період часу вивчена система професійної підготовки фахівців з фізичного виховання у ВНЗ.

Робота проводилась на підставі Указу президента України №42/2016 «Про Національну стратегію з оздоровчої, рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація», який набирає чинності 9 лютого 2016 року. За даними наукових джерел ми вивчили поняття «система» і застосування її в професійній підготовці вчителів фізичного виховання в вищих навчальних закладах.

Поняття «система» своєю появою зобов'язане античній філософії, що висунула його онтологічне тлумачення як упорядкованості і цілісності буття. У давньогрецькій філософії і науці (Аристотель, Евклід, Платон) розроблялася ідея системності знання (аксіоматична побудова логіки, геометрії). Сприйняті від античності уявлення про системність буття розвивалися у системно-онтологічних концепціях Г.Лейбніца та Б.Спінози у теоріях наукової систематики 17-18 ст., що прагнула до природного (а не теологічного) тлумачення системності світу (наприклад, класифікація К.Ліннея). У філософії та науці нового часу це поняття використовувалося при дослідженні наукового знання; при цьому спектр пропонованих рішень був дуже широкий – від заперечення системного характеру науково-теоретичного знання (Є.Кондильяк) до перших спроб філософського обґрунтування логіко-дедуктивної природи системного знання (І.Г.Ламберт та ін.) [1, С. 463].

Поняття «система» (від грец. system – ціле, складене із частин; з'єднання) розглядається як безліч елементів, що перебувають у відносинах і зв'яз-

ках та утворюють певну цілісність, єдність. У результаті тривалої історичної еволюції з середини 20 століття це поняття стає одним із ключових філософсько-методологічних і спеціально-наукових понять. У сучасному науково-технічному знанні розробка проблематики, пов'язаної з дослідженням і конструюванням систем різного виду, проводиться у рамках системного підходу, загальної теорії систем, різних спеціальних теорій систем, у кібернетиці, системотехніці, системному аналізі тощо. Системи мають найрізноманітніші форми. Виділяють технологічні, біологічні, соціальні й педагогічні системи. Під поняттям «система» маєтись на увазі сукупність взаємодіючих елементів, що становлять цілісне утворення, яке має інші властивості, стосовно її елементів [2, с. 66].

Відомий системолог Дж. Клір пропонує таке визначення поняття «система» - безліч елементів, що перебувають у відношеннях або зв'язках один з одним, що утворюють цілісність або органічну єдність [3, с. 4].

Підготовка майбутніх висококваліфікованих фахівців з фізичного виховання у системі вищої освіти є важливою тому, що майбутня професійна діяльність, яку здійснюють фахівці з педагогічною освітою, охоплює усі категорії населення (дошкільну, шкільні і дорослих). Необхідною умовою розвитку всебічно розвиненої країни є формування здорової нації й продовження трудового довголіття особистості. Тому значимість підготовки фахівців, які володіють основами освітнього мистецтва й професійної майстерності, здатних застосувати засоби фізичної культури у майбутній професійній діяльності для формування готовності майбутнього покоління до продовження освіти й самоосвіти в складних умовах соціального і освітнього середовища, значно підвищується.

У педагогічній освіті широко використовуються засоби фізичного виховання. Це зумовлено тим, що фізичне виховання як галузь господарської діяльності у сучасних умовах охоплює усі сфери життєдіяльності людини: освіту, працю, побут, дозвілля, відпочинок та ін.

Фахівці з фізичного виховання є потужним рушієм пропаганди здорового способу життя сучасного суспільства країни і цінностей фізичної культури, а необхідний рівень їх професійної компетентності повинен забезпечуватися якісною професійною підготовкою у майбутній професійній діяльності.

В.С.Ледньов вважає, що сутність системного підходу в освіті полягає у тому, що побудова теоретичної моделі об'єкта, тобто створення теорії будь якої системи, містить у собі дві взаємозалежні площини інформаційного моделювання:

а) структурна площина моделювання:

- визначення місця системи об'єкта, її функцій і зв'язків у магі системи, тобто у системі вищого ієрархічного рівня;

- визначення оптимальної структури й властивостей компонентів, що забезпечують ефективне функціонування системи та її розвиток;
 - встановлення зв'язків між цими компонентами.
- б) площина динаміки:
- взаємодія системи з навколишнім світом, частиною якого вона є; її зміна у часі;
 - виникнення або автономізація (із середовища й у середовищі);
 - еволюціонування, породження собі подібних систем і зникнення, розчинення у середовищі [4, с. 9].

Найважливішими завданнями системного підходу є розробка засобів представлення досліджуваних і конструйованих об'єктів як систем; побудова узагальнених моделей системи, моделей різних класів і специфічних властивостей систем; дослідження структури теорій систем та різних системних концепцій і розробок.

На підставі багатьох досліджень педагогічної системології визначено, що її завданням є виокремлення педагогічних систем з низки соціальних систем шляхом виявлення їх якісної своєрідності, специфічних характеристик, притаманних педагогічній діяльності [5, с. 49].

Як вважає Е.Г.Юдін ефективно і адекватне застосування системного підходу припускає, насамперед, що об'єкт вивчення буде розглянутий як система. Автором була запропонована така послідовність процедур:

- фіксація певної множинності і елементів, відділеної від іншого світу;
- встановлення і класифікація зв'язків цієї множинності – зовнішніх (тобто зв'язків множинності з іншим світом) і внутрішніх (між елементами множинності);
- визначення – на підставі аналізу сукупності зовнішніх зв'язків – принципів взаємодії системи із середовищем;
- відокремлення серед множинності внутрішніх зв'язків їх спеціального типу – системо утворюючих зв'язків, що забезпечують, зокрема, певну упорядкованість системи;
- виявлення у процесі вивчення упорядкованості, структури й організації системи (структура виявляє інваріантний аспект системи, а організація – кількісну характеристику й спрямованість упорядкованості);
- аналіз основних принципів поведінки системи, які вона виявляє як цілісно організована множинність;
- вивчення процесів керування, що забезпечують стабільний характер поведінки й досягнення системою результатів [6, с. 39].

В національній стратегії, яка базується на рекомендаціях Всесвітньої організації охорони здоров'я, Ради Європи, Європейського Союзу розкриті

проблеми з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року. Ця стратегія на основі результатів аналізу світового досвіду та сучасного стану розвитку вітчизняної системи оздоровчої рухової активності визначає мету та основні завдання, спрямовані на створення умов для підвищення рівня залучення населення до оздоровчої рухової активності, що сприятиме розв'язанню гуманітарних і соціально-економічних проблем для особи, суспільства та держави. Національна стратегія передбачає подальший розвиток і оптимізацію системи ідей та поглядів, визначених Національною доктриною розвитку фізичної культури і спорту.

Починаючи з другої половини ХХ століття, посилюється роль оздоровчої рухової активності, що зумовлено такими факторами:

- необхідність впровадження ефективних механізмів профілактики хронічних неінфекційних захворювань, що стали основною причиною передчасної смертності людей;
- посилення негативного впливу на здоров'я людини внаслідок зменшення обсягу та інтенсивної рухової активності через впровадження автоматизованого виробництва, збільшення частки розумової праці у структурі трудової діяльності, а також через підвищення комфортності транспортних засобів, удосконалення побутової техніки, розвиток сфери комунальних послуг.

В Україні до ХХІ століття не спостерігався значний прогрес в питаннях залучення населення до оздоровчої рухової активності. За офіційною статистикою, кількість так званих фізкультурників традиційно завищувалася для демонстрації переваг панівної ідеології та турботи про «будівників комунізму». Удаване зростання кількості залучених до спортивних занять громадян ніколи не відповідало рівню здоров'я населення. У 1990-х роках недостатній рівень організованої рухової активності населення був спричинений анахронічною методологією вітчизняної системи фізичного виховання різних груп населення; недоліками нормативно-правового та організаційно-управлінського характеру; обмеженістю ресурсного забезпечення (фінансового, матеріально-технічного, кадрового, науково-методичного та інформаційно-пропагандистського); відсутністю персональної відповідальності керівників усіх рівнів за створення умов для формування здоров'я населення шляхом залучення його до здорового способу життя. Недосконалість системи охорони здоров'я, низький рівень усвідомлення цінності здоров'я як власного капіталу, перебування переважної більшості населення в умовах соціально-економічної нестабільності призвели до створення несприятливих для ведення здорового способу життя умов. Численними науковими дослідженнями доведено, що рухова активність значною мірою сприяє дотриманню людиною здорового способу життя, а також в окремих випадках зменшенню нега-

тивного впливу на організм людини шкідливих звичок, підвищенню стресостійкості та відволікає від асоціальної поведінки. Рухова активність є генеруючим та стимулюючим чинником у системі здорового способу життя, має важливе значення для вдосконалення фізичного розвитку і підготовленості особи, профілактики надмірної маси тіла та ожиріння, а також сприяє зменшенню ризику виникнення серцево-судинних захворювань, діабету, остеопорозу, окремих онкологічних захворювань та депресії. Оздоровча рухова активність сприяє також розвитку економіки і суспільства загалом.

Останнім часом в Україні спостерігається позитивна тенденція до зростання кількості осіб, які використовують різні види та форми оздоровчої рухової активності. Враховуючи викладене, на сьогодні актуальним є схвалення Національної стратегії, у якій узагальнено існуючі прогресивні тенденції та передовий світовий досвід.

Метою Національної стратегії є формування у суспільстві умов до оздоровчої рухової активності та здорового способу життя для формування здоров'я громадян як найвищої соціальної цінності в державі. Основним завданням Національної стратегії є формування ціннісного ставлення юнацтва та молоді до власного здоров'я, покращення фізичного розвитку та фізичної підготовленості з урахуванням вимог майбутньої професійної діяльності. Модернізація в навчальних закладах системи фізичного виховання, яке має бути органічно поєднано з іншими компонентами здорового способу життя; посилення відповідальності керівників навчальних закладів за забезпечення, розвиток і модернізацію фізичного виховання та належний рівень рухової активності; забезпечення медико-педагогічного контролю за фізичним вихованням дітей у загальноосвітніх навчальних закладах. Врегулювання питання щодо віднесення до педагогічного навантаження вчителів фізичної культури та відповідних науково-педагогічних працівників навчальних закладів функцій з надання ними учням та студентам консультацій з питань здорового способу життя. Сприяння впровадженню всеукраїнськими спортивними федераціями в навчальний процес та позакласну роботу з фізичного виховання у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах популярних серед дітей та молоді видів спорту; розроблення методичних рекомендацій; покращення матеріально-технічного забезпечення; розроблення проектів повторного використання для будівництва комунальних спортивних комплексів, плавальних басейнів; організація виробництва модульних спортивних споруд із застосуванням сучасних технологій для задоволення потреб населення в оздоровчій руховій активності та забезпечення їх будівництва за рахунок коштів місцевих бюджетів та інших джерел, не заборонених законодавством.

Реалізація національної стратегії дасть змогу забезпечити:

- скоординовану діяльність суб'єктів різних секторів соціально-еконо-

мічної сфери державної політики, що сприятиме зміні поведінки громадян на користь використання оздоровчої рухової активності та ведення здорового способу життя і формування здоров'я;

- створення необхідних інформаційних, фінансових, матеріально-технічних умов для стимулювання громадян до впровадження оздоровчої рухової активності в різних сферах життєдіяльності;
- збільшення щороку на 1% кількості громадян, які мають достатній рівень оздоровчої рухової активності, ведуть здоровий спосіб життя та характеризуються низьким ризиком розвитку неінфекційних захворювань, насамперед серцево-судинних. [7].

Висновки.

Аналіз наукової та методичної літератури дозволив зробити висновок, що проблема професійної і оздоровчої системи підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання залишається актуальною й на сьогоднішній день. На нашу думку в оптимізовану систему оздоровчої і професійної підготовки вчителів з фізичного виховання в рамках Національної стратегії

«Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» повинно включати програму навчання тактиці комплексного системного підходу.

Комплексний підхід неможливо здійснити без: формування груп з урахуванням рівня фізичного стану здоров'я; біологічних факторів (стать, вік, спадковість); образу життя; впливу природно-кліматичних, екологічних і економічних факторів.

Список використаних джерел:

1. Большая Советская энциклопедия. – М: Большая Советская энциклопедия – 1997. – Т.23. – 567 с.
2. Зайцева О.А. Основы менеджмента: Учебное пособие для вузов / О.А.Зайцева, А.А. Радугин, К.А. Радугин, Н.И. Рогачева. – М. : Центр, 1998. – 432 с.
3. Клир Дж. Системология. Автоматизация решения системных задач : Пер. с англ. /Дж. Клир. – М. : Радио и связь, 1990. – 544 с.
4. Леднёв В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В.С. Леднёв. Издание второе, исправленное – М.: МГАУ, 2002. – 120 с.
5. Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : [монография] / А.Г. Кузнецова. – Хабаровск: изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.
6. Коваль Т.І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Коваль Тамара Іванівна, - К., 2008. – 572 с.

7. Указ Президента України № 42/2016 Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» від 9 лютого 2016 року.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Great Soviet Encyclopedia. - M: Great Soviet Encyclopedia - 1997. - T.23. - 567 with.
2. Zaitsev OA Fundamentals of Management: Textbook for Universities / O.A.Zaytseva, AA Radugin, KA Radugin, NI Rogachev. - MA: Center, 1998. - 432 p.
3. Clear J. Systemology. Automation solutions system tasks: Trans. from English. / J. Clergy. - Moscow: Radio and communication, 1990. - 544 p.
4. VS Lednev Science education: development sposibnostey to scientific creativity / VS Lednev. Second edition, revised - M.: MSAU, 2002. - 120 p.
5. Kuznetsova AG Development of the methodology of the system going to the domestic pedagogy: [monograph] / AG Kuznetsova. - Khabarovsk: Publishing House HC PC Training Institute, 2001. - 152 p.
6. Koval T.I. Teoretichni that metodichni Basics of profesiynoi pidgotovki s informatsiynih tehnologiy maybutnih menedzheriv-ekonomistiv: dis ... Dr. ped. Sciences: 13.00.04 / Tamara Koval Ivanivna, - K., 2008. - 572 p.
7. Decree of the President of Ukraine number 42/2016 Pro Natsionalnu strategiyu s ozdorovchoi ruhovoï aktivnosti in Ukraïni on period 2025 roku «Rukhs aktivnist - Health sposib Zhittya - healthy natsiya» od 9 Dire 2016 roku.

БОЙКО Г.А.,
викладач,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ, Україна

МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ

У статті розглядається проблема формування у майбутніх інженерів-технологів німецькомовної компетентності професійно-орієнтованого читання спеціальної літератури різних жанрів у відповідності до вимог Освітньо-кваліфікаційної програми і програми підготовки бакалаврів. В статті також визначено поняття науково-технічної літератури та її основних жанрів власне наукового, технічно-промислового та науково-ділового підстилів, розглянуто їх лексичні та граматичні особливості, проаналізовано основні способи творення німецької термінологічної лексики, зокрема суфіксація і утворення складних слів.

Ключові слова: граматичні особливості, інтернаціональна лексика, майбутні інженери-технологи, науково-технічна література, професійно орієнтоване читання, формування читацької компетентності.

В статье рассматривается проблема формирования у будущих инженеров-технологов компетентности профессионально ориентированного чтения специальной литературы разных жанров в соответствии с требованиями Образовательно-квалификационной программы и Программы по подготовке бакалавра. В статье также определено понятие научно-технической литературы и ее основных жанров собственно научного, технически-промышленного и научно-делового подстилей, рассматриваются их лексические и грамматические особенности, проанализированы основные способы образования немецкой терминологической лексики, в том числе суффиксация и создания сложных слов.

Ключевые слова: грамматические особенности, интернациональная лексика, будущие инженеры-технологи, научно-техническая литература, профессионально ориентированное чтение, формирование компетентности в чтении.

The article deals with the problem the special literature of different genre professionally oriented reading competence forming for the future engineers-technologists in accordance with requirements educationally qualification programs and programs of preparation of bachelors. In the article also certainly concept of scientific and technical literature and it basic genres: scientific, technically industrial and scientifically business sub styles.

Key words: grammatical features, international vocabulary, future engineers and technologists, scientific and technical literature, professionally oriented reading, the formation of reading competence.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Стрімкий розвиток різноманітних новітніх технологій на лише на світовому ринку, а й в межах Європейського Союзу, зокрема, спричинив зростання ролі міжнародної комунікації у сфері науки й техніки нашої держави. Поглиблення міжнародних контактів, збільшення обміну інформацією вимагають від фахівців інженерно-технічних спеціальностей вільного володіння німецькою як першою іноземною мовою (ІМ) на належному рівні для реалізації іншомовної комунікації з колегами країн Європейського Союзу і збору та аналізу наукових розвідок, а також для реалізації та проведення експериментально-дослідницької діяльності шляхом читання науково-технічної літератури провідних зарубіжних спеціалістів з метою уникнення витоку інформації через третю особу перекладача. Відтак, до професійних умінь та компетентностей, якими повинен володіти сучасний випускник вищого навчального закладу (ВНЗ) з технологічних спеціальностей відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики відносьється здатність використовувати сучасні інформаційні джерела, аналізувати останні дослідження науки і техніки в своїй галузі виробництва, здійснювати патентний пошук, впроваджувати у виробництво наукові розробки, користуючись сучасними нормативними документами й технічною документацією, в тому числі й німецькою мовою. При цьому розуміння спеціальної літератури ІМ є досить важким для майбутніх фахівців харчової промисловості. Тому, сьогодні формування німецькомовної професійно орієнтованої читацької компетентності (НПОЧК) у студентів інженерно-технічних і технологічних спеціальностей в роботі з науково-технічною літературою за фахом, розуміння її

жанрово-стилістичних, лексичних та граматичних особливостей є нагальною й **актуальною** складовою освітнього процесу на практичних заняттях з ІМ в немовному ВНЗ.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання проблеми. Вивченням проблеми навчання студентів інженерно-технічних факультетів читання і перекладу технічної літератури та іншомовної комунікативної компетенції для спеціальних цілей займаються В. Є. Бутева, О. А. Гришина, Г. В. Барабанова, Н. М. Тишко, А. В. Саркісова, Г. А. Гринюк, Н. І. Костенко, Л. І. Морська, Р. О. Гришкова. Особливостями науково-технічних текстів та їх перекладу займалися А. Л. Пумпянський, Л. Я. Зеня, Н. Д. Чебурашкін, Г. І. Дулієнко, Г. М. Стрелковський, Л. К. Латишев, Ю. Н. Марчук, М. П. Брандес, І. В. Корунець, Т. Р. Кияк, О. І. Камінська, О. А. Кириченко, Ю. С. Сибірцева, С. О. Плохута. Проблеми наукової термінології розглядають Т. Р. Кияк і О. І. Камінська, типологію термінів вивчає Л. М. Черноватий, граматичні особливості науково-технічної літератури досліджує О. І. Костик, граматичні, лексико-термінологічні та жанрово-стилістичні особливості науково-технічних текстів та їх перекладу досліджує В. М. Карабан.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з Програмою підготовки бакалавра напряму 6.051701 Харчові технології та інженерія метою викладання навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (німецька) є практичне оволодіння студентами I курсу ІМ професійного спрямування. Тобто, це формування і розвиток професійної іншомовної компетентності для використання ІМ, зокрема, німецької, в різних сферах професійної діяльності: оволодіння прийомами здобуття інформації із текстів по спеціальності. Основним завданням вивчення дисципліни є оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності – в тому числі читанням (оглядовим, інформативним і глибинним) при роботі з літературою за фахом.

Відповідно до вимог Освітньо-професійної програми студенти факультетів харчової промисловості повинні мати навички оперування оглядовим, інформативним і глибинним читанням на матеріалах загальнонаукової і спеціальної інформації.

Для формування у майбутніх інженерів-технологів НПОЧК спеціальної літератури потрібно розвивати мовленнєві навички, до яких належать лексичні навички для розпізнання і розуміння лексичних одиниць і граматичні навички для розпізнання при читанні граматичних форм і прогнозування синтаксичних структур [8: 371].

Розглянемо жанрові, лексичні і граматичні особливості науково-технічної літератури. Соціальною функцією та комунікативним завданням науково-технічного стилю є розповсюдження наукових ідей та обмін науковою інформацією. Визначальною рисою цього жанру є його «когнітивність, інфор-

маційна насиченість», тому, що він несе «конкретну нову інформацію для вивчення певним колом людей» [5: 281]. Стиль науково-технічної літератури «характеризується логічною послідовністю викладу, точністю, стислістю, безособовістю, відсутністю емоційного забарвлення» [6: 278].

До науково-технічної літератури відносять монографії, статті, специфікації, інструкції, патенти. Г. М. Стрелковський і Л. К. Латишев виділяють такі жанри науково-технічної літератури як опис різноманітних технічних пристроїв та агрегатів, опис технології та характеру виробничих процесів, опис прийомів праці та патентна література [9: 73]. Ю. Н. Марчук більш докладно розділяє науково-технічну літературу на власно наукові тексти, до яких відносить академічні, навчальні та енциклопедичні тексти; технічні тексти, які розподіляє на виробничо-технічні (опис технічних пристроїв, способів виробництва і технології, організації виробництва та експлуатації), інструктивні тексти (пам'ятки, інструкції, керівництва з експлуатації) та довідкову літературу; тексти науково-ділового підстилю – стандарти, специфікації, технічну документацію, опис винаходів; науково-публіцистичні – наукові, та науково-популярні [7: 44]. Надалі, наведемо опис способів виробництва на прикладі опису роботи форсуночно-роликової мийки (див. рис. 1.).

Die Beschickung der Düsen-Rollen-Wäsche erfolgt je nach Wasserschema entweder über einen Stabrostwasserabschneider oder eine Einlaufsnurre. Die Rübe verteilt sich auf der Einlaufsnurre oder auf dem Stabrostwasserabschneider über die gesamte Breite der DRW. Die Waschrollen der Putsch Düsen-Rollen-Wäsche transportieren die Rüben einschichtig durch den Waschprozess. Die Haupteinigung erfolgt mit retikuliertem Schwemmwasser... Eine weitere Bedeutung mit Kondensat oder Frischwasser ersetzt das anhaftende Schwemmwasser. Die gereinigten Rüben gelangen über eine Auslaufsnurre auf das Rübenband zur Schneidstation.

Рис. 1. Опис роботи форсуночно-роликової мийки

Цей уривок тексту характеризується точністю і стислістю викладу, насиченістю вузькогалузевими термінами, більшість з яких становлять багатоконпонентні іменники, вживаються в цьому описі також похідні терміни (суфіксальні), інтернаціоналізми та аббревіатура. Кожен жанр науково-технічної літератури має свої стилістичні особливості. Патент – це юридичний документ, він має одночасно правовий і технічний характер. Патент містить лише найменування винаходу, а його опис, додається. В мові патентів широко використовується термінологічна і виробнича лексика, аббревіатури, умовні

позначення технічних пристроїв, технологічних процесів, апаратів, приладів, машин, одиниць вимірювання [1: 128 – 129].

До науково-ділової прози М. П. Брандес відносить, також, промислову рекламу. До цього жанру належать каталоги промислової продукції, рекламні проспекти, пристендові листки. Специфіка стилю даних текстів полягає в поєднанні строго наукового викладу інформації з власне рекламним. Для мови цього жанру характерна сувора логічність, насиченість термінами, безособовий характер висловлювання, точність, послідовність, перерахунок характеристик виробу або пристроїв, які випускає фірма – з одного боку, і конкретність, простота викладу, використання порівнянь, короткі рекламні заголовки – з іншого [1: 129]. Наведемо уривок з рекламного каталогу техніки для харчової промисловості компанії Vogelsang (див. рис. 2.).

*Die Spezialisten für zuverlässiges Zerkleinern und Pumpen
Ausgreifte Technik für reibungslose Prozessabläufe
Nie waren Service und Wartung so einfach
Vogelsang Pumpen sind Direktverdrängerpumpen, die durch ihre Bauweise
besonders widerstandsfähig und leicht zu warten sind. Zum Befüllen und
Entleeren von Tanks und Transportfahrzeugen sind sie ideal geeignet.
Gute Ansaugfähigkeit, robuste Trockenlaufeigenschaften und einfache
Umkehr der Förderrichtung sind typische Merkmale. Förderleistung: 3
bis über 1000m³ _H, Drücke bis 16 bar.*

Рис. 2. Рекламний каталог техніки для харчової промисловості компанії Vogelsang

В промисловій рекламі вживається яскравий, місткий заголовок «*Die Spezialisten für zuverlässiges Zerkleinern und Pumpen; Ausgreifte Technik für reibungslose Prozessabläufe; Nie waren Service und Wartung so einfach...*». Для того, щоб майбутні інженери-технологи харчової промисловості могли аналізувати останні досягнення науки і техніки в своїй галузі виробництва, переймати міжнародний досвід, їм необхідно мати навички читання наукових і публіцистичних текстів. Для впровадження у виробничий процес зарубіжного обладнання і технологій майбутнім фахівцям необхідно володіти компетенцією читання інструкцій і керівництв з експлуатації, для ведення патентного пошуку – патентів і т.д. Тому у майбутніх інженерів-технологів потрібно розвивати компетенцію читання науково-технічної літератури різних жанрів.

Всі науково-технічні тексти мають свої особливості, які можуть спричинити лексичні і граматичні труднощі. До лексичних труднощів науково-технічних текстів, незалежно від жанру, відноситься насиченість даних текстів тер-

мінами та специфічними професійними лексичними одиницями, які «репрезентують поняття спеціальної професійної галузі науки або техніки» і «становлять суттєву складову науково-технічних текстів» [4: 54]. У зазначених вище текстах зустрічаються, як загальнонаукові, так і вузькогалузеві терміни. Науково-технічні тексти характеризуються номінативним характером. Терміни-іменники поділяють на прості, похідні (префіксальні, суфіксальні, префіксально-суфіксальні) [4: 54], скорочені, складні слова. Одним з найбільш продуктивних способів творення термінів в німецькомовних науково-технічних текстах є суфіксація. Для науково-технічної літератури характерні терміни і професійні лексичні одиниці з наступними суфіксами: **-er**, **-for** – суфікси чоловічого роду на позначення людини або пристрою; **-ologe** – суфікс чоловічого роду на позначення фахівця галузі. Іменники з цим суфіксом мають грецьке походження, є інтернаціональними і відносяться до слабкої відміни. Надалі, **-ent** – суфікс іменників чоловічого роду (наприклад, *Produzent*); **-ung** – один з найпродуктивніших суфіксів німецької мови, як правило, утворює віддієслівні іменники жіночого роду на позначення процесу (наприклад, *die Reifung*); за допомогою суфікса **-tion** утворюються інтернаціональні іменники жіночого роду на позначення абстрактних понять (наприклад, *Modifikation*); за допомогою суфікса **-tät** утворюються іменники жіночого роду на позначення абстрактних понять, переважно терміни; **-keit**, **-heit** утворюють іменники жіночого роду на позначення якості (наприклад, *die Haltbarkeit*); **-schaft** утворює абстрактні іменники жіночого роду. Суфікс **-ik** утворює іменники жіночого роду – назви наук і галузей знань інтернаціонального характеру (наприклад, *Technik*, *Genetik*). Таку ж функцію виконує суфікс **-ie** (наприклад, *Biotechnologie*). Утворення віддієслівних іменників на позначення процесу в німецькій мові також відбувається в результаті субстантивації інфінітива, утворюючи іменники середнього роду (наприклад, *Dicklegen*).

Однією з характерних особливостей німецькомовних науково-технічних текстів є велика кількість складних термінів, за допомогою яких «різні поняття можна виразити, лаконічніше і зрозуміліше, не звертаючись при цьому до граматичних комбінацій» [8: 197]. Складні терміни утворюються від різних частин мови: з'єднання двох або декількох основ іменника без з'єднувальних морфем (наприклад, *Roggenteig Milchsäurebakterien*); з'єднання двох основ іменника з допомогою з'єднувальних морфем **-(e)s-**, **-(e)r-**, **-(e)n-** (наприклад, *Produktionsorganismus*, *Verdickungsmittel*); сполучення прикметника та іменника (наприклад, *Rohstoff*); поєднання основи дієслова з іменником тощо. Також, нерідко поєднуються основи питомих німецьких слів з інтернаціональними (наприклад, *Biosyntheseleistung*).

Для розвитку лексичної компетентності майбутніх інженерів-технологів можливе використання різноманітних вправ для засвоєння спеціальної термі-

нології. Це, зокрема, вправи на утворення складних іменників з двох або більше основ. Надалі, наведемо приклад однієї з таких вправ (див. рис. 3).

Bilden Sie die Substantive und übersetzen Sie:

Das Leben – das Mittel, das Leben – das Mittel – die Industrie, die Ernährung – die Industrie, die Wirtschaft – der Zweig, das Leben – das Mittel – groß – der Handel, die Dienstleistung – der Bereich, die Ernährung – die Wirtschaft, das Leben – das Mittel – das Recht, das Leben – das Mittel – die Kontrolle, das Leben – das Mittel – die Technologie, das Leben – das Mittel – die Qualität, der Essig – die Säure – die Gärung, die Milch – die Säure – die Gärung, das Leben – das Mittel – die Produktion, roh – der Stoff.

Рис. 3. Приклад вправи на утворення складних іменників з двох або більше основ.

В науково-технічних текстах часто зустрічаються прикметники – похідні від термінів і професійної лексики. На думку М. П. Брандеса, вони використовуються для більш точної характеристики наукових понять, особливо це стосується похідних і складних прикметників. Найбільш продуктивні це суфікс **-isch** (за його участі утворюються прикметники від іменникових основ, наприклад, *gentechnisch*) та суфікс **-bar**, який вживається для утворення віддієслівних прикметників з пасивним значенням. На наявність у предмета тієї чи іншої ознаки вказують прикметники, які утворились за допомогою суфіксів **-voll**, **-reich**, **-behaftet**, **-bestückt**, **-fähig** (наприклад, *eindrucksvoll*, *backfähig*, *verlustbehaftet*, *rötenbestückt*). На відсутність у предмета певної ознаки вказують прикметники з суфіксами **-arm**, **-frei**, **-fremd**, **-leer**, **-los**, **-rein** (наприклад, *reibungslos*) [1: 143]. В науково-технічній літературі вживається велика кількість прикметників, які походять від інтернаціональних слів і утворюються, як правило, за допомогою суфіксів **-isch**, **-al**, **-iv** (наприклад, *biochemisch*, *genetisch*).

Для науково-технічної літератури характерні також складні прикметники. Складні прикметники, як правило, є похідними від складних іменників (наприклад, *ernährungsphysiologischen*, *niedermolekulare*, *biochemisch*). Для науково-технічних текстів типове вживання інтернаціональної лексики, що зумовлене міжнародною сутністю науки і техніки, скорочення, аббревіатури, власні імена і назви (фірм, установ, організацій). До лексичних труднощів також відносяться псевдоінтернаціоналізми. Синтаксична структура речень в науково-технічному тексті значно відрізняється від інших стилів мови, зокрема від розмовного і художнього. Типовим є вживання розповідних неозначено-осо-

бових та безособових речень. Також, характерне вживання великих за обсягом складнопідрядних речень, в тому числі з багатьма вставними підрядними реченнями і розширеними дієприкметниковими означеннями всередині головного, які вживаються для «передачі типових для наукового викладу логічних відношень між об'єктами, діями, подіями, фактами»[3: 10]. Складнопідрядні речення, як правило, містять підметові підрядні речення, які конкретизують його зміст (наприклад: *«Züchterische Verbesserungen der Produktausbeute, wie für Penicillium eindrucksvoll seit dem 2. Weltkrieg gezeigt, sind zu unterscheiden von der bewussten Isolierung und Veränderung genomischer DNA des Produzenten, der über neue nicht artspezifische Biosyntheseleistungen verfügt»*). Дієприкметникове поширене означення – це дієприкметникова конструкція, що складається з артикля та іменника, між якими знаходяться дієприкметник і залежні слова. Надалі наведемо приклади цього явища: 1) *Das dabei produzierte Kohlenstoffdioxid* ; 2) *Die in der europäischen Küche verwendeten Nudeln*.

Безособовість викладу наукової і технічної інформації зумовлює вживання великої кількості пасивних конструкцій. Найчастіше вони вживаються в

Bilden Sie die Sätze und übersetzen Sie:

A) Anschließend wird die Butter in einer Ausformmaschine geformt.

1) Die frische Milch als auch auf konzentrierte Milchprodukte wie Kondensmilch oder Kaffeesahne _____ durch Erhitzen haltbar _____ (machen).

2) Nach einigen Sekunden bei 90 °C _____ die Milch auf Lagertemperatur _____ (kühlen).

3) Der Rahm _____ anschließend rund 20 Stunden zur Reifung _____ (lagern).
die Butter geknetet.

4) Während der Reife _____ die Laibe gewendet, bestrichen, gebürstet oder in Kräutern _____ (wälzen).

5) Ein stichfester Joghurt unterscheidet sich in der Herstellung dadurch, dass er im Becher reift und nach dem Dickwerden nicht mehr _____ (rühren).

6) Kaffeesahne ist ein Milchprodukt, das vorwiegend zum Weißen von Kaffee oder Tee _____ (nutzen).

Рис. 4. Приклад вправи на формування граматичної компетентності в межах НПОЧК, зокрема, пасивного граматичного мінімуму для розуміння найтипівіших конструкцій

Präsens Passiv, наприклад: *Die frische Milch als auch aufkonzentrierte Milchprodukte wie Kondensmilch oder Kaffeesahne wird durch Erhitzen haltbar gemacht.* Типовими є також пасивні конструкції з модальними дієсловами, наприклад: *Bei geeigneten Temperaturen (bei thermophilen Kulturen 42°C bis 45°C, bei mesophilen Kulturen 22 °C bis 30°C) kann mit Joghurtkulturen geimpfte Milch in Joghurt umgewandelt werden.*

Для формування НПОЧК спеціальної літератури у майбутніх фахівців повинна бути сформована граматична компетентність, зокрема пасивний граматичний мінімум для розуміння найтиповіших конструкцій. Надалі наведемо приклад такої вправи (див. рис. 4).

Висновки. Для того, щоб професійні вміння й іншомовна комунікативна компетентність випускників технологічних спеціальностей відповідали вимогам часу, у майбутніх фахівців потрібно формувати НПОЧК літератури по спеціальності різних жанрів, враховуючи стилістичні особливості текстів, розвивати лексичну компетентність студентів в області термінології, в тому числі навички перекладу складних іменників і аббревіатур.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в розробці підсистеми вправ в межах методики навчання студентів технічних і технологічних спеціальностей немовного ВНЗ перекладу та медіації науково-технічної літератури за фахом.

Список використаних джерел:

1. Брандес М. П. Стилистика немецкого языка / М. П. Брандес. – М.: Высшая школа, 1990. – 320 с.
2. Зенина Ж. М. Техника перевода английской специальной литературы/ Ж.М. Зенина. - Казань, 1971. – 318 с.
3. Карабан В. Переклад англійської наукової і технічної літератури, Ч. 1: граматичні труднощі / В. Карабан. - Вінниця: Нова книга, 2001. – 272 с.
4. Карабан В. Переклад англійської наукової і технічної літератури, Ч. 2: лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні труднощі / В. Карабан. - Вінниця: Нова книга, 2001. – 304 с.
5. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства / І. В. Корунець. – Вінниця: Нова книга, 2008. – 512 с.
6. Костик О. І. Граматичні особливості науково-технічної літератури та їх переклад// Проблеми семантики слова, речення та тексту: збірник наукових праць/Київський національний лінгвістичний університет. -К., 2004. -Вип. 12. – С. 276 – 284.
7. Марчук Ю. Н. Научно-технический перевод/ Ю. Н. Марчук М.: 1987. – 139 с.
8. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн ред. С. Ю. Ніколаєвої.

- К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
9. Ріба О. М. Терміни-композиції німецької фахової мови нафтової промисловості//Науковий вісник /Волинський нац. ун-т ім. Лесі Українки
 10. Стрелковский Г.М. Научно-технический перевод/ Г. М. Стрелковский, Л.К. Латышев. -М.: 1980. – 175 с.
-
1. Brandes M. P. Stylystyka nemetskoho yazyka / M. P. Brandes. – М.: Vyssshaia shkola, 1990. – 320 s.
 2. Zenyna Zh. M. Tekhnika perevoda anhlyiskoi spetsyalnoi lyteratury/ Zh.M. Zenyna. - Kazan,1971. – 318 s.
 3. Karaban V. Pereklad anhliiskoi naukovo i tekhnichnoi literatury, Ch. 1: hramatychni trudnoshchi / V. Karaban. - Vinnytsia: Nova knyha, 2001. – 272 s.
 4. Karaban V. Pereklad anhliiskoi naukovo i tekhnichnoi literatury, Ch. 2: leksychni, terminolohichni ta zhanrovo-stylistychni trudnoshchi / V. Karaban. - Vinnytsia: Nova knyha, 2001. – 304 s.
 5. Korunets I. V. Vstup do perekladoznavstva / I. V. Korunets. – Vinnytsia: Nova knyha, 2008. – 512 s.
 6. Kostyk O. I. Hramatychni osoblyvosti nauko-tekhnichnoi literatury ta yikh pereklad// Problemy semantyky slova, rechennia ta tekstu: zbirnyk naukovykh prats/Kyivskyi natsionalnyi linhvistychnyi universytet. -K., 2004. -Vyp. 12. – S. 276 – 284.
 7. Marchuk Yu. N. Nauchno-tekhnicheskyy perevod/ Yu. N. Marchuk M.: 1987. – 139 s.
 8. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka / Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. ta in. / za zahal'n red. S. Yu. Nikolaievoi. – К.: Lenvit, 2013. – 590 s.
 9. Riba O. M. Terminy-kompozyty nimetskoi fakhovoi movy naftovoi promyslovosti//Naukovy visnyk /Volynskyi nats. un-t im. Lesi Ukrainky
 10. Strelkovskiy H.M. Nauchno-tekhnicheskyy perevod/ H. M. Strelkovskiy, L.K. Latyshev. -M.: 1980. – 175 s.

ВАРЯНКО Т.В.,
старший викладач
ІВАНЧЕНКО Л.М.,
старший викладач,
Національний технічний
університет України
«Київський політехнічний інститут»,
м. Київ, Україна

ПІДВИЩЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ І-ІІ КУРСІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядаються шляхи підвищення інформаційної культури студентів в курсі навчання іноземній мові. Надається поняття «інформаційна культура». Особливості жанру довідково-інформаційної літератури вимагають у студентів додаткових вмінь. В статті надаються приклади завдань, які сприяють розвитку цих додаткових вмінь. Три основні групи інформаційних вмінь розглядаються: вміння пошуку необхідної інформації, вміння переробки та фіксації інформації, вміння організації отриманої інформації для подальшого використання. Всі ці вміння розвиваються за допомогою системи вправ. Спочатку йдуть підготовчі вправи, які звертають увагу на використання того чи іншого вміння самостійної роботи, а потім – вправи, які є практикою в самостійному розв'язанні задач, що пов'язані з використанням різних видів англомовної довідково-інформаційної літератури.

Ключові слова: інформаційні вміння, інформаційна культура, додаткові вміння.

В статье рассматриваются пути повышения информационной культуры студентов в курсе обучения английскому языку в НТУУ «КПИ». Особенности жанра справочно-информационной литературы требуют от студентов дополнительных умений. В статье представлены примеры заданий, которые способствуют развитию этих дополнительных умений. Рассматриваются три основные группы информационных умений: умение поиска необходимой информации, умение обработки и фиксации информации, умение организовать полученную информацию для дальнейшего использования. Все эти умения развиваются

при помощи системы упражнений. Сначала идут подготовительные упражнения, которые обращают внимание на использование умения самостоятельной работы, затем идут упражнения, которые являются практикой в самостоятельном решении задач, связанных с использованием англоязычной справочно-информационной литературы.

Ключевые слова: информационные умения, информационные слова, информационная культура, дополнительные умения.

The ways of improving the information culture in the course of foreign language training in NTUU "KPI" are observed in this article. The term "information culture" is defined. The specific genre of information literature requires students' extra skills. The examples of the tasks that help to develop these extra skills are given in the article. Three main groups of information skills are shown. They are the skills to find the necessary information, the skills of processing and recording the information, the skills of the organization of obtained information for future use. All these skills are developed by a system of exercises. First preparatory exercises are given. These exercises pay attention to the use of self-study skills and then practical exercises follow. These exercises solve problems that deal with the use of different kinds of English information and reference literature.

Key words: information skills, information culture, extra skills.

Вступ. Процеси, що відбуваються в світі змінили і парадигму освіти. З'явилась необхідність по новому подивитись на процес навчання у ВНЗ, й на навчання іноземній мові зокрема.

Мета вищої освіти – це випустити не вузького спеціаліста, а багатогранну, творчу особистість, яка може діяти активно в професійній сфері. Така особистість повинна мати професійні і особисті якості, такі як вміння професійно підходити до рішення технічних задач і проблем, використовувати сучасні інформаційні технології. Іноземна мова стає засобом підвищення рівня знань в межах своєї спеціальності і формування професійної спрямованості студента.

Навчальні програми ВНЗ націлені на підготовку студентів до професійної діяльності та наукової роботи. Професійне спрямування дозволяє отримати глибші знання зі спеціальності та підготуватися до майбутньої діяльності. Так, при вивченні іноземної мови в НТУУ «КПІ» приділяємо увагу навчанню самостійно працювати з іншомовною довідниково-інформаційною літературою. Це дає змогу підвищити інформаційну культуру студентів.

Мета. Метою статті є визначення поняття «інформаційна культура». Ми розглядаємо шляхи навчання комплексу інформаційних вмінь, які можна поділити на три основні групи: вміння пошуку необхідної інформації; вміння переробки інформації; вміння організації отриманої інформації для подальшого використання. Всі ці вміння розвиваються за допомогою системи вправ: початкові вправи, практичні вправи. Приклади найбільш важливих додаткових або базових вмінь і завдань також наводяться в статті.

Поняття «інформаційна культура» визначається як оволодіння специфічними знаннями, вміннями та навичками, які реалізуються в науковій та інформаційній діяльності та направлені на те, щоб задовольнити інформаційні потреби особистості. На заняттях з іноземної мови студента навчають комплексу інформаційних вмінь. Ці вміння можна поділити на три основні групи:

1. вміння пошуку необхідної інформації;
2. вміння переробки та фіксації інформації;
3. вміння організації отриманої інформації для подальшого використання.

Навчання інформаційним вмінням дозволяє готувати студентів до самостійної роботи зі спеціальною літературою, до якої входить і довідково-інформаційна.

Довідково-інформаційна література належить до вторинного жанру. До первинного жанру належать безпосередньо результати оригінальних досліджень, а до вторинного – результати переробки знань з первинних документів.

Тексти вторинного жанру можна поділити за об'ємом на «малі», «середні» та «великі» форми. До текстів «малих» форм можна віднести титульну сторінку, бібліографічний опис, анотацію, резюме, міні-реферат, коротку статтю енциклопедичного (термінологічного) бібліографічного словника або довідника.

Тексти «середніх» форм – це може бути розгорнутий реферат, рецензія, огляд, бібліографічний список, розгорнута стаття енциклопедичного (термінологічного) бібліографічного словника, а також інформаційні бюлетені.

До «великих» форм можна віднести науково-довідковий апарат книги, бібліографічний вказівник, реферативний журнал, лінгвістичний (енциклопедичний) словник.

Особливості жанру довідково-інформаційної літератури вимагають розвитку у студентів вмінь, які передбачають оволодіння специфічними опорами, такими як тип тексту, заголовки (підзаголовки, структурна організація інформації тексту) текстових масивів, слова-кліше та клішовані словосполучення, термінологія та інше. Вміння, що передбачають оволодіння цими опорами, носять допоміжний характер і є базовими по відношенню до трьох основних груп інформаційних вмінь, тому що читач використовує ці опори і під час

пошуку необхідної інформації, і під час її переробки і фіксації, і в процесі організації отриманої інформації для подальшого використання.

Приклади найбільш важливих додаткових (базових) вмінь і завдань, які сприяють їх розвитку.

Вміння орієнтуватися в алфавітному розташуванні інформації в довідково-інформаційній літературі.

Студенти отримують наступні завдання:

1. Напишіть алфавіт від А до Z.
2. Назвіть букви, що стоять перед буквою E.
3. Назвіть букви, що стоять після букви E.
4. Розташуйте слова з списку за алфавітом.
5. Визначте, в якому з запропонованих розділів, згідно з каталожними скриньками ви будете шукати книжки наступних авторів:

1. Haines, S	6. Davies, S
2. Kitchen, D	7. Benson, E.P.
3. Thompson, R.A.	8. Seidl, G
4. Hutchison, T	9. Whitney, N
5. Hay,G.C.	10. Soars, G

AAR – BAD	FOM – HIL	MON – PIE
BAE – DAN	HIM – LED	PIF – TOM
DAP – FOL	LEE – MOG	TON – ZYM

6. Знайдіть 1-2 поняття на задану букву в тлумачному словнику.

Вміння по термінах визначити чи відноситься інформація до тематики, яку ми шукаємо.

1. Підкресліть в тексті всі терміни. Визначте які з них є ключовими. Порівняйте ваш список термінів з запропонованим списком.
2. Доповніть речення термінами. Перевірте за ключем.

Вміння використовувати ключові слова для орієнтації в тексті.

Підкресліть в тексті ключові слова і визначте з якою темою вони пов'язані. Перевірте за списком.

Вміння знаходити загальні риси в різних текстах.

1. Виберіть з декількох текстів ті, в яких ви можете знайти інформацію на задану тему.
1. Виберіть з декількох назв текстів ті, які відповідають заданій темі.

Вміння розпізнавати аббревіатуру.

1. З'єднайте аббревіатури з лівої колонки з їх лексичними варіантами з правої колонки.

Наприклад:

a.f.	page
a.m.	appendix
p.	edition
appx.	above nantioned
ed.	as follows

1. Знайдіть в тексті всі аббревіатури та визначте їх лексичні варіанти по словнику.

Вміння по штампам та кліше визначити розташування інформації в тексті. Виберіть з анотації, рецензії слова-кліше та словосполучення, які:

- 1) підкреслюють основну тему дослідження;
- 2) інформують про цілі, способи та методи проведення дослідження, про його структуру;
- 3) інформують про адресат дослідження;
- 4) резюмують дослідження;
- 5) дають оцінку дослідженню.

Вміння передбачати розвиток думки автора, рецензента за характерними словами.

Випишіть з тексту слова, які зазначають що за ними йде:

- 1) основна інформація;
- 2) рух думки вперед;
- 3) поворот думки;
- 4) висновок.

Вміння точно розуміти деякі факти з тексту.

1. Знайдіть в тексті визначений факт, цифру, дату, тлумачення терміну та т.і.

2. Знайдіть в тексті відповідь на наступне питання ...

3. перекладіть відповідь.

Це тільки деякі завдання для розвитку допоміжних вмінь, які ґрунтуються на текстах вторинного жанру. Всі завдання будуються на матеріалі текстів «малих» та «середніх» форм та є тренувальними вправами, які готують студентів до мовленнєвої діяльності.

Перейдемо до розгляду трьох груп інформаційних вмінь. Кожна група цих вмінь включає в себе підгрупи вмінь. Всі ці вміння розвиваються за допомогою системи вправ. Спочатку йдуть підготовчі вправи, які звертають увагу на використання того чи іншого вмінь самостійної роботи, а потім – вправи, які є практикою в самостійному розв'язанні задач, що пов'язані з використан-

ням різних видів англomовної довідково-інформаційної літератури і вимагають від пошукача інформації комплексного запровадження відповідних вмінь.

I. Вміння пошуку необхідної інформації

Вміння визначати інформацію за титульною сторінкою згідно з інформаційним запитом.

1) З декількох книжок різних авторів виберіть за титульною сторінкою книгу зазначеного автора.

2) З декількох книжок за різною тематикою виберіть за титульною сторінкою книгу на зазначену тему.

Вміння співвідносити інформаційний запит з бібліографічним описом.

1) За бібліографічним описом визначить автора та назву книги, місце і дату публікації, кількість сторінок, інші особливості.

2) За бібліографічним описом уточніть кількісні характеристики книги, підзаголовки книги, співавтора книги.

3) З декількох карточок з бібліографічним описом однойменного твору виберіть потрібне вам видання.

Вміння знаходити інформацію в анотації згідно з інформаційним запитом.

1) Визначте з анотації про що книга/джерело.

2) Визначте з анотації книги/джерела чи відповідає вона вашому інформаційному запиту.

3) Визначте з анотації книги/джерела чи висвітлюються в ній наступні запитання...

Вміння співвідносити інформаційний запит з рефератом (рецензією) оглядом.

1) Прочитайте реферат (рецензію) огляд і визначте, чи інформація в ньому/ній відповідає тематиці вашого пошуку.

2) Знайдіть в рефераті (рецензії) огляді наступні данні...

Вміння орієнтуватись в науково-довідковому апараті книги.

1) Визначте загальну структуру науково-довідкового апарату книги.

2) Виясніть зі змісту, скільки частин (глав) сторінок в книзі.

3) Випишіть зі змісту номери глав, сторінок, що вміщують інформацію на запропоновану тему.

4) За алфавітним покажчиком книги визначте чи є в ній інформація на тему, що вас цікавить.

Вміння орієнтуватись в лінгвістичних та енциклопедичних словниках.

1) Визначте в якому словнику (лінгвістичному чи енциклопедичному) ви будете шукати відповіді на запитання:

Наприклад:

a) When was S. Jobs born?

b) What does "software" mean?

2) Знайдіть у відповідному словнику відповіді на запитання.

II. Вміння переробки та фіксації інформації

Вміння вивчати титульну сторінку/оборот титульної сторінки з метою виявлення необхідних даних.

1) Виясніть, які дані ви можете отримати з титульної сторінки.

2) Порівняйте дані на титульних сторінках декількох книжок. Знайдіть схожість і розбіжність.

Вміння з каталожної картки/бібліографічного опису визначити значущість, новітність інформації.

1) Порівняйте дві каталожні картки одного й того ж твору. Виявіть різницю в записах, який з цих творів ви б включили в свій список?

2) Визначте, яка з цих карток буде стояти першою.

3) Визначте з бібліографічного опису в картковому каталозі вид публікації (стаття з журналу, монографія та інше) чи можна віднести її до найновіших публікацій з теми? Чому?

4) З даних, отриманих з бібліографічного опису, визначте скільки разів перевидавалась книга/її об'єм. Виберіть нове (найбільш повне видання книги).

Вміння знайомитись з рефератом/рецензією статей енциклопедії з метою огляду основного змісту, знаходження конкретних даних.

1) Дайте відповіді на запитання з основного змісту тексту реферату/рецензії/статті енциклопедії.

2) Складіть список загальних запитань за змістом реферату/статті/рецензії енциклопедії.

3) Знайдіть в тексті ключові факти.

Вміння вивчати анотацію/реферат/рецензію з метою виявлення новітності джерела, його концептуальних даних.

1) Вивчить анотацію/реферат/рецензію. Знайдіть в джерелі вказівки на його новітність.

2) Вивчить текст реферату і вкажіть якими методами користався дослідник, до яких висновків дійшов....

3) Порівняйте дві рецензії на один і той же твір і виявіть позицію кожного рецензента.

4) Порівняйте дві статті з різних енциклопедій. Виявіть розбіжності в висвітленні даних.

Вміння фіксувати елементи змісту.

1) Заповніть інформаційну картку на статтю з реферативного журналу.

2) За титульною сторінкою і науково-довідковому апарату книги складіть описову анотацію (англійською мовою). Користуйтеся наступними кліше:

The book deals with.....

The author is ...(the authors are....)

The book consists of parts.

Part I tells us about.....

3) За титульною сторінкою і науково-довідковому апарату книги зробіть тематичний огляд двох-трьох джерел. Використайте план:

автор і заголовок книги;

проблематика, новітність, вид видання;

де і коли видана книга;

структура книги;

адресат книги.

III. Вміння організації отриманої інформації для подальшого використання

Вміння класифікувати матеріали за визначеними признаками.

1) Випишіть нові слова та їх значення.

2) Вивчить запропоновані рубрики.

Вміння систематизувати матеріали.

1) Випишіть нові слова та їх значення за алфавітом.

2) Для того, щоб навчитися складати бібліографічний список, 10-15 карток з бібліографічним описом різних джерел згрупуйте за алфавітом і оформіть цей список письмово.

Все це були інформаційні вміння та тренувальні вправи. Перейдемо до опису завдань, за допомогою яких здійснюється практика самостійної роботи з іншомовною довідково-інформаційною літературою. Надаємо типи зазначеної літератури і подаємо завдання – ситуації.

Науково-довідковий апарат книги.

1) Ви готуетесь до семінару на наступну тему ... Продивіться науково-довідковий апарат книги і дізнайтесь чи є в ній матеріал на цю тему. Випишіть номер глави і сторінки.

2) Ви пишете доповідь/курсову роботу. Визначте чи зможете ви знайти в книзі матеріал на тему, що вас цікавить. Визначте, чи сучасний цей матеріал. Каталог картотека.

1) Ви пишете доповідь/курсову роботу з наступної теми.... Виясніть, яка є література з цієї теми в бібліотеці.

Бібліографічний список, бібліографічний вказівник.

1) Ви готуетесь до семінару з наступної теми... З запропонованого списку книжок, виберіть ті, які допоможуть вам в підготовці теми.

2) Продивіться бібліографічний вказівник «British National Bibliography» і виясніть чи виходили в останній час книги на тему, що вас цікавить.

Лінгвістичний словник, енциклопедія.

1) Ви хочете познайомити студентів з цікавими текстами англійською мовою. Користуючись словниками, випишіть нові слова та дайте їх переклад.

2) Викладач запропонував вам виписати з словника тлумачення не менш ніж 5 понять на наступну тему...

3) Ви готуєте доповідь англійською мовою про вченого. Знайдіть потрібну інформацію в різних енциклопедичних словниках.

Висновок. У висновку можна зазначити, що майбутнім інженерам, науковцям необхідні знання, про те, як треба самостійно працювати з іншомовною довідково-інформаційною літературою. Тому студентів треба цьому навчати вже на початковому етапі навчання в ВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Коряковцева Н.Ф. Содержание и формы внеаудиторной самостоятельной работы по овладению неродным языком // Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания – М. 1990. с. 231.
2. Мальчевская Т.М. Специфика научных текстов и принципы их классификации // Особенности стиля научного изложения – Москва. 1976 – с. 104-115.
3. Троянская Е.С. Особенности жанров научной литературы и отбор текстов на различных этапах обучения научных работников иностранному языку // Функциональные стили: Лингвометодические аспекты. – М. 1985 – с. 192-195.

References:

1. Koryakovtseva N.F. (1990). Content and forms of out of class independent work in mastering a foreign language // Russian language and literature in the world communication: Problems of functioning and teaching. M., 231 [in Russian].
2. Maichevskaya T.N. (1976). Specific features of scientific texts and principles of their classification // Peculiarities of specific style of presentation. Moscow, Russia: 104-115 [in Russian].
3. Troyanskaya E.S. (1985). Peculiarities of scientific literature genres and choose the texts in different stages Foreign language training Functional styles of scientific // Lingvomethodical aspects. Moscow, Russia: 192-195 [in Russian].

ГОЛОВЧЕНКО О.В.,

кандидат біологічних наук, доцент

ГРУША М.М.,

кандидат біологічних наук, доцент,

кафедра біології ,

Національний медичний університет

імені О.О. Богомольця,

м. Київ, Україна

ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ І ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ

У статті обговорюються методологічні аспекти організації викладання біології іноземним студентам. Акцентовується увага на питаннях їх ефективної адаптації до соціального, культурного та освітнього середовища. Підкреслене значення навчання слухачів на підготовчому відділенні в усуненні розбіжностей в рівні базової довузівської підготовки з біології, зумовленої особливостями національних учбових програм різних країн. Розглядається роль формування структури стійких особистісних відносин до всіх складових освітнього процесу, активного включення під час навчальних занять студента і слухача підготовчого відділення в практичну комунікативну діяльність у створенні позитивної мотивації до успішного навчання. Приділяється увага питанням наступності викладання біології на підготовчому відділенні іноземних громадян та першому курсі вищого медичного навчального закладу, а також методичному забезпеченню всього навчального процесу.

Ключові слова: медична біологія, підготовче відділення, соціальна адаптація, мотивація, методичне забезпечення.

В статье обсуждаются методологические аспекты организации преподавания биологии иностранным студентам. Акцентируется внимание на вопросах их эффективной адаптации к социальной, культурной и образовательной среде. Подчеркнуто значение обучения слушателей подготовительного отделения в выравнивании различного уровня базовой довузовской подготовки по биологии, обусловленной особенностями

национальных учебных программ разных стран. Рассматривается роль формирования структуры устойчивых личностных отношений ко всем составляющим образовательного процесса, активного включения во время учебных занятий студента и слушателя подготовительного отделения в практическую коммуникативную деятельность в создании положительной мотивации к успешному обучению. Уделяется внимание вопросам преемственности преподавания биологии на подготовительном отделении иностранных граждан и первом курсе высшего медицинского учебного заведения, а также методическому обеспечению всего учебного процесса.

Ключевые слова: медицинская биология, подготовительное отделение, социальная адаптация, мотивация, методическое обеспечение.

In this article are discussed methodological aspects of organization of foreign students biology teaching. It focuses on issues of their effective adaptation to the social, cultural and educational environment. Emphasized the importance of the education at the access course for the elimination of differences in the level of basic pre-university training in biology, that are caused by characteristics of national educational programs in different countries. The role of the structure formation of personal relationships to all components of the educational process, and, also, the role of the active involvement of student at the access course during classes into the communicative activity for the purpose of formation positive motivation to successful biology study are considered. Attention to the issues of the biology teaching continuity at the foreign citizens access course and first year institution of higher medical education and also methodological support of the entire educational process is paid in this article.

Key words: medical biology, preparatory department, access course, social adaptation, motivation, methodological support.

Постановка проблеми. Важливою формою діяльності в освітній галузі є міжнародне співробітництво, яке, в свою чергу, сприяє підвищенню престижності української освіти. Саме молоді, завдяки її більшій професійній мобільності, належить істотна роль в процесі освітньої, наукової, духовної і культурної інтеграції різних регіонів планети. Тому розвиток міждержавних контактів в освітній сфері поступово стає одною з провідних задач міжнародного спів-

робітництва. На тлі існування освітніх традицій в Україні, останнім часом спостерігається тенденція до збільшення числа іноземних громадян, які виявили бажання отримувати вищу освіту у вищих навчальних закладах (ВНЗ) України.

Підготовка іноземних громадян до навчання у ВНЗ і саме навчання спряжені з вирішенням, як мінімум, декількох важливих проблем адаптації студентів до нового для них соціокультурного та освітнього середовища. Соціокультурна адаптація іноземних студентів зумовлена необхідністю підвищення у іноземців відчуття комфортності перебування у країні, більш легкому подоланні мовного бар'єру і розумінні соціальних норм та культурних традицій в Україні. Водночас з соціокультурною має відбуватися адаптація іноземних студентів до освітнього середовища, яка дасть змогу усунути розбіжності довузівської підготовки громадян з різних країн. На наш погляд, вирішення ключових проблем адаптації до навчального процесу та культурного середовища здатне підвищити позитивну мотивацію іноземних студентів до навчання. Враховуючи тенденцію до збільшення кількості іноземних громадян, які виявляють бажання навчатися в медичних університетах України, актуальність проблеми адаптації іноземних студентів до соціальних норм, культурного середовища та освітнього процесу у медичних ВНЗ України не викликає сумнівів.

Формулювання цілей статті. Метою даної роботи було проведення аналізу ролі довузівської адаптації іноземних громадян до освітнього і соціокультурного середовища у формуванні позитивної мотивації до вивчення біології у медичних ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка кадрів в різних професійних галузях з іноземних громадян є важливою складовою діяльності провідних ВНЗ в Україні. На думку Ю.В. Вороненко і Ю.І. Фисун для цього є декілька об'єктивних причин до яких можна віднести такі:

- контингент іноземних громадян, які навчаються у ВНЗ, значною мірою впливає на його визнання у світовій системі вищої освіти, істотно підвищує його рейтинг на міжнародному рівні;
- випускники з числа іноземних громадян є носіями інформації в інших країнах про конкретний ВНЗ, систему вищої освіти країни, політичний устрій, економічний та соціокультурний потенціал, ступінь розвитку держави;
- випускники-іноземці є потенційними партнерами в зовнішньо-економічних, політичних стосунках держави, враховуючи знання мови, державного устрою, законів, менталітету народу, серед якого вони прожили значну кількість років під час навчання;
- навчання іноземних громадян є прямою інвестицією в систему освіти України [1].

На основі проведених досліджень Кривцова І. О. зазначає, що проблеми адаптації іноземних студентів обумовлені включенням особистості у нове соціокультурне і навчально-пізнавальне середовище, в якому відбувається формування структури стійких особистісних відносин до усіх компонентів освітнього процесу. Тому процес адаптації іноземних громадян до освітнього середовища повинен бути організованим, направленим і комплексним [2]. З цим твердженням дійсно не можна не погодитися, оскільки організованість, направленість і комплексність освітнього процесу є рушіями у формуванні мотивації до навчання.

Під мотивацією (від лат. *movere* – спонукання до дії) в першу чергу розуміють; динамічний психофізіологічний процес керуючий поведінкою людини, який визначає її організованість, активність і стійкість; здатність людини діяльно задовольняти свої потреби [3]. Іншими словами мотивація являє собою процес свідомого вибору людиною певного типу поведінки, який зумовлений комплексним впливом зовнішніх (стимули) і внутрішніх (мотиви) чинників [4].

Роль значущості особливостей соціокультурного та освітнього середовища в мотиваційному виборі України для отримання вищої освіти добре ілюструється результатами досліджень, проведених Чернопискою О.П. [4]. За даними, наведеними цим автором, основними причинами вибору України для отримання вищої освіти більшість серед опитаних у Івано-Франківському національному медичному університеті іноземних студентів (53%) вказали низькі ціни порівняно з європейськими університетами. Водночас, серед опитаних студентів лише 25,5% вказали якісну освіту, 4,3% престижність навчального закладу і 12,8% пов'язали вибір університету з можливістю спілкування з друзями, що навчаються там, і очевидно, відгукнулись позитивно про навчальний заклад і країну [4]. Щоправда вибірка опитаних студентів наведена автором не може вважатися репрезентативною, оскільки в опитуванні брало участь лише 45 іноземних студентів. Крім того, вони приїхали з різних країн, які відрізняються між собою за рівнем життя та станом галузі освіти, що дає підстави виключно для припущення про основні тенденції в цьому питанні та проведення більш широкого репрезентативного опитування. На нашу думку, особливо цінним фактом, виявленим в дослідженні Чернопискої О.П., є збереження на міжнародному освітньому просторі уявлень про можливість здобути якісну медичну освіту у ВНЗ України. Не менш важливим стимулом для вирішення проблем адаптації студентів-іноземців з метою підвищення якості та міжнародної престижності медичної освіти в Україні є прагнення у більшості студентів-медиків (61,9%) до професійної діяльності в своїх країнах, оскільки одержана в Україні освіта дає можливість отримати престижну роботу [4].

Загально відомо, що студенти з високим рівнем професійної мотивації здійснюють ефективну навчальну діяльність. В протизага, студенти з низьким рівнем мотивації ставляться до процесу навчання індиферентно і, в кращому випадку, проявляють свою навчальну активність з метою попередження отримання негативної оцінки. Згідно до класифікації, запропонованої Н. В. Мормужевою, можна виділити наступні мотиви до успішної навчальної діяльності [5]:

- пізнавальні (набуття нових знань);
- широкі соціальні (розуміння соціальної значимості навчання, можливості підвищення свого соціального статусу через навчання);
- прагматичні (одержання більш високого заробітку);
- професійно-ціннісні (розширення можливостей працевлаштування);
- естетичні (одержання задоволення від навчання, розкриття своїх здібностей і талантів);
- статусно-позиційні (прагнення одержати визнання у суспільстві через успішне навчання);
- комунікативні (розширення кола спілкування через підвищення свого інтелектуального рівня);
- традиційно-історичні (стереотипи поведінки, які виникли у суспільстві);
- утилітарно-практичні (прагнення засвоїти окремих цікавий для студента предмет);
- мотиви соціально-особистісного престижу (зайняття в майбутньому гідного положення в суспільстві и у певному соціумі);
- учбово-пізнавальні (орієнтація на способи здобуття знань, засвоєння конкретних учбових предметів);
- несвідомі мотиви (одержання освіти не за власним бажанням, а під впливом інших осіб, що веде до повного нерозуміння сенсу учбової інформації і відсутності зацікавленості у учбовому процесі).

Кожен окремо або декілька із зазначених мотивів можуть утворювати загальну мотивацію до навчання.

Перший рік навчання в університеті, як відмічає Цупікова Е.А., це складний період адаптації іноземних студентів до нових умов життя і навчання у новій для них країні [6]. Іноземні студенти у процесі адаптації змушені долати різного роду складнощі, засвоювати нові види діяльності і форми поведінки, загальноприйнятний в новому для них соціокультурному середовищі. На наш погляд, цей етап адаптації є особливо важливим на довузівському етапі підготовки. Складність такої адаптації обумовлена необхідністю у стислий термін оволодіти мовою на достатньому рівні не тільки для спілкування у побутових умовах, але й для здійснення навчальної діяльності. Це пов'язано з необхідністю опанування не лише специфічного термінологічного апарату, а і вміння

надати пояснення значення терміну, специфіки перебігу біологічного процесу, особливостей організації організмів тощо. Тому одним з шляхів подолання проблеми адаптації іноземних громадян до нового для них освітнього середовища є, на думку Шевеленкової А.В, створення спеціальних навчальних посібників для цієї категорії студентів у державному масштабі [7].

Виклад основного матеріалу. Адаптацію іноземних студентів до навчання в Україні не можна розглядати як лінійний процес, оскільки в ньому можна виділити короткий початковий період, досить тривалий період «культурного шоку», який у великій мірі стає вирішальним щодо формування навчальної мотивації, і період стабілізації, який співпадає з навчанням на старших курсах. Результатом успішної адаптації є формування міжкультурної та професійної компетенції. Досвід викладання медичної біології на першому курсі студентам-іноземцям та викладання біології слухачам підготовчого відділення для іноземних громадян вказує на важливість соціокультурної адаптації та адаптації до освітнього середовища у найскладніший для таких студентів перший рік перебування в Україні.

Викладач, який працює з першокурсниками в академічних групах, сформованих з іноземних громадян, стикається з цілою низкою проблем, що мають бути вирішені на занятті. Найскладнішими з них є існування розбіжностей в національних освітніх програмах середньої школи різних країн, розбіжностей в матеріалі, що викладається в національних підручниках різних країн та у рівні володіння мовою навчання. Зазначені розбіжності даються в знаки як на сприйнятті учбового матеріалу студентами що навчаються, так і на формуванні у них позитивної мотивації до навчання в цілому. Тому однією з головних задач викладача є створення умов для вирівнювання знань студентів першого курсу. Ця проблема є вкрай актуальною для викладачів, які працюють з іноземними студентами англomовної і російськомовної форми навчання. Групи іноземних студентів, поза сумнівом, повинні бути меншими ніж групи українських студентів, оскільки існує необхідність проведення додаткової роботи, спрямованої на приведення рівня базових знань студентів з різних країн до рівня, відповідного стандартам середньої освіти в Україні.

У зв'язку з вище зазначеним, набувають вагомого значення реалізація навчального процесу на підготовчому відділенні при ВНЗ. В межах навчальних курсів підготовчих відділень слухачі не тільки навчаються мові, але і повторно проходять загальний курс біології, опановуючи термінологію, що дозволяє їм орієнтуватися в рамках програми з медичної біології на першому курсі.

Дуже важливим є склад груп підготовчого відділення. В групі має бути 6-8 слухачів, що дозволить викладачу приділити достатньо уваги кожному студенту. На нашу думку, найбільш ефективно адаптація проходить за умови

інтернаціонального складу групи. По-перше, полілінгвістичність групи стимулює спілкування в групі, що не лише позитивно відбивається на процесі вивчення мови і засвоєння матеріалу з біології. По-друге, вона сприяє налагодженню міжособистісних взаємодій та контактів, а саме: взаєморозуміння між студентами – представниками різних культур всередині групи і факультету та між викладачами і студентами. Наступною умовою, що нерозривно пов'язана з попередньою, є активне залучення слухачів підготовчого відділення під час занять з біології до практичної комунікативної діяльності. Це, в свою чергу, сприяє активному засвоєнню біологічних термінів і понять мовою, яка стає для майбутнього студента базовою для навчання протягом наступних років. Отже, перед викладачем підготовчого відділення стоїть задача створення в групі таких умов, за яких слухачі за короткий термін змогли б засвоїти максимальну кількість біологічних понять та набули навичок їх застосування у подальшому в процесі отримання фахових знань.

Навчання у ВНЗ взагалі має ряд відмінностей від навчання у школі, особливо, якщо йдеться про випускників шкіл з інших країн. Наразі певні сформовані стереотипи навчальної діяльності не підходять для забезпечення освітньої діяльності в університеті, а інколи є навіть перешкодою. У цьому випадку проявляється відоме у психології явище інтерференції. Засвоєні раніше вміння і навички перешкоджають успішному здійсненню наступної навчальної діяльності та ускладнюють отримання та засвоєння нової інформації, оскільки потребують певної перебудови. Створення під час проведення занять такої перебудови в структурі наявних у студента знань також є завданням викладача підготовчого відділення. Успішність цієї перебудови залежить не тільки від розуміння кожним зі слухачів задач, що ставляться в ході учбової діяльності, але й особистого сприйняття значущості цих задач для подальшого успішного навчання.

Проведення практичних занять з біології на підготовчому відділенні передбачає належне науково-методичне забезпечення. З цією метою на кафедрі біології Національного медичного університету імені О.О.Богомольця для слухачів створено та видано друком російською мовою посібник біології [8]. Посібник використовується під час проведення занять та організації самостійної позааудиторної роботи слухачів підготовчого відділення для іноземних громадян. Останнє створює додаткові умови для успішного засвоєння біологічних термінів і понять. Актуалізації знань, отриманих слухачами, сприяє використання викладачами підготовчого відділення такої форми перевірки знань, як тестові завдання різного рівня складності. Їх включено до посібника, що покращує підготовку слухачів підготовчого відділення до аудиторних занять та полегшує виконання самостійної позааудиторної роботи. Обговорення прочитаного матеріалу базується на представлених після тексту

основного навчального матеріалу по кожній темі питань, що акцентують увагу на найбільш важливих аспектах вивченої теми. Однією з методологічних особливостей практичних занять з біології на підготовчому відділенні є залучення великого обсягу додаткового ілюстративного матеріалу, таблиць та логічних схем. Останнє зумовлено необхідністю обговорення зі слухачами значення деяких тривіальних назв біологічних об'єктів, які зазвичай не потребують пояснень для носіїв мови. Крім того, якісні ілюстрації дозволяють іноземним громадянам більш ефективно засвоїти навчальний матеріал включаючи зорову та асоціативну пам'ять, а таблиці і логічні схеми дають змогу виокремити дискретні блоки з тексту навчального матеріалу.

Процес викладання на підготовчому відділенні для іноземних громадян потребує використання на лекціях та практичних заняттях сучасних інформаційних технологій. Застосування різноманітних інформаційних технологій підвищує зацікавленість і заохочує до вивчення предмета, активізує пізнавальну діяльність. Крім того, це розширює можливості унаочнення учбового матеріалу, детального пояснення виконуваної задачі та підкреслює сучасну значимість інформації. Ілюстративний матеріал, що застосовується у презентаціях лекцій та під час проведення практичних занять посилює емоційний фон навчання, сприяє естетичному вихованню, формує навчальну мотивацію слухачів. Водночас, сприяє високому рівню засвоєння основних термінів і понять та підвищує мотивацію майбутнього студента медика до учбово-пізнавальної діяльності.

Необхідність нівелювати різницю рівнів базової підготовки студентів першого курсу, які приїхали на навчання з різних країн, зумовили особливості процесу викладання медичної біології. Зокрема, під час аудиторних занять викладачеві варто акцентувати увагу на засвоєнні наукової термінології. Актуальність цього аспекту освітнього процесу надає існування розбіжностей у особливостях використання окремих термінів, назв паразитичних організмів, і, навіть, у теоретичних підходах до висвітлення певних розділів паразитології та екології у вітчизняних і зарубіжних підручниках. Наприклад, існують певні відмінності у трактовці таких понять як: природноосередкові захворювання, резервуарний хазяїн, паразитоценоз та інші. Ряд паразитів людини мають кілька латинських назв, деякі з них більш широко представлені у вітчизняних, а синонімічні ним – в іншомовних підручниках. В окремих випадках, вирішенню цієї проблеми сприяє знання студентами поширених європейських мов (англійської, французької). Проте, досить часто такому способу усунення розбіжностей між загальноприйнятою термінологією в нашому освітньому просторі і термінологічним апаратом, сформованим у різних слухачів, перешкоджає різний рівень володіння ними письмовою та усною англійською чи французькою мовами. Викладачеві доводиться враховувати те,

що для більшості студентів англійська мова не є рідною. Ефективній адаптації сприяє додаткове спілкування викладача з студентами, наприклад, під час проведення консультацій. Як зазначалося вище, важливим фактором створення позитивної мотивації є максимальне унаочнення матеріалу, як в процесі читання лекцій, так і при проведенні практичних занять. З цієї метою на практичних заняттях з медичної біології бажано розвивати у студентів навички роботи з мікроскопом, самостійного приготування тимчасових мікропрепаратів, використовувати для демонстрації макропрепарати, колекції і гербарні зразки тощо. Унаочненню сприятиме також широке використання мультимедійних засобів.

Неабияку проблему складає викладання еволюційної теорії для іноземних студентів. Це також пов'язано з розбіжностями в програмах для середніх навчальних закладів в країнах з яких прибувають студенти. В Індії, країнах Європи та деяких країнах африканського континенту на вивчення еволюційної теорії відводиться значна кількість навчальних годин, у національних підручниках для середньої школи детально висвітлені основні положення сучасних еволюційних теорій. В протизаг цьому, у багатьох інших країнах, з яких прибули слухачі, шкільна програма взагалі не має таких розділів. Як зазначено в Резолюції Парламентської Асамблеї Ради Європи, викладання основ еволюційної теорії є необхідною умовою підготовки кваліфікованих медиків [9]. Без еволюційного мислення неможливо трактувати такі явища як виникнення стійких до антибіотиків штамів бактерій або паразитів, стійких до певних медикаментів. Вивчення застосування популяційно-статистичного методу в генетиці людини також потребує певного рівня знань положень сучасної еволюційної теорії. Крім того, еволюційний підхід дає змогу адекватно підбирати модельні організми (лабораторних тварин) для проведення експериментальних досліджень в галузі фізіології, токсикології, тератогенезу, біології розвитку, екології та молекулярної біології і генетики. Дослідження еволюції паразитизму створює підґрунтя для розробки методів боротьби з паразитарними хворобами людини. Тому, при обговоренні тем, присвячених еволюції органічного світу, викладач повинен бути особливо коректним, оскільки неприйняття слухачем окремих сучасних положень в біології, внаслідок окремих соціокультурних особливостей, здатне знизити позитивну мотивацію до навчання в цілому. Отже знання та урахування культурних і релігійних особливостей країн різних регіонів світу викладачем, який працює в групах іноземних студентів є край необхідними, як і прояв ним максимальної доброзичливості, гнучкості, зваженості і коректності у висвітлюванні наукової точки зору на окремі питання загальної і медичної біології. Обов'язковим є пояснення критеріїв оцінювання знань, оскільки їх розуміння студентами є дуже важливим елементом довіри до викладача і підвищення мотивації до здійснення

навчальної діяльності, як під час поточного контролю, так і при проведенні підсумкового (модульного) контролю рівня знань.

Меті оптимізації навчального процесу зі студентами англomовної та російськомовної форм навчання сприяло створення співробітниками кафедри біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця та видання друком навчальних посібників для практичних занять з медичної біології англійською та російською мовами [10,11]. Вказані посібники містять інформацію щодо біологічних особливостей паразитів людини та переносників збудників хвороб, поширених в країнах Південно-східної і Центральної Азії, регіону Близького Сходу, країнах Африки і Південної Америки та доцільно наведені ілюстрації. Таке наповнення посібників сприяє підвищенню позитивної мотивації студентів до вивчення медичної біології, оскільки збільшує прикладну значимість отриманих знань.

Засвоєння матеріалу з медичної біології передбачає, як елемент самостійної роботи студентів, заповнення таблиць, що дає можливість акцентувати увагу на особливостях будови клітини її поділі, гаметогенезі, окремих етапах ембріогенезу людини та інших організмів, циклах розвитку, діагностиці та профілактиці інвазивних захворювань людини тощо. Наприклад, під час вивчення медичної паразитології заповнення таблиць сприяє запам'ятовуванню локалізації різних видів лейшманій, заходах профілактики різних трипаносомозів, філяріозів, шистосомозів та інших паразитарних хвороб. Значна увага приділена вивченню біологічних особливостей збудників малярії, оскільки малярія залишається одним з найбільш небезпечних захворювань в окремих районах Африки, Азії та Латинської Америки. Така форма надання медичних знань підвищує мотивацію до навчання більшості іноземних студентів, які прибули в Україну з країн, де зазначені захворювання є вкрай розповсюджені та становлять серйозну загрозу для здоров'я населення. На нашу думку, активне використання зазначених посібників у навчальній діяльності студентів забезпечує ефективне подолання проблем адаптації до освітнього середовища в Україні. Водночас, наявність в посібниках значної кількості тестів різного рівня складності та ситуаційних задач, з якими студенти можуть здійснити самоперевірку засвоєного матеріалу та зрозуміти роль отриманих знань у фаховій практичній діяльності лікаря, сприяє успішному засвоєнню ними навчального матеріалу в цілому.

Висновки. Формування позитивної мотивації іноземних студентів до оволодіння фундаментальними знаннями з біології залежить від комплексу факторів, серед яких одне з провідних місць належить адаптації іноземних громадян до соціокультурного та освітнього середовища. Найбільш ефективно і швидко процеси адаптації відбуваються за умов формування структури стійких особистісних відносин до всіх складових освітнього процесу, активно-

го залучення під час занять студента і слухача підготовчого відділення до практичної комунікативної діяльності, використання новітніх розробок в науково-методичному забезпеченні навчальної дисципліни, ілюстративності навчального матеріалу і створення умов для самоперевірки його засвоєння. Підвищення позитивної мотивації до засвоєння навчального матеріалу нерозривно пов'язане з удосконаленням форм і методів організації аудиторної роботи зі слухачами підготовчого відділення та студентами-іноземцями та організації їхньої позааудиторної роботи, спрямованої на актуалізацію отриманих знань для майбутньої фахової практичної діяльності лікаря.

Список використаних джерел:

1. Вороненко Ю.В. Актуальні проблеми розвитку системи підготовки іноземних громадян у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах України / Ю.В. Вороненко, Ю.І. Фисун / «Проблеми навчання іноземних студентів у медичних вищих навчальних закладах України»: матеріали навч.-наук. конф., м. Тернопіль, 19-20 квітня, 2002 р. // Медична освіта. – 2002. – № 3. – С. 14-16.
2. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского ВУЗа (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. БУРДЕНКО) / И.О. Кривцова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8(2). – С. 284-288.
3. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
4. Чорнописька О.П. Глобалізація і освіта: Дослідження мотивації навчання та адаптаційних труднощів іноземних студентів в Україні / О.П. Чорнописька // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»). – К.: Гнозис, 2015. – Вип. 36 (Додаток 1), Т. VI (66). – С. 452-461.
5. Мормужева Н.В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений / Н.В. Мормужева / «Педагогика: традиции и инновации»: материалы IV междунар. науч. конф., г. Челябинск, декабрь 2013 г. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 160-163.
6. Цупикова Е.А. Особенности адаптации иностранных студентов к условиям обучения в вузах Украины / Е.А. Цупикова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»). – К.: Гнозис, 2015. – Вип. 36 (Додаток 1), Т. VI (66). – С. 444-451.

7. Шевеленкова А.В. Досвід викладання медичної генетики в Одеському державному медичному університеті / А.В. Шевеленкова, Л.Г. Кириченко, М.М. Чеснокова // «Проблеми навчання іноземних студентів у медичних вищих навчальних закладах України»: матеріали навч.-наук. конф., м. Тернопіль, 19-20 квітня, 2002 р. // Медична освіта. – 2002. – № 3. – С. 287-288.
8. Биология: учебное пособие / А.В. Романенко, Е.А. Жгут, О.В. Головченко [и др.]; под ред. А.В. Романенко. – К.: Медицина, 2008. – 424 с.
9. Resolution 1580 (2007) The dangers of creationism in education // Parliamentary Assembly: Texts adopted, Ordinary Session (4th part), 1-5 October, 2007. –Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2007. – P. 67-68.
10. Medical biology: The study guide of the practical classes course / O.V. Romanenko, O.V. Golovchenko, M.G. Kravchuk, V.M. Grinkevych / Edited by O.V. Romanenko. – Kyiv: Medicine, 2008. – 304 p.
11. Медицинская биология: пособие к практическим занятиям / А.В. Романенко, М.Г. Кравчук, В.Н. Гринкевич, А.В. Костылев; под ред. А.В. Романенко. – К.: ВСИ «Медицина», 2015. – 488 с.

References:

1. Voronenko Y.V. Actual problems of the system of training foreign students in higher medical (pharmaceutical) educational institutions of Ukraine / Y.V. Voronenko Y.I. Fysun / «Problems of foreign students in medical universities of Ukraine»: the materials Teach-Science. Conf., Ternopil, 19-20 April, 2002 // Medical Education. – 2002. – № 3. – P. 14-16.
2. Krivtsova I.O. The socio-cultural adaptation of foreign students to the educational environment of the Russian university (on the example of the Burdenko Voronezh State Medical Academy) / I.O. Krivtsov // Basic Research. – 2011. – № 8 (2). – P. 284-288.
3. Maslow A.G. Motivation and personality / A.G. Maslow. – SPb.: Eurasia, 1999. – 478 p.
4. Chornopyska O.P. Globalization and education: the investigation of learning motivation and adaptive difficulties of foreign students in Ukraine / O.P. Chornopyska // Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H. Skovoroda” (Thematic issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space”). – Kyiv: Gnosis, 2015. – Vol. 36 (Supplement 1), Volume VI (66). – P. 452-461.
5. Mormuzheva N.V. Motivation training of students of professional institutions / N.V. Mormuzheva / «Education: Tradition and Innovation»: the materials IV Intern. Scientific. Conf., Chelyabinsk, December 2013 – Chelyabinsk. Two Komsomolets, 2013. – P. 160-163.
6. Tsupikova E.A. Features of adaptation of foreign students to the terms of

- teaching in institutions of higher education in Ukraine / E.A. Tsupikova // Humanitarian Bulletin SU "Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H. Skovoroda" (Thematic issue "Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space"). – Kyiv: Gnosis, 2015. – Vol. 36 (Supplement 1), Volume VI (66). – P. 444-451.
7. Shevelenkova A.V. Experience teaching medical genetics at the Odessa State Medical University / A.V. Shevelenkova, L.G. Kirichenko, M.M. Chesnokov // «Problems of foreign students in medical universities of Ukraine»: the materials Teach-Science. Conf., Ternopil, 19-20 April, 2002 // Medical Education. – 2002. – № 3. – P. 287-288.
 8. Biology: study guide / O.V. Romanenko, O.A. Zhhut, O.V. Golovchenko [et al.]; edited by O.V. Romanenko. – Kyiv.: Medicine, 2008. – 424 p.
 9. Resolution 1580 (2007) The dangers of creationism in education // Parliamentary Assembly: Texts adopted, Ordinary Session (4th part), 1-5 October, 2007. –Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2007. – P. 67-68.
 10. Medical biology: The study guide of the practical classes course / O.V. Romanenko, O.V. Golovchenko, M.G. Kravchuk, V.M. Grinkevych / Edited by O.V. Romanenko. – Kyiv: Medicine, 2008. – 304 p.
 11. Medical biology: The study guide of the practical classes course / O.V. Romanenko, M.G. Kravchuk, V.M. Grinkevych, O.V. Kostylov; edited by O.V. Romanenko. – Kyiv: Medicine, 2015. – 488 p.

ГУМЕННА І.Р.,

старший лаборант, кафедра
іноземних мов,
ДВНЗ «Тернопільський державний
медичний університет
ім. І. Я. Горбачевського»,
м. Тернопіль, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті на основі аналізу наукових праць розглянуто сутність понять «педагогічні умови» та «модель». Визначено та проаналізовано педагогічні умови підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації. Об'єкт дослідження – педагогічні умови. Мета роботи – визначити педагогічні умови для ефективної підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації. Обґрунтовано, що педагогічні умови комунікативної підготовки студентів спрямовані на розвиток вмінь і навичок у комунікативній сфері та відображають готовність студента до майбутньої професійної діяльності. Методи дослідження – емпіричні. В результаті анкетування, тестування, цілеспрямованого спостереження виявлено низький рівень комунікативної компетентності студентів. Результати статті можуть бути впроваджені в розробці спеціальних методик для формування вмінь та навичок професійної комунікації майбутніх лікарів. Перспектива подальшого дослідження полягає у визначенні інноваційних форм, методів, засобів навчання для ефективної підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації.

Ключові слова: професійна комунікація, педагогічні умови, модель, майбутні лікарі.

В статье на основе анализа научных работ рассмотрена сущность понятия «педагогические условия» и «модель». Определены и проанализированы педагогические условия подготовки будущих врачей к профессиональной коммуникации. Объект исследования - педагогические условия. Цель работы - определить педагогические условия для эффективной

подготовки будущих врачей к профессиональной коммуникации. Обосновано, что педагогические условия коммуникативной подготовки студентов направлены на развитие умений и навыков в коммуникативной сфере и отражают готовность студента к будущей профессиональной деятельности. Методы исследования – эмпирические. В результате анкетирования, тестирования, целенаправленного наблюдения выявлен низкий уровень коммуникативной компетентности студентов. Результаты статьи могут быть использованы в разработке специальных методик для формирования умений и навыков профессиональной коммуникации будущих врачей. Перспектива дальнейшего исследования заключается в определении инновационных форм, методов, средств обучения для эффективной подготовки будущих врачей к профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, педагогические условия, модель, будущие врачи.

The article deals with the meaning of the phenomena «educational conditions», «model» on the basis of the analysis of scientific works. The basic characteristics of the educational conditions have been analyzed. The main tasks of higher medical education in the professional preparing of future doctors have been elucidated. Object of the study – educational conditions. Purpose of the study – determining of the pedagogical conditions for effective training of professional communication of future doctors. In the article has been elucidated that education conditions of communicative preparation of students aimed at developing skills in communicative sphere reflect the willingness of students to future career. Method of the study – empirical. The results of the article can be incorporated into the developing special techniques to form the skills of professional communication of future doctors.

Key words: professional communication, educational conditions, model, future doctors.

Постановка проблеми. Підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх лікарів є однією з актуальних проблем у навчальному процесі вищої школи. Поряд з цим, підготовка до професійної діяльності та професійної комунікації є взаємозалежною, оскільки професійні та комунікативні знання стали певним орієнтиром сучасного ринку праці. Підготовка студентів

до професійної комунікації залежить від педагогічних умов, які в свою чергу забезпечують реалізацію усіх її компонентів.

Основна частина.

Визначенням поняття «педагогічні умови» займалось чимало науковців. Цей феномен розглядається науковцями як сукупність методів, форм, можливостей здійснення процесу навчання, що забезпечує досягнення поставлених цілей [6], як обставини процесу навчання, що зумовлюють взаємодію між викладачем та студентами для розв'язання цілісних завдань [3], як особливості організації навчально-виховного процесу, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості [8], як сукупність різнопланових соціально-педагогічних і дидактичних чинників, процесів, обставин, необхідних і достатніх для виникнення та раціонального стійкого функціонування або зміни певної педагогічної системи [2].

У світлі нашого дослідження під педагогічними умовами розуміємо спеціально створені ситуації за яких здійснюється ефективна підготовка студентів до комунікативної діяльності.

До таких педагогічних умов відносимо:

- сприяння розвитку у майбутніх лікарів комунікативних вмінь і
- навичок шляхом створення мотиваційно-комунікативного середовища;
- вдосконалення комунікативної компетентності студентів у процесі
- підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації;
- міждисциплінарна інтеграція теоретичної і практичної підготовки
- студентів до професійної комунікації;
- актуалізація досвіду професійної комунікації майбутніх лікарів під час
- проходження лікувальної практики.

Отже розглянемо детальніше кожен визначену педагогічну умову.

Мотиваційна сфера особистості є динамічним процесом, що підтримує і контролює її поведінку. Вирішальне значення для професійної діяльності має не мотивований фахівець, а те наскільки він вмотивований [8, с. 775]. Л. Орбан-Лембрик найважливішим компонентом мотиваційної сфери вважає потреби, зокрема досягнення успіху, відчуття соціальної значущості своєї діяльності, самоствердження через обрану діяльність, розвиток особистості [5, с. 172-173]. Також мотиваційна сфера особистості пояснюється як «сукупність спонукань, які набувають характеру мотивів дій, вчинків і форм діяльності» [6].

Значний інтерес до вивчення мотиваційної сфери особистості виникає не лише у вітчизняних, але й зарубіжних дослідників. Аналіз іноземних літературних джерел показує, що проблема створення мотиваційного комунікативного середовища для майбутніх лікарів є актуальною та не достатньо дослідженою [8; 9]. У науковій праці присвяченій освітнім та практичним перспективам про-

фесійної комунікації лікарів польська дослідниця Анна Влошак-Шубзда наголошує на тому, що створення викладачем мотиваційного середовища, впливає на бажання студентів вдосконалювати комунікативну підготовку, інтерес до реального використання професійної комунікації, потребу у реалізації комунікативних вмінь та навичок. Кваліфікована комунікація в медичній практиці потребує від студентів вийти за рамки поверхневого вивчення комунікативної техніки і поведінки [10, с. 190]. В. Джексон вважає, що для розвитку мотивації необхідними є навчання на основі досвіду, тобто надбання студентами практичних знань шляхом спостереження за роботою кваліфікованих лікарів, розвиток у студентів нових поглядів, переконань та ідей [9, с. 775].

Одним з методів стимулювання й мотивації майбутніх лікарів у навчанні професійної комунікації є рольова гра, що застосовується з метою максимального наближення студентів до їх подальшої професійної діяльності. У клінічній практиці реалізовується наступним чином: хтось із студентів виконує роль пацієнта, інший – лікаря. Завдання викладача полягає в організації комунікативних ситуацій (огляд, розпитування, повідомлення діагнозу, призначення лікування пацієнта тощо) для того, щоб кожен студент мав змогу реалізувати власні комунікативні вміння у змодельованій ситуації. Міжособистісна комунікація відбувається, беручи до уваги всі можливі медичні, культурні і поведінкові контексти. Рольова гра використовується викладачем, щоб розвивати міжособистісну взаємодію студентів в наслідок чого у них формуються навички спонтанного мовлення [2].

Мотивація студентів медичних ВНЗ є проблемою, з якою стикаються більшість викладачів. Якщо у студентів присутня мотивація, то полегшується процес навчання і виникає бажання до комунікативної взаємодії. Тому, організація індивідуальних форм спілкування у навчальному процесі між викладачем і студентом підтримує високий рівень мотивації, а побудова процесу навчання на принципах суперництва, реалізації комунікативних вмінь та навичок на практиці впливає на усвідомлення студентами значущості професійної комунікації для подальшої професійної діяльності.

Існують також певні способи та ідеї створення мотиваційної сфери у стимулюванні студентів до розвитку і вдосконалення їх комунікативних вмінь та навичок:

- заохочення (студенти будуть в захваті від навчання, якщо відчувають,
- що їхня праця визнається і цінується. Перед викладачем постає завдання забезпечити відкрите спілкування і вільне мислення студентів для виявлення їх існуючих комунікативних вмінь та навичок);
- похвала (позитивне підкріплення роботи студентів);
- стимул (установка та очікування на результат мотивує студентів бути
- успішними, а диференційоване навчання задовільняє потреби студен-

- тів регулюючи відповідну роботу групи на відповідних рівнях);
- творчість (уникнення монотонності навчання через використання
- інтерактивних методів навчання, створення студентських проєктів, сприяє активізації розумової активності і творчого потенціалу);
- реалізація (закріплення набутих комунікативних вмінь і навичок на
- практиці, показує важливість даного навчання) [9].

Формування і розвиток у майбутніх лікарів комунікативних вмінь і новичок потребує застосування викладачами різних методів та стратегій, що мають змінюватись в залежності від досвіду студентів (1 курс навчання – 6 курс навчання). Так, у навчальній практиці існує безліч форм та методів навчання, таких як рольова гра, імпровізація, інтерв'ю, дискусія, лекція-бесіда, лекція-консультація, розв'язання нестандартних комунікативних ситуацій, мозковий штурм та ін., котрі позитивно впливають на мотиваційну сферу студентів [10].

Наступна педагогічна умова – вдосконалення комунікативної компетентності студентів у процесі підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації зумовлена необхідністю взаємозв'язку отриманих студентами знань з практичним використанням комунікативних вмінь та навичок. Її реалізація можлива завдяки розширенню знань студентів стосовно професійної комунікації у проблемних ситуаціях з пацієнтами; навчання на основі досвіду (отриманню комунікативних знань через спостереження за викладачем у практичній діяльності з пацієнтами); розвиток нових поглядів і переконань; взаємонавчання і творчий розвиток студентів (коучинг, наставництво тощо).

Основним джерелом набуття комунікативної компетентності є знання, досвід й уміння спілкуватись як у професійній сфері, так і в повсякденних ситуаціях. До такого комплексу комунікативних знань і вмінь відносять:

- високий рівень мовленнєвого розвитку, який дозволяє людині у процесі спілкування вільно передавати і сприймати інформацію;
- розуміння невербальних засобів комунікації;
- вміння налагоджувати контакт із людьми, враховуючи їхні гендерні, вікові, соціально-культурні, статусні характеристики;
- вміння поводитись адекватно до ситуації і використовувати її специфіку для досягнення власних комунікативних цілей;
- вміння переконати співрозмовника в силі своїх аргументів;
- здатність правильно оцінити співрозмовника як особистість і вибрати власну комунікативну стратегію залежно від цієї оцінки;
- здатність викликати у співрозмовника позитивне сприйняття власної особистості [4].

Варто зазначити, що структуровані набори знань, умінь та навичок становлять комунікативний потенціал індивіда, який визначає успішність його спілкування.

Ще однією педагогічною умовою є міждисциплінарна інтеграція теоретичної і практичної підготовки студентів до професійної комунікації. Для реалізації даної педагогічної умови можна використати метод наставництва у навчанні.

Отож, щоб інтегрувати теоретичну підготовку студентів до професійної комунікації у практичну, перед викладачем постає ряд завдань:

- продемонструвати ефективні навички побудови відносин, достатні для
- підтримки студентів в академічному і практичному середовищі навчання;
- виявити фактори, які впливають на те, як студенти інтегрують
- теоретичні професійно-комунікативні знання у практичне використання;
- забезпечити постійну і конструктивну підтримку, щоб полегшити
- перехід від одного навчального середовища в інше;
- мати ефективні професійні та міжкафедральні робочі відносини, щоб
- підтримувати інтеграційне навчання студентів.

Її ефективність у навчальному процесі студентів залежить від системності та використання протягом всього терміну навчання студентів, що призведе до засвоєння спеціальних комунікативних навичок у лікарській справі.

Завдяки реалізації такої педагогічної умови як – актуалізація досвіду професійної комунікації майбутніх лікарів під час проходження лікувальної практики, у студентів виникає бажання до саморозвитку і самовдосконалення. Так використання методу групової роботи заохочує студентів використати набутий досвід під час практичної діяльності з пацієнтами у подальшій практиці. Групова робота студентів збагачує досвід взаємодії, сприяє формуванню вміння управляти поведінкою, уміло орієнтуватися в різноманітних і змінних умовах процесу комунікації, добирати найбільш доцільні комунікативні засоби, усвідомлювати й долати бар'єри комунікації, розподіляти обов'язки між учасниками групи; позитивно впливає на становлення відповідальності, дозволяє побачити себе як частину цілого [5].

Реалізація педагогічних умов, спрямована на формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, дієвого, особистісно-розвивального компонентів передбачає розробку структурованої, фундаментальної моделі цього процесу. Під «моделлю» розуміють складну систему, узагальнений образ навчально-педагогічного процесу, що складається та наочно ілюструє певні взаємопов'язані елементи й блоки та де за допомогою спеціально організованої навчальної діяльності у студентів формується відповідна професійна компетентність. Модель в методології науки – це аналог (схема, знакова система, структура) певного фрагмента природної або соціальної дійсності, який слу-

жить для зберігання та розширення знань про оригінал, його властивості і структуру, для перетворення та управління ним [6].

Модель підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації визначається як теоретичне узагальнення та схематичне відтворення фундаментальних складових процесу професійної підготовки майбутніх медичних працівників з огляду на заявлену мету (формування комунікативної компетентності у лікарській справі) та завдання (цілісний розвиток структурних компонентів моделі, злагожене застосування педагогічних умов, методів, форм та засобів, принципів у підготовці студентів до професійної комунікації. Модель характеризується цілісністю, спрямованістю, що полягає в регулюванні діяльності відповідно до поставленої мети. Система педагогічної роботи у визначеному напрямі передбачає засвоєння студентами знань, умінь, навичок, якостей, відносин та досвіду організації комунікативної взаємодії у професійній діяльності.

Поряд з цим, реалізація вищезазначених педагогічних умов вищого медичного навчального закладу сприяє інтенсифікації навчального процесу, забезпечує становлення різнобічної особистості майбутнього фахівця, який володіє комунікативною компетентністю та необхідними особистісними якостями, що відповідають вимогам сучасного інформаційного суспільства. Вважаємо, що в умовах реалізації ступеневої освіти модель формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів повинна передбачати корегування організаційно-управлінської побудови, змісту освіти, функцій її структурних підрозділів.

Список використаних джерел:

1. Барановська Л. В. Навчання студентів професійного спілкування : монографія / Л. В. Барановська. – Біла Церква, 2002. – 256 с.
2. Волошанська І. В. Мотиваційний компонент у процесі вивчення іноземної мови / І. В. Волошанська // Зб. наук. праць Дрогобицького ДПУ. – 2011. – Вип. 96. – С. 45-52.
3. Гуменюк О. Є. Освітнє спілкування як інформаційний, діловий, психосеміотичний і самосенсовий різновиди обміну / О. Є. Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2005. – №5. – С. 73-94.
4. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Спеціалізація особистості: зб. наук. праць НПУ ім. М. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153-161.
5. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління / Л. Е. Орбан-Лембрик // навч. посіб. 2-ге вид., доп. – К. : Академвидав, 2010. – 544с.

6. Тихолаз С. І. Педагогічні умови розвитку професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С. І. Тихолаз. – Вінниця, 2011. – 23 с.
7. Цюлюпа С. Д. Педагогічні умови формування культури вільного часу студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / С. Д. Цюлюпа. – К., 2004. – 20 с.
8. Chen R. P. Moral imagination in simulation-based communication skills training / R. P. Chen // Nurs Ethics. – 2011. – № 18 (1). – P. 102-111.
9. Jackson V. A. Teaching communication skills using role-play : an experience-based guide for educators / V. A. Jackson // Acad. Med. – 2011. – № 14 (6). – P. 775-80.
10. Wloszczak-Szubza Anna. Professional communication competences of physiotherapists-practice and educational perspectives / Anna Wloszczak-Szubza // Ann Agric Environ Med. – 2013. – № 20 (1). – P. 189-194.

References:

1. Baranovska L. V. Education of students for professional communication: monograph. – Bila Tserkva, 2002. – 256 p.
2. Voloshanska I. V. Component of motivation in the process of learning a foreign language/ Coll. Science. Drohobych GPU works. – 2011. – Vol. 96. – P. 45 - 52.
3. Gumenyuk O. E. Educational communication as information, business, psychology and semantic exchange variations. Psychology and Society. – 2005. – №5. – P. 73-94.
4. Manko V. M. Didactic conditions of formation students' professional and educational interest in special subjects. Personality Specialization: Coll. Science. NEA works im..M. Dragomanova. - K: Logos, 2000. – Vol. 2. – P. 153-161.
5. Orban Lembryk-L. E. Management Psychology. Teach. guidances. 2-nd ed., Ext. K: Akademydav, 2010. – 544p.
6. Tykholaz S. I. Pedagogical conditions of professional orientation of students in higher education: Author. Dis. for a degree candidate. ped. Sciences specials. 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education» – Vinnytsya. – 2011. – 23 p.
7. Tsyulyupa S. D. Pedagogical conditions of formation culture of free time students: Thesis. Dis. for a degree candidate. ped. Sciences specials. 13.00.06 «Theory and Methods of Education Management» – K., 2004. – 20 p.
8. Chen R. P. Moral imagination in simulation-based communication skills training / R. P. Chen // Nurs Ethics. – 2011. – № 18 (1). – P. 102-111.

9. Jackson V. A. Teaching communication skills using role-play : an experience-based guide for educators / V. A. Jackson // Acad. Med. – 2011. – № 14 (6). – P. 775-80.
10. Wloszczak-Szubda Anna. Professional communication competences of physiotherapists-practice and educational perspectives / Anna Wloszczak-Szubda // Ann Agric Environ Med. – 2013. – № 20 (1). – P. 189-194.

ДЕРЕВ'ЯНКО Т.Є.,

здобувач, кафедра теорії і методики
професійної освіти,
Харківський національний
педагогічний університет,
Головний спеціаліст,
Управління освіти адміністрації
Червонозаводського району
Харківської міської ради,
м. Харків, Україна

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ

Метою статті є аналіз експериментальної перевірки педагогічних умов ефективності формування дослідницької культури вчителя ЗНЗ. Методами є аналіз, порівняння, узагальнення, синтез. В результаті дослідження у роботі проаналізовано етапи проведення експериментального дослідження, схарактеризовано методи педагогічних досліджень, окреслено особливості експериментальної і контрольної груп. Практичне значення полягає в тому, що науково обґрунтовані педагогічні умови пройшли експериментальну перевірку, що дає можливість реалізувати їх у ЗНЗ. У висновках наголошено на організації цілеспрямованої, системної науково-методичної роботи в школі для реалізації обґрунтованих умов. Перспективами дослідження є аналіз результатів експериментального впровадження педагогічних умов формування дослідницької культури вчителів у школах.

Ключові слова: педагогічний експеримент, методи педагогічних досліджень, експериментальна й контрольна групи, учитель, дослідницька культура, педагогічні умови, загальноосвітній навчальний заклад.

Целью статьи является анализ экспериментальной проверки педагогических условий эффективности формирования исследовательской культуры учителя ЗНЗ. Методами являются анализ, сравнение, обобщение, синтез. В результате

исследования в работе проанализированы этапы проведения экспериментального исследования, охарактеризованы методы педагогических исследований, очерчены особенности экспериментальной и контрольной групп. Практическое значение заключается в том, что научно обоснованные педагогические условия прошли экспериментальную проверку, что дает возможность реализовать их в ЗНЗ. В выводах отмечена организация спланированной, системной научно-методической работы в школе для реализации обоснованных условий. Перспективами исследования является анализ результатов экспериментального внедрения педагогических условий формирования исследовательской культуры учителей в школах.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, методы педагогических исследований, экспериментальная и контрольная группы, учитель, исследовательская культура, педагогические условия, общеобразовательное учебное заведение.

The analysis of experimental checking pedagogical conditions of efficiency of forming teacher's research culture is the purpose of the article. The methods are analysis, comparison, generalization, synthesis. As a research result the stages of providing experimental research are analyzed in the work, the methods of pedagogical researches are described, the features of experimental and control groups are outlined. In fact teachers' research culture is physiological and pedagogical phenomenon, integral system culture, it has integrative, dynamic, personal features, it reflects accumulated human experience that is formed and developed in the process of professional and pedagogical activity and has specific norms and methods of realization and perfection. To our mind the effectively organized scientific and methodical work and self-development as pedagogical conditions of forming teacher's research culture foresees correct combination of different forms of scientific and methodical work which can be united. Only in this case it is possible to provide the effective development of teachers' pedagogical skills, to form the research culture and in general to improve the pedagogical process. The practical value is experimentally checking pedagogical terms that can be realized at schools. Organization of planned, system scientific and methodical work at school for realization the grounded conditions is marked in the conclusions. The analysis of

the results of experimental checking the pedagogical conditions of forming teacher's research culture at school is the research prospect.

Key words: *pedagogical experiment, methods of pedagogical research, experimental and control groups, teacher, research culture, pedagogical conditions, school.*

Постановка проблеми. Концепція розвитку науково-методичної діяльності вчителя базується на теоретико-методологічній основі: Конституції України, Національній Доктрині розвитку освіти України у XXI ст., Законі «Про освіту», регіональних програмах, в яких чітко зазначена вимога до орієнтації науково-методичної та дослідно-експериментальної діяльності педагогічних працівників.

Від вчителя сьогодні вимагається не тільки відмінне викладання власного предмету, а й здатність оперативно вирішувати нові дослідницькі завдання, втілювати творчу думку в кінцевий продукт професійної діяльності, проводити дослідження з предметних галузей, що сприяє формуванню дослідницької культури. Так, набуває актуальності процес формування дослідницької культури вчителя у загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ).

Аналіз актуальних досліджень. Окремими аспектами формування дослідницької культури в педагогічних установах займалися Н. М. Гловін [1], О. О. Мілаш [5], І. О. Романовська [6], І. А. Сенча [7] тощо. Однак їх праці присвячено здебільшого формуванню дослідницьких умінь студентів і школярів. Проте дослідники не приділяли уваги аналізу педагогічних умов, які сприятимуть ефективності формування дослідницької культури вчителя у загальноосвітніх навчальних закладах.

Невирішеною раніше частиною цієї проблеми залишається експериментальна перевірка педагогічних умов формування дослідницької культури вчителя у загальноосвітніх навчальних закладах.

Мета статті – експериментально перевірити педагогічні умови ефективності формування дослідницької культури вчителя ЗНЗ. Для вирішення вказаної мети поставили такі *завдання*: проаналізувати етапи проведення експериментального дослідження, схарактеризувати методи педагогічних досліджень, окреслити особливості експериментальної і контрольної груп.

Методи дослідження: аналіз і порівняння етапів проведення експериментального дослідження; аналіз та узагальнення методів педагогічних досліджень; узагальнення і синтез наукового знання щодо особливостей експериментальної і контрольної груп.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наші попередні дослідження дали змогу з'ясувати зміст терміну «дослідницька культура вчителя» [2; 3],

обґрунтувати педагогічні умови ефективного формування дослідницької культури вчителя [4].

На наш погляд, дослідницька культура вчителя – це психолого-педагогічний феномен, цілісне системне утворення, інтеграційна, динамічна, особистісна характеристика, відмінними ознаками якої є відношення до досвіду, накопиченого людством, що формується і розвивається у процесі професійно-педагогічної діяльності та об'єктивується як сукупність норм і методів пізнання власної предметної сфери, способів реалізації та вдосконалення; синтезує особистісну і суспільну форми, відображається різними рівнями, втілюється у функціях (креативній, імперативній, адаптивній, розвивальній, моделюючій, формуючій), спирається на дослідницькі способи вирішення творчих професійно-педагогічних завдань, творчу активність, ступень само-реалізації в інноваційній діяльності.

На наше переконання, педагогічними умовами ефективного формування дослідницької культури вчителя є: організація науково-дослідної діяльності у ЗНЗ; розвиток потреби у самовдосконаленні.

З метою перевірки обґрунтованих в дослідженні педагогічних умов формування дослідницької культури вчителів нами було організовано педагогічний експеримент, який проходив у природних умовах життєдіяльності шкільного закладу.

Як відомо, під експериментом розуміють активне втручання в предмет для повного вивчення окремих частин і співвідношень у предметі, метод дослідження, при використанні якого експериментатор здійснює перевірку гіпотези своєї наукової роботи, тобто науково обґрунтованого припущення про закономірність протікання процесів і явищ, які вивчаються. Суть педагогічного експерименту характеризується цілеспрямованим внесенням принципово важливих змін у педагогічний процес відповідно до завдань дослідження і його гіпотези. Організація експерименту дозволяє показати співвідношення між явищами, що вивчаються, провести глибокий якісний аналіз і, по можливості, точну кількісну оцінку результатів дослідження.

Зазвичай, у педагогічних дослідженнях використовують експеримент, у проведенні якого можна виокремити наступні взаємопов'язані етапи: констатувальний, формувальний, контрольний.

На констатувальному етапі відповідно до логіки здійснення класичного експерименту вирішенню підлягають такі завдання:

- вибір експериментальної та контрольної груп та вирівнювання основних умов проведення експерименту в них;
- вимірювання показників первинного рівня сформованості об'єктів вимірювання в експериментальних і контрольних групах і порівняння їх між собою.

На формуальному етапі експерименту робота в експериментальних групах організується із запровадженням експериментального фактору, а в контрольних – без його застосування.

На контрольному етапі вирішенню підлягає завдання виявлення динаміки показників рівня сформованості об'єктів вимірювання в експериментальних і контрольних групах та порівняння їх між собою. Вимірювання здійснюється за тими ж критеріями й показниками, що й на констатувальному етапі, та за допомогою тих самих методик.

Отже, мета нашої експериментальної роботи полягала у визначенні ефективності впливу спеціально створених педагогічних умов на формування дослідницької культури вчителів.

Основну мету дослідження було конкретизовано завданнями експериментальної роботи, а саме:

- проведення констатувального етапу експериментальної роботи щодо діагностики наявного рівня сформованості дослідницької культури вчителів;
- проведення формуального етапу експерименту щодо реалізації педагогічних умов формування дослідницької культури вчителів;
- проведення контрольного етапу експериментальної роботи щодо порівняння результатів констатувального етапу стосовно рівня сформованості дослідницької культури вчителів.

Організація експериментальної роботи передбачала встановлення дослідно-експериментальної бази дослідження. Базами дослідження були загальноосвітні школи I-III ступенів №№ 10, 35, 41, 66, 120 й гімназії №№ 12, 34 м. Харкова. У формуальному етапі експерименту взяли участь 174 учителя названих шкіл.

В організації дослідно-експериментальної роботи були виділені три періоди. Вони відповідали періодам цілісного наукового дослідження і в той же час мали власне наповнення.

I період (2011-2012 рр.) – пов'язаний із вивченням стану досліджуваної проблеми у філософії, педагогіці та психології, уточненням понять «дослідницька діяльність», «дослідницькі вміння», «дослідницька культура фахівця», «дослідницька культура вчителя», «педагогічні умови», визначенням компонентів та їх показників дослідницької культури вчителя та розробкою факторно-критеріальної моделі рівнів сформованості дослідницької культури вчителів.

II період (2013-2014 рр.) – був спрямований на теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування дослідницької культури вчителів.

III період (2015-2016 рр.) – період безпосереднього впровадження педагогічних умов у практику роботи ЗНЗ та перевірку їх ефективності.

Педагогічний експеримент проводився у природних умовах функціонування ЗНЗ.

Здійснення реалізації поставлених під час експерименту завдань забезпечувалося певними методами дослідження, серед яких: анкетування, спостереження, бесіди, ранжування, інтерпретація результатів, роз'яснення, діалог, аналіз шкільної документації, математичні та комп'ютерні методи обробки результатів. Сукупність даних методів дозволила визначити початковий і кінцевий (на етапі експерименту) рівень дослідницької культури вчителів, їх ставлення до зміни необхідності формування дослідницької культури, прослідкувати за змінами, що відбувалися у формуванні дослідницької культури вчителів на всіх етапах експерименту.

Так, основною метою спостереження було комплексне вивчення особистості педагога у його багатогранних проявах і зв'язках, оцінка типу стосунків і ставлень у системах: «учитель – учень», «учитель – учитель», «учитель – батьки», «учитель – керівник» [8], з'ясування рівня сформованості дослідницької культури, динаміки особистісних змін у професіоналізмі педагога.

Основна мета бесід з учителями полягало в одержанні даних щодо характеру мотивів учителів, їхніх ціннісних орієнтацій, індивідуально-особистісних особливостей, визначенні ставлення до самовдосконалення (саморозвитку самоосвіти, самовиховання), рівня задоволення організацією науково-методичної роботи, з'ясуванні наявного цілепокладання у діяльності, установлення відповідності цілей діяльності педагога і цілей діяльності ЗНЗ.

Анкетування мало на меті з'ясувати уявлення учителів про дослідницьку культуру, її роль у педагогічній діяльності й вплив на результати цієї діяльності, визначення ступеню залежності рівня дослідницької культури від стимулювання; виявлення особистісного ставлення вчителів до необхідності самоосвіти й саморозвитку, самовдосконалення; з'ясування факторів, які впливають (стимулюють чи перешкоджають) на професійне самовдосконалення, визначення шляхів формування дослідницької культури вчителя, діагностику системи науково-методичної роботи з погляду вчителів і членів адміністрації щодо впливу на предмет дослідження.

Аналіз шкільної документації, що регламентує проведення науково-методичної роботи (річний план роботи ЗНЗ, плани проведення педагогічних рад і нарад, засідань методичних об'єднань, документація з атестації педагогічних працівників та проведення інших методичних заходів), дозволив сформувати загальні уявлення про специфіку здійснення науково-методичної роботи в ЗНЗ, напрями й форми її реалізації, а також установити її позитивні й негативні аспекти стосовно вирішення проблеми формування дослідницької культури вчителів.

Психолого-педагогічна діагностика і самодіагностика проводилась з метою з'ясування адекватності самооцінки; діагностики рівня вмотивованості вчителів, визначення дослідницьких умінь; здібностей до здійснення самореалізації, самоаналізу; діагностики освітнього середовища у закладі освіти.

Метод експертних оцінок було застосовано для визначення критеріїв та показників, які являються суттєвими складовими дослідницької культури вчителя, та визначення вагомостей критеріїв і показників. Перевірка достовірності одержаних результатів проводилась методами математичної статистики.

На констатувальному етапі експериментального дослідження з метою діагностики рівнів сформованості дослідницької культури вчителів було використано факторно-критеріальну модель.

Порівняння найвищого або високого рівня дослідницької культури вчителя ЗНЗ, визначеного за допомогою кваліметричної моделі, з реальним рівнем дослідницької культури конкретного вчителя дало можливість цілеспрямовано впливати на підвищення рівня його дослідницької культури, а, відтак, – рівня його професіоналізму.

При формуванні експериментальних груп враховувались результати діагностики щодо виявленого рівня дослідницької культури не лише за загальною комплексною оцінкою сформованості дослідницької культури вчителя (P), а й за значеннями окремих компонентів (мотиваційно-ціннісний (P_1), когнітивно-діяльнісний (P_2), рефлексивний (P_3)).

На етапі формувального експерименту вчителі були об'єднані у три групи відповідно: E_1 , E_2 і K . До групи E_1 (61 особа) віднесли вчителів із високим і середнім рівнями дослідницької культури, які ще до початку формувального експерименту усвідомлювали значущість дослідницької культури у педагогічній діяльності; до групи E_2 (55 осіб) – учителів, рівень дослідницької культури яких в основному елементарний і низький, і які не виявляли прагнення до його підвищення, не відчували потреби в її зміні; до групи K (58 осіб, контрольна група) входили вчителі з різним початковим рівнем дослідницької культури та ставленням до її формування.

У контрольній групі не створювались спеціальні умови для підвищення рівня дослідницької культури. Реалізація педагогічних умов вимагала конкретної роботи в експериментальних групах. Педагоги першої групи аналізували власний досвід роботи і досвід своїх колег. Для учителів другої групи така робота спрямовувалась на аналіз чужого досвіду педагогічної діяльності, оволодіння методами рефлексії власної діяльності. Членам обох груп надавалися індивідуальні консультації і рекомендації щодо організації дослідної роботи, змістом якої було вивчення відповідної наукової, методичної, психолого-педагогічної літератури, підбір певних дослідницьких завдань як з наукових джерел, так і з особистої практики, підготовка декількох варіантів

розв'язання одного й того ж завдання з різних дослідницьких позицій. Узагальнені дані щодо якісного складу груп наведено у табл. 1.

Табл. 1
Якісний склад експериментальних та контрольних груп

	Загальна кількість	З них															
		за віком				за стажем				за категорією				за рівнем дослідницької культури			
		до 26 років	від 26 до 33 років	від 33 до 46 років	старші 46 років	не більше 3 років	від 4 до 11 років	від 11 до 25 років	більше 25 років	вища	I	II	спеціаліст	високий	середній	низький	елементарний
К	58	10	19	14	15	11	14	18	15	17	12	16	13	1	7	21	29
E ₁	61	--	15	11	35	--	15	17	29	32	25	4	--	2	8	20	31
E ₂	55	13	26	19	--	12	29	12	2	--	5	27	23	1	6	19	29

Як показали попередні спостереження, бесіди, анкетування на першому етапі дослідження молоді вчителі мають велику загальну суму теоретичних знань з педагогіки, психології, предмету викладання, загальнонаукових знань, проте їм дуже важко знайти конкретне знання для розв'язання дослідницького завдання, дуже часто цьому заважають прояви максималізму, переоцінка власних можливостей і, як результат, маніпулятивна, авторитарна стосовно учнів позиція. Але учителі цієї групи більш відкриті до сприйняття нових знань, проявляють більшу готовність до наукового пошуку, дослідної роботи, участі в різних формах дослідницької діяльності.

Щодо вчителів з більшим стажем і вищою кваліфікаційною категорією, то виявилось, що їхня поведінка при розв'язанні дослідницьких завдань більш демократична, гуманістична, що пояснюється не лише наявністю певної суми психолого-педагогічних знань та практичних умінь, а й більшим педагогічним стажем і багатшим життєвим досвідом. Проте багатьом учителям цієї групи притаманне іноді не прийняття нових форм науково-методичної роботи, певний догматизм і консерватизм у набутті нових знань. Саме те, що є їх перевагою порівняно з учителями першої групи – досвід, постає на заваді до шляху позитивних змін, розвитку. Окрім того, серйозною перешкодою у навчанні цієї групи вчителів є страх допуститися помилки, втратити тим самим авторитет в очах молодших колег, учнів.

Процес експериментального дослідження в усіх групах характеризувався єдністю змісту, певною послідовністю етапів навчання, максимальним включенням до роботи кожного учасника експерименту, що не могло не впливати на формування визначених нами у попередніх дослідженнях компонентів дослідницької культури (аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-технологічний і особистісно-творчий) при дотриманні теоретично обґрунтованих у дослідженні педагогічних умов.

Формувальний етап педагогічного експерименту передбачав безпосереднє впровадження науково обґрунтованих педагогічних умов формування дослідницької культури вчителя.

На контрольному етапі експерименту було проведено заміри рівня сформованості дослідницької культури вчителів експериментальних та контрольних груп, виконано математичну обробку результатів та перевірку їх достовірності за допомогою методів математичної статистики.

Висновки з даного дослідження. Наприкінці дослідження ми дійшли висновку, що впровадження педагогічних умов в ефективно організовану науково-методичну роботу ЗНЗ передбачає гармонійне поєднання різних етапів, методів, складу учасників експерименту, форм науково-методичної роботи, зміст яких має системно поєднуватися між собою. Тільки в цьому випадку можна забезпечити ефективне підвищення рівня дослідницької культури, а як наслідок – покращити результати педагогічного процесу. Завдяки пропонованим педагогічним умовам, окресленню етапів, методів, складу учасників експерименту, форм проведення науково-методичної роботи ЗНЗ було з'ясовано можливості ефективного впровадження пропонованих педагогічних умов формування дослідницької культури вчителів.

Перспективою подальших наукових розвідок у цьому напрямку буде аналіз самого експериментального впровадження педагогічних умов й результатів педагогічного експерименту формування дослідницької культури вчителів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Список використаних джерел:

1. Гловін Н. М. Формування дослідницьких умінь з дисциплін природничо-математичного циклу в студентів агротехнічного інституту в процесі фахової підготовки / Н. М. Гловін: автореф. дис. ... канд. пед. наук, 13.00.04. – Тернопіль, 2007. – 20 с.
2. Дерев'янка Т. Є. Формування дослідницької культури вчителів у процесі професійної підготовки / Т. Є. Дерев'янка // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 27. – Том III (36). Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього

- простору. – К. : Гнозис, 2012. – С.336–342.
3. Дерев'янка Т. Є. Роль дослідницьких умінь у процесі формування дослідницької культури вчителя / Т. Є. Дерев'янка // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 35. – Том IX (60). Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К. : Гнозис, 2015. – С. 356–364.
 4. Дерев'янка Т. Є. Педагогічні умови формування дослідницької культури вчителя загальноосвітнього навчального закладу / Т. Є. Дерев'янка // Збірник наукових праць Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології» Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка. – Вип. № 2. – Суми, 2016. – С. 14-22.
 5. Мілаш О. О. Формування дослідницької культури майбутніх учителів історії та суспільствознавства у процесі фахової підготовки / О. О. Милаш: автореф. дис. ... канд. пед. наук, 13.00.04. – Харків, 2014. – 20 с.
 6. Романовская И. А. Формирование исследовательской позиции будущих учителей в процессе профессионально-педагогической подготовки / И. А. Романовская: автореф. дис. ... канд. пед. наук, 13.00.08. – Астрахань, 2006. – 20 с.
 7. Сенча І. А. Педагогічні умови формування дослідницької культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки / І. А. Сенча: автореф. дис. ... канд. пед. наук, 13.00.04. – Одеса, 2008 – 23 с.
 8. Темченко О. В. Науково-методична робота як засіб формування професійної позиції вчителя / О. В. Темченко. – Х.: Вид. група «Основа», Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип.2.(86)). – 2010. – 128 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Holovin N. M. Formuvannya doslidnyts'kykh umin' z dystsyplin pryrodnycho-matematychnoho tsykladu v studentiv ahrotekhnichnoho instytutu v protsesi fakhovoyi pidhotovky / N. M. Hlovin: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk, 13.00.04. – Ternopil', 2007. – 20 s.
2. Derev'yanko T. Ye. Formuvannya doslidnyts'koyi kul'tury vchyteliv u protsesi profesiynoyi pidhotovky / T. Ye. Derev'yanko // Humanitarnyy visnyk DVNZ 'Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni H. Skovorody'. – Dodatok 1 do Vyp. 27. – Tom III (36). Tematychnyy vypusk: Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsiyi do yevropeys'koho osvith'oho prostoru. – K. : Hnozyis, 2012. – S.336–342.
3. Derev'yanko T. Ye. Rol' doslidnyts'kykh umin' u protsesi formuvannya doslidnyts'koyi kul'tury vchytelya / T. Ye. Derev'yanko // Humanitarnyy visnyk DVNZ 'Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni H. Skovorody'. – Dodatok 1 do Vyp. 35. – Tom IX (60). Tematychnyy

- vypusk: Vyshcha osvita Ukrayiny u konteksti intehtratsiyi do yevropeys'koho osvitn'oho prostoru. – K. : Hnozs, 2015. – S. 356–364.
4. Derev'yanko T. Ye. Pedahohichni umovy formuvannya doslidnyts'koyi kul'tury vchytelya zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu / T. Ye. Derev'yanko // Zbirnyk naukovykh prats' Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyi tekhnolohiyi' Sums'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. A.S. Makarenka. – Vyp. # 2. – Sumy, 2016. – S. 14-22.
 5. Milash O. O. Formuvannya doslidnyts'koyi kul'tury maybutnikh uchyteliv istoriyi ta suspil'stoznavstva u protsesi fakhovoyi pidhotovky / O. O. Mylash: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk, 13.00.04. – Kharkiv, 2014. – 20 s.
 6. Romanovskaya Y. A. Formyrovanye yssledovatel'skoy pozytsyy budushchykh uchyteley v protsesse professyonal'no-pedahohycheskoy podhotovky / Y. A. Romanovskaya: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk, 13.00.08. – Astrakhan', 2006. – 20 s.
 7. Sencha I. A. Pedahohichni umovy formuvannya doslidnyts'koyi kul'tury maybutnikh menedzheriv u protsesi fakhovoyi pidhotovky / I. A. Sencha: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk, 13.00.04. – Odesa, 2008 – 23 s.
 8. Temchenko O. V. Naukovo-metodychna robota yak zasib formuvannya profesynoyi pozytsiyi vchytelya / O. V. Temchenko. – Kh.: Vyd. hrupa 'Osnova', Biblioteka zhurnalu 'Upravlinnya shkolyu'; Vyp.2.(86)). – 2010. – 128 s.

ДЕРКАЧ Ю.Я.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра початкової та дошкільної
освіти, Педагогічний факультет,
Львівський національний університет
імені Івана Франка,
м. Львів, Україна

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті обґрунтовано теоретичні засади та визначено педагогічні умови інтеграції методів навчання у вищих навчальних закладах. Визначено етапи інтеграції методів навчання та проаналізовано можливості моделювання інтеграції методів навчання, розроблено алгоритм інтеграції методів навчання за формами навчання. Визначена провідна ідея інтеграції методів навчання, яка базується на основі єдності діяльнісної, синергетичної та гуманістичної передумов інтеграції. Розроблено конкретні методики інтеграції методів навчання у вищих навчальних закладах та показана можливість застосування такої інтеграції під час вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах. В основі методики навчання іноземних мов лежать різні підходи, котрі забезпечують ефективність методів та позитивний результат процесу навчання. Встановлено, що за інтегративного підходу до навчання можна застосовувати всі існуючі методи навчання, але їх можливості значно зростають унаслідок розширення поняттєвого й операційного апарату.

Ключові слова: методи навчання, інтеграція, інтеграція методів навчання, іноземна мова, вищий навчальний заклад

В статье обоснованы теоретические основы и определены педагогические условия интеграции методов обучения в высших учебных заведениях. Определены Этапы интеграции методов обучения высветлены; проанализированы возможности моделирования интеграции методов обучения; разработан алгоритм интеграции методов обучения по формам обучения. Определена ведущая идея интеграции методов обучения,

которая формулируется на основе единства деятельности, синергетической и гуманистической предпосылок интеграции. Разработаны конкретные методики интеграции методов обучения в высших учебных заведениях и показана возможность применения такой интеграции при изучении иностранных языков в высших учебных заведениях. Установлено, что при применении интегративного подхода к обучению можно применять все существующие методы обучения, но их возможности значительно возрастают вследствие расширения понятийного и операционного аппарата.

Ключевые слова: методы обучения, интеграция, интеграция методов обучения, иностранный язык, высшее учебное заведение

The article grounds the theoretical basis and determines pedagogical conditions of the integration of methods of teaching in higher educational establishments. The stages of the integration of methods for training are stated. The modeling capabilities to integrate teaching methods are analysed. The algorithm of integrating teaching methods according to the forms of learning are developed. The article states the leading idea of the integration of the teaching methods based on the unity of activity-oriented, synergistic and humanistic prerequisites for the integration. The specific methods of the integration of the teaching methods in higher educational establishments are provided. The possibility of the use of such integration in the study of foreign languages in higher educational institutions is shown. The methodology of teaching of foreign languages involves different approaches that ensure the effectiveness of methods and positive results of the learning process. It is found out that at the integrative approach to learning all methods can be used, however, their possibilities significantly increase due to the expansion of conceptual and operational structure.

Key words: teaching methods, integration, the integration of the teaching methods, foreign language, higher educational establishment

Модернізація професійної освіти як умова переходу України на інноваційний шлях розвитку “передбачає цілу низку кроків, спрямованих на зміну змісту структури підготовки спеціалістів. Сьогодні нові умови професійної діяльності вимагають перегляду як загальної методології так і конкретних

методів та прийомів навчання іноземних мов” [2, с.16]. Конкурентоспроможні фахівці повинні вміти не тільки прочитати і перекласти іноземну літературу за фахом, але й володіти достатніми навичками для сприйняття на слух навчальних лекцій і доповідей на іноземних мовах на різноманітних конференціях, круглих столах та семінарах; уміннями підтримки бесіди і ведення дискусій на професійні та ділові теми; бути здатними знайти необхідну інформацію в Інтернеті або будь-яких інших іншомовних джерелах; вміти підготувати та провести презентацію за відповідною тематикою.

Важливість знання іноземних мов у сучасному, глобалізованому світі надзвичайно велика. Сьогодні для того, щоб “отримувати найновішу інформацію та обмінюватися нею, встановлювати професійні і особисті контакти часто необхідно знати принаймні одну іноземну мову. Іншомовна підготовка кожної людини повинна забезпечити їй знання та вільне володіння однією-двома європейськими мовами. Відтак на ці виклики сьогодення повинна відповідати освіта” [7, с.13]. У сучасних умовах зростає роль іноземних мов в усіх сферах людської діяльності, оскільки дедалі частіше іноземна мова набуває статусу політичного, соціально-економічного, механізму культурологічного та міжнаціонального порозуміння між представниками світової спільноти.

Методи навчання, за допомогою яких досягаються очікувані результати, залишаючись принципово однаковими, нескінченно варіюються в залежності від багатьох обставин і умов протікання процесу навчання. Будучи гнучкими і чутливими інструментами навчання, методи завжди звернені до колективу, використовуються з урахуванням його динаміки, зрілості, організованості [6, с.275]. Відношення між методом і метою є відношенням взаємовизначення: чим повніше метод відповідає вимогам змісту, тим він доцільніший, а мета повніше втілюється в результаті. Мета створює внутрішній зв'язок між усіма методами. Зв'язки між методами визначають взаємодоповнювальність, характер і організацію діяльності студентів.

У психолого-педагогічній літературі досліджувалися такі питання: вибір і поєднання методів навчання (С. Гончаренко, О. Дон); загальні методи навчання (А. Алексюк, Ю. Бабанський, Г. Ващенко, В. Краєвський, І. Лернер, М. Махмутов, В. Оконь, В. Паламарчук, Г. Селевко, М. Скаткін, В. Онищук, А. Хуторський); інтегративний підхід до використання методів навчання (І. Козловська, Л. Ломако, М. Чапаєв) та ін. За безумовної важливості цих досліджень ступінь розробки проблеми інтеграції методів навчання, зокрема під час вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах є недостатнім, що зумовило вибір тематики даної статті.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови інтеграції методів навчання у вищих навчальних закладах та показати можливість застосування такої інтеграції під час вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах.

Метод із необхідністю відповідає закономірним властивостям об'єкта, на який спрямована діяльність. Чим повніше метод відповідає цій умові, тим він досконаліший. Метод відбиває внутрішні закономірності розвитку тієї діяльності, у якій він застосовується, виявляє властиві даному процесові істотні особливості [5]. Діяльність, здійснювана на основі методу, завжди більш ефективна і більш оптимальна, тому що враховуються закономірності і принципи, що далі трансформуються у відповідні прийоми, що виступають надійними регуляторами особистості у відповідному виді діяльності.

Методи, що застосовуються, залежать від типу структури змісту матеріалу. Так, при вивченні елементів-предметів, не пов'язаних між собою і показаних в тексті статично, використовують конкретно-наукові методи і прийоми за допомогою опису, вимірювань повторів, дослідів з метою вивчення властивостей елементів, не ставлячи мети пізнання зв'язків і розвитку. Тому такі конкретно-наукові методи вивчення можна назвати поелементними методами вивчення статистики об'єктів. Якщо ж у зміст навчального матеріалу включаються предмети, узагальнені в сукупності на основі сумарних зв'язків (наприклад, хімічні класи речовин або класифікація фізичних вправ), що відображають статистику предметів, то повинен застосовуватися структурно-статичний метод вивчення.

Поняття методу навчання є складним. Незважаючи на різні означення, можна відмітити і загальне, що зближує їх точки зору. Більшість дидактів вважають метод навчання способом організації учбово-пізнавальної діяльності.

Аналіз різноманітних підходів до класифікації методів навчання у педагогіці свідчить про те, що ця проблема актуальна, складна і не має на сьогодні остаточного розв'язання. Огляд проблематики методів навчання дозволяє зрозуміти метод як динамічний процес формування людини, який заснований на постійному виборі змісту, способів діяльності викладача та студента, а також на виборі таких умов, щоб студент сприймав навчання як процес, в якому він бере особисту участь.

Наукові основи інтегративного підходу до методів навчання у професійній підготовці фахівців передбачають забезпечення таких вимог: обґрунтування педагогічних умов інтеграції методів професійно орієнтованих, фундаментальних та гуманітарних дисциплін у підготовці фахівця; виявленні особливостей інтеграції методів навчання у професійній підготовці фахівців конкретного профілю; формуванні системи методів навчання на основі інтегративного підходу до вивчення різноциклових дисциплін; розробці моделі інтеграції методів навчання різноциклових дисциплін.

Ми спираємося на означення, що "методи навчання – це способи та прийоми спільної впорядкованої, взаємозв'язаної діяльності викладачів і

учнів, спрямовані на оволодіння знаннями, навичками та вміннями, різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей, формування рис, необхідних для повноцінного життя та майбутньої професійної діяльності» [8, с.318].

На наш погляд, поняття “метод навчання” вже на рівні дефініції містить у собі передумови інтеграції, оскільки він органічно поєднує: дію з однієї сторони: навчальну роботу викладача та дію з іншої сторони: навчально-пізнавальну діяльність студентів; взаємодію сторін: викладача та студента, їх спільну діяльність; єдність зовнішнього та внутрішнього у методі навчання; єдність об’єктивної та суб’єктивної сторін методу навчання. Вважаємо, що перші два компоненти відповідають діяльнісній передумові інтеграції, третій – синергетичній передумові. Щодо четвертого, то він, окрім суто професійних цілей, повинен урахувати гуманістичну передумову. Основна ідея нашого дослідження – інтеграція методів навчання на основі єдності діяльнісної, синергетичної та гуманістичної передумов інтеграції.

Педагогічні умови інтеграції методів навчання складають те педагогічне середовище, ті дидактичні обставини, в яких виникає, існує і розвивається сам процес інтеграції. До таких педагогічних умов відносимо: інтегративний характер зв’язку між методами навчання та цілями і змістом навчання; інтеграція методів навчання розглядається як триєдиний процес, який поєднує методи навчання (викладача); учіння (студента) та їх орієнтацію на методи майбутньої професійної діяльності; формування банку методів навчання та критеріїв їх вибору; вимоги до інтеграції методів навчання в контексті закономірностей та принципів навчання; урахування структури методу навчання та використання його компонент як елементів інтеграції і побудови інтеграційних алгоритмів; інтеграція методів по вертикалі за ланками освіти (загальноосвітня школа – вища школа). Очевидно, що ці теоретичні засади можна конкретизувати, доповнювати, укрупнювати чи диференціювати.

Загалом інтеграція методів проходить такі етапи: формування “банку” методів; характеристика кожного методу за ознаками, основними функціями, внутрішніми правилами застосування, відмінностями від інших методів; розбиття методу на компоненти; моделювання змісту навчання (цілі навчання, рівень і характер потреб студентів, відповідність форм і методів контролю за проходженням навчального процесу); вибір методів для інтеграції залежно від мети навчання і його змісту, а також виявлення структурних елементів, що інтегруються.

Моделювання інтеграції методів навчання дозволяє забезпечити оптимальні психолого-педагогічні умови для взаємодії, спілкування, співпраці викладачів і студентів, комфортні і безпечні умови для проведення занять, що веде до високої продуктивності і якості навчання. У цих умовах студент вчиться без зовнішнього примусу, отримує від своїх знань і успіхів задоволення,

досить швидко засвоює необхідні відомості, що в результаті забезпечує його творчу самореалізацію. При традиційній освіті ці якості досягаються за допомогою методів твердо регламентованої організації навчального процесу (система пояснень, закріплення, контролю за засвоєнням) залишають мало шансів для педагогічного та міжособистісного спілкування, взаємодії, ініціативної творчої діяльності. Це не означає, що в умовах традиційного навчання педагог не може використовувати інтегровані методи. Більше того, він ці методи досить вільно вписує в традиційну систему навчання, але за умови, що викладач змінить сам підхід до процесу навчання, ставлення до студента, усвідомить, що в педагогічному процесі той, хто навчається, є центральною фігурою, а не він; головною є пізнавальна діяльність, а не викладання; пріоритетним стає самостійне придбання та, особливо, застосування отриманих знань, а не засвоєння і відтворення готових знань; спільні міркування, дискусії, дослідження, а не запам'ятовування та відтворення знань мають значення для розвитку особистості; повага до особистості а не повчання повинні проявлятися в процесі спілкування зі студентом у кожній ситуації; урахування особливостей фізичного, духовного, морального розвитку того, хто навчається, а не окремих його якостей.

У традиційній системі професійного навчання студентів відводиться пасивна роль об'єкта пізнавальної діяльності, що не дає змоги формувати майбутнього фахівця як особистість з творчим потенціалом та підприємницьким світоглядом. Потрібні такі умови, в яких студенти мали б змогу продемонструвати свою здатність до формування конструктивних ідей, пропозицій, самостійного аналізу, висновків, уміння працювати в команді тощо. Моделювання ж інтеграції методів навчання полягає у тому, щоб розробити таку систему методів, при використанні якої педагоги відіграють вирішальну роль уже не в передачі знань, а в допомозі студентам отримати ці знання. Для того, щоб допомогти студентам розібратися з новими для них поняттями, розвину професійний інтерес, надати творчого характеру навчально-пізнавальному процесу використовують модель, яка містить такі групи методів: особистісно орієнтовні, предметно орієнтовані та професійно орієнтовані.

Нами розроблено алгоритм інтеграції методів навчання за формами навчання: виявлення сутності та мети конкретної форми навчання (лекція, семінар тощо); відбір методів для заняття; обґрунтування підстави для їх інтеграції; узгодження зі змістом та цілями конкретного навчального матеріалу; зв'язки з іншими видами інтеграції (за джерелами знань, за домінуючим методом, інтегративні блоки тощо) та результативність процесу інтеграції.

Розроблено також конкретні методики інтеграції методів навчання у вищих навчальних закладах, зокрема методику інтеграції методів навчання в межах окремої класифікації (за джерелами отримання знань, за дидактични-

ми цілями навчання, за рівнями включення у творчу діяльність). У межах останньої класифікації інтеграція методів навчання передбачає у внутрішньому контексті засвоєння студентами методів, які близькі до методів майбутньої професійної діяльності, а в зовнішньому – перехід від репродуктивного до продуктивного засвоєння фахових знань.

Інтеграція методів навчання на основі домінуючого містить психологічні методи активізації мислення (використано групу психологічних методів активізації мислення за такою схемою: домінанта – метод мозкової атаки + методи синектики + евристичні методи + метод фокальних об'єктів + банк ідей), метод мозкової атаки, метод синектики як різновид мозкової атаки, метод фокальних об'єктів, метод евристичних прийомів, ситуаційний метод з елементами методів випадковостей та проб і помилок, аналіз конкретної ситуації та метод комп'ютерного моделювання з елементами віртуальних методів сучасної педагогіки.

Інтеграція на основі структури методу передбачає знання раціональної структури кожного з методів, їх можливі різновиди й умови доцільного використання, тобто те, які прийоми, дії, операції викладача і студентів входять у той чи інший метод і яка їх послідовність раціональніша в різних педагогічних ситуаціях. Для обґрунтування інтеграції на основі структури методу навчання в дисертації розглядаються приклади (метод аналогії та ігровий метод).

Інтеграція методів за формами навчання містить різновиди лекцій у контексті інтеграції методів навчання, семінарські заняття, метод круглого столу, практичні та лабораторні заняття, а також методи контролю.

Формування інтегративних блоків на базі проблемних методів навчання із використанням прийомів інженерної творчості базується на продуктивних методах навчання, таких як когнітивні, пізнавальні та креативні (за класифікацією А. Хуторського). На основі інтегративного підходу ми групуємо когнітивні методи в такі інтегративні блоки: інтегративне бачення (методи емпатії, смислового, образного та символічного бачень); евристичне дослідження (методи евристичних запитань, порівняння, спостереження, аналіз фактів, емпіричне дослідження); конструювання (методи конструювання понять, правил і теорій, гіпотез, мандрів у майбутнє); прогнозування й аналіз (виявлення та корекція помилок).

В основі методики навчання іноземних мов лежать різні підходи. Зокрема, на початку 90-х рр. XX ст. методистами обґрунтовувалися діяльнісний системно-комунікативний та особистісно діяльнісний підхід. Перший з названих підходів передбачає розвиток культури учіння, особливо культури роботи над мовою, а також удосконалення предметних і розумових дій з іншомовним матеріалом, на основі яких формуються знання, уміння і навички, що виступають способами діяльності спілкування і засобами пізнаваль-

ної діяльності, які сприяють всебічному розвитку особистості. Комунікативна ж мета у цьому випадку є інтегрованою, орієнтованою на досягнення практичних результатів в оволодіння іноземною мовою, а також на освіту, виховання і розвиток особистості школяра [1, с.20].

Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу [7, с.116]. У практиці досить високоефективними виявилися такі форми роботи, як індивідуальна, парна, групова і в команді. Найбільш відомі форми парної і групової роботи: внутрішні (зовнішні) кола; мозковий штурм; читання зигзагом; обмін думками; парні інтерв'ю та інші, а також новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі.

Проектна методика багато чим нагадує ділову гру. Вперше її було впроваджено у практику завдяки підручникові з серії «Project English» Т. Хатчінсона. В основі цієї методики – педагогічна ідея *learning by doing*. Студенти отримують завдання, що потребує багатопланової діяльності всієї групи: наприклад, розпочати випуск стінгазети іноземною мовою [4, с.100]. Для цього вони повинні розподілити між собою обов'язки: хтось планує та редагує газету, інші збирають матеріал та пишуть статті, згідно з завданнями редактора, ще інші здійснюють набір тексту і оформлення газети

До використання цього методу висувається низка вимог, серед яких: наявність значущої в дослідницькому плані проблеми. Це може бути дослідження історії виникнення окремих свят (St. Patrick's Day, Thanksgiving Day, Halloween, Christmas, Mother's Day), організація віртуальних подорожей до різних країн, аналіз стосунків між поколіннями, проблема вільного часу тощо; теоретичне та практичне значення одержаних результатів, наприклад інакше кажучи, метод проектів дає змогу при правильній організації реалізувати принцип особистісно орієнтованого – діяльнісного навчання іноземних мов [3, с.9].

Таким чином, у навчальній діяльності поєднуються завжди декілька методів, які проникають один в одного, характеризуючи з різних сторін одну і ту ж взаємодію викладача і студентів. За інтегративного підходу до навчання можна застосовувати всі існуючі методи навчання, але їх можливості значно зростають унаслідок розширення понятійного й операційного апарату та збільшення кількості елементів різнопредметних знань. До подальших напрямів відносимо дослідження інтеграції методів навчання як чинника впливу загалом на навчальний процес у вищих навчальних закладах.

Список використаних джерел:

1. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей (концепция лаборатории НИИ содержания и методов обучения АПН СССР) / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1989. – №1. – С. 19 – 28.
2. Говорун А.В. Використання презентацій як активного методу навчання іноземних мов у ВНЗ // Сучасні засоби навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах/ Національний університет «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»/ Упорядник – доц. Нестеренко К.В. – Харків: НУ «ЮАУ ім. Ярослава Мудрого», 2013. – С.16-18
3. Зимняя И.А. Проектная методика обучения иностранному языку / И.А. Зимняя, Т.Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – №3. – С. 9 – 15
4. Коваль Л. Проектна методика в навчанні іноземних мов / Л. Коваль // Сучасні дослідження з іноземної філології та методики викладання англійської мови. Збірник наукових статей викладачів кафедри методики викладання іноземних мов / За ред. М.М. Сосяк. – Вип. 1. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. – С. 98 – 107
5. Сластенин В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — М. : Академия, 2002. — 576 с.
6. Худзей О. О. Навчання профільних предметів у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземних мов в Україні (кінець XX – початок XXI ст.) : дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Олеся Омелянівна Худзей. – Дрогобич – 2013, 315 с
7. Ягупов В. В. Педагогіка : [навч. посіб.] : / В. В. Ягупов. — К. : Либідь, 2002. — 560 с.

References:

1. Bim I.L. Learning Foreign Language: Search for new tracks / I.L. Bim // Foreign Languages in school. - 1989. - №1. P.- 19 - 28.
2. Govorun G. Using presentations as an active method of teaching foreign languages in high school // Modern foreign language teaching in higher educational establishment / National University « Yaroslav Mudry Law Academy of Ukraine « / Compiler - Nesterenko K.V. - Kharkov: 2013 - p.16-18
3. Zymnyaya I.A. Project methods of learning foreign languages / I.A. Zymnyaya, T.E. Sakharova // Foreign Languages in school. - 1991. - №3. - p. 9 – 15
4. Koval L. Project method in teaching foreign languages / L. Koval // Recent studies of Foreign Languages and techniques of teaching English. Scientific

articles of the teachers of the department of methods of teaching foreign languages / ed. M.M. Sosyak. - Vol. 1. - Drohobych: Editorial and Publishing Department of Ivan Franko SDPU, 2009. - p. 98 – 107

5. Slastenyn V.A. Pedagogics: a manual for the students of pedagogical educational establishments/ V.A. Slastenyn, I. F. Isaev, E.N. Shyyanov. - Moscow: Academy, 2002. - 576 p.
6. Hudzey A.A. Study of core subjects in specialized schools with advanced study of foreign languages in Ukraine (the end of XX – the beginning of XXI century.): Dis.: 13.00.01 - general pedagogy and history of pedagogy / Olesya Omelyanivna Hudzey. - Drohobych - 2013, 315 p.
7. Yagoupov V. V. Pedagogy [teach. guidances.] / V.V. Yagoupov. - Kyiv: Lybid, 2002. - 560 p.

ЖАРИКОВА С.Б.,

кандидат психологических наук,
доцент, кафедра психологии,
Национальный аэрокосмический
университет им. М. Е. Жуковского
«Харьковский авиационный
институт»,
г. Харьков, Украина

ОСОБЕННОСТИ ПОТРЕБНОСТИ В ЛИЧНОСТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье представлены результаты исследования интереса студентов технических специальностей к возможности личностного развития путем психологического тренинга. Характеризуются потребности студентов в самосовершенствовании в личностном и профессионально-личностном аспектах.

Ключевые слова: личностное самосовершенствование, психологическое сопровождение, студенты технических специальностей, тренинг.

У статті представлено результати дослідження інтересу студентів технічних спеціальностей до можливостей особистісного розвитку шляхом психологічного тренінгу. Наводиться характеристика потреб студентів у самовдосконаленні в особистісних та професійно-особистісних аспектах.

Ключові слова: особистісне самовдосконалення, психологічний супровід, студенти технічного фаху, тренінг.

Abstract. The article presents the results of study of the interest of students of technical specialties to the psychological training as the possibility of personality self – improvement. There were revealed needs of the students in the personality and professional – personality aspects.

Key words: self - improvement, students, technical specialties, training.

Условия формирования рынка труда в современном обществе определяют требования к качеству и результатам современного профессионального образования – профессионализму специалиста, его конкурентоспособности, к развитию профессионально-значимых качеств личности. Перспектива развития профессионального образования связана с тем, что за период обучения в вузе будущий специалист может овладеть не только системой профессиональных компетенций, но и приобрести интегральные личностные характеристики, отражающие умение человека жить и эффективно действовать в обществе. Таким образом, можно говорить о важности формирования в учебном заведении как профессиональной, так и личностной составляющей компетенций будущих специалистов.

Цель данной работы – исследование выраженности потребности в личностно-профессиональном совершенствовании у студентов технических вузов.

Многие студенты стремятся к самосовершенствованию в профессиональном аспекте, как наиболее очевидной перспективе в рамках вуза. Однако, далеко не все они осознают важность для будущей жизни и карьеры реализации своих потребностей в сфере коммуникативного и личностного самосовершенствования. Самосовершенствование связано с важнейшей потребностью личности – стремлением к самоактуализации и самореализации. А. Маслоу связывает потребность в самосовершенствовании с развитием, желанием человека самоосуществиться, стать тем, кем он может быть, заниматься тем, для чего он предназначен [4].

Для того чтобы сегодняшний студент овладел системой профессиональных и личностных компетентностей, необходимо пробудить у него потребность в самосовершенствовании, вооружить соответствующим опытом, умениями оценивать собственные достижения. Для осуществления самоактуализации по А. Маслоу, необходимо предоставление личности соответствующих условий: свободы проявлений, самостоятельности в важных делах, пространства для творческой деятельности, социального комфорта.

Обратимся к реалиям обучения в вузе. Традиционная система обучения в вузе может быть представлена в виде системы отношений, предполагающих наличие ряда психологических феноменов в сфере личностной ситуации развития студента.

Одной из психологических особенностей внутривузовской жизни студентов, как указывает Л. М. Балабанова, является её высокая «кризисная насыщенность» [1]. К типичным «профессионально-личностным» кризисным ситуациям студенчества логично отнести следующие:

1. Кризис личных отношений при вхождении в новую социальную среду. Уровень социально-психологической адаптации студента к условиям вуза

существенно зависит от взаимоотношений, складывающихся в коллективе, нарушение которых вызывает постоянное эмоциональное напряжение. Во многих случаях конфликт в значимых отношениях (внутри студенческой группы, с преподавателями и др.) является детерминантой развития острого или хронического эмоционального стресса студента. Кроме того, меняется структура общения, рвутся и возникают новые социальные связи. Возникают психологические проблемы отделения от родительской семьи, проблемы построения новых близких отношений.

2. Кризис профессионального выбора. Этот кризис обусловлен тем, что осознание и уточнение выбора профессии зачастую происходит уже после поступления в вуз. Учащийся обнаруживает амбивалентность тенденций: уйти из вуза по собственному сознательному выбору, или продолжать обучение для сохранения социально-культурного статуса.

3. Кризисные ситуации в академической деятельности. К таковым часто относят необходимость преодоления, так называемого в педагогике, «дидактического барьера», который возникает между преподавателями и студентами в процессе обучения. Значительно увеличивается объем самостоятельной учебной работы. Нередки случаи, когда студент, приноравливаясь к системе обучения в вузе, испытывает значительные затруднения в приобретении и поддержании удовлетворительного личного статуса. Порой неудовлетворенность собой достигает того, что индивид в указанных условиях не может принимать себя таким, каков он есть; основные усилия направляются на самозащиту, и их уже не хватает на конструктивные действия.

4. Кризис профессиональной социализации при переходе от учебной к учебно-профессиональной деятельности. Например, в ходе производственной практики, студент обнаруживает сильное противоречие между уровнем своей подготовки и требованиями реальной профессиональной среды к знаниям, умениям и личным качествам.

Таким образом, студенты в процессе обучения в той или иной степени испытывают личные и профессиональные кризисы. Все эти особенности студенчества, совпадающего с юношеским становлением личности, могут существенно осложнять выработку исследовательской позиции участия в учебном процессе в рамках вуза. Исследовательская позиция студентов, по нашему мнению, составляет основу их творческой самореализации и творческого саморазвития в учебной деятельности в вузе. Для конструктивного разрешения профессионально-личностных кризисов учащихся вуза необходимо создавать творческую среду в учебном процессе.

Выработка исследовательской позиции тесно связана с развитием, с одной стороны, рефлексивных возможностей личности, с другой – социальной компетентности. Как отмечает Л. В. Власенко [2], одно из важных усло-

вий преодоления кризисов – высокое развитие личностной и профессиональной рефлексии, проявление которой зависит от коммуникативных возможностей личности. Именно коммуникативная компетентность определяет конструктивность или деструктивность воздействия рефлексии на развитие профессиональной социализации, поскольку способы коммуникации опосредствуют проявления рефлексии. Высокая рефлексивность в сочетании с высокой коммуникативной компетентностью способствуют успешной профессиональной социализации. При низкой коммуникативной компетентности процессы профессиональной социализации усложняются. Следовательно, для успешного профессионального становления необходимо развитие личностной и социальной рефлексии в сочетании с развитием общей и профессиональной коммуникативной компетентности.

Таким образом, стремление к личностному самосовершенствованию в период профессионализации может способствовать развитию профессионально-важных личностных качеств и профессиональному становлению личности в целом. По содержанию личностно-профессиональное становление является сложным процессом и связано с развитием:

- системных предметных компетенций студента как будущего профессионала;
- общей и профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста; межличностных компетенций участников учебной коммуникации;
- личностной и социальной рефлексии;
- системы эмоционально-личностной саморегуляции.

Целью нашего исследования было выявление интереса студентов технического вуза к возможности личностного самосовершенствования при помощи социально-психологического тренинга.

В качестве индикатора выраженности потребности в самосовершенствовании у студентов – учащихся технического вуза было выбрано их стремление пройти дополнительно к основному обучению в вузе социально-психологические и личностные тренинговые программы, которые способствуют самопознанию и совершенствованию личности в разных аспектах. Это связано с возрастающей популярностью тренингов как метода краткосрочного и эффективного воздействия на личность, их огромным количеством, различной направленностью, доступностью.

При исследовании установок студентов в отношении их возможного участия в социально-психологическом тренинге (далее СПТ) был избран метод опроса.

Для достижения цели работы, при анализе данных были поставлены следующие задачи:

1. Выявить характер доступной студентам вузов информации о тренингах в интернет-источниках.
2. Исследовать содержание установок учащихся технического вуза относительно возможности и мотивов участия в СПТ.
3. Исследовать интерес учащихся технического вуза к различным по содержанию тренинговым программам.

В исследовании приняли участие 199 студентов 1, 3, 4 курсов различных технических факультетов вузов г. Харькова. Из них: юношей - 94, девушек - 105 человек.

В качестве группы сравнения были опрошены студенты - представители гуманитарных специальностей (67 человек, получающих образование референтов-переводчиков, из них 43 девушки и 21 юноша, учащихся ХГУ «НУА»). Общее число опрошенных - 266 человек. Средний возраст опрошенных 19,5 лет.

Среди методов исследования применялись: анкетирование, уточняющая беседа, контент-анализ интернет-источников, содержащих сведения о психологических тренинговых программах, отражающих ситуацию на рынке тренинговых услуг в Украине.

В ходе обработки полученных данных были использованы общепринятые статистические процедуры.

Обсуждение результатов исследования.

При анализе интернет-источников, содержащих информацию о различных психологических тренингах, было просмотрено около 700 тренинговых программ, предлагаемых в Украине широким слоям взрослого населения. Психологические тренинги, предлагаемые профессионалам-психологам и работникам служб персонала, здесь не рассматривались. Ниже приводятся краткие ориентировочные формулировки программ, которые в интернет-предложениях имеют массу вариаций. Для удобства анализа предпочтений студентов среди программ были выделены смысловые группы СПТ.

Отдельную и наиболее представленную группу тренингов интернет-рынка занимают так называемые «бизнес-тренинги», а среди них - «Тренинги продаж». Наиболее часто встречаются: «Техники эффективных (активных) продаж», «Телефонные продажи», «Работа с возражениями», «Успешная презентация в продажах».

Далее широкую нишу тренингов представляют программы, ориентированные как на руководителей различных уровней, так и на рядовых сотрудников. Среди них наиболее распространены программы, направленные на развитие коммуникативной компетентности в управлении и деловом взаимодействии: «Деловые коммуникации», «Тренинг эффективного делового общения», «Психология управления персоналом организации», «Коммуникативная

компетентность руководителя», «Психология конфликтов», «Возможности контроля и регуляции», «Мотивация персонала», «Деловой этикет и имидж», «Самопрезентация», «Командообразование»; «Лидерство и навыки менеджера», «Презентация и публичное выступление», «Психология деловых переговоров».

Наибольшая частота предложений среди коммуникативных тренингов и программ наблюдается в области предложения программ по общению, ведению переговоров и управлению конфликтными ситуациями.

Среди предложений тренинговых программ есть группа, которая связана с понятиями «личностный рост» и саморегуляция. Это такие программы, как: «Поиск своего Я (работа с целями)», «Управление временем (тайм-менеджмент)», «Стресс-менеджмент. Эмоциональная саморегуляция», «Уверенность в себе», «Тренинг влияния и защиты от манипуляций», «Тренинг креативности», «Привлечение денег в свою жизнь» и пр.

Кроме программ, связанных с развитием тех или иных личных качеств, необходимых для делового взаимодействия, отдельным блоком можно выделить программы, связанные с психологией личных отношений: «Гармония семейных отношений», «Любовь и отношения», «Детско-родительские отношения» и др. тренинги, способствующие улучшению отношений между мужчинами и женщинами: «Мастер знакомств и соблазнения», «Как найти и удержать мужчину своей мечты», «Разумная любовница или как стать единственной», «Как покорить самую неприступную» и т. п.

Еще одна группа программ, представленных интернет-рынком, связана с познанием и совершенствованием тела: «Тело как источник самопознания», «Развитие сексуальности», «Танцевально-двигательный тренинг» и пр.

Все описанные программы можно условно разделить на 2 большие группы:

Программы, направленные в большей степени на развитие профессионально-значимых личностных качеств, формирование профессиональной и общей коммуникативной компетентности. Назовем их программами профессионально-личностного развития.

Программы, направленные на развитие рефлексивных и регулятивных возможностей личности: на самопознание, самосовершенствование и саморегуляцию в разных аспектах. Назовем их программами личностного развития.

Обратимся к анализу того, насколько учащиеся вузов ознакомлены с предложениями о психологических тренингах.

В ходе анкетного опроса было выявлено, что основная масса опрошенных студентов, как технических, так и гуманитарного вузов, знакома с понятием «психологический тренинг» (87,2% и 100%). На вопрос о том, посещали ли они психологические тренинги, 25,1% опрошенных студентов технических

вузов ответили утвердительно. В гуманитарном вузе гораздо больше опрошенных студентов посещали психологические тренинги (89,6%). Также большинство опрошенных групп испытуемых желали бы посетить различные психологические тренинги (63,1% и 89,6% соответственно, в техническом и гуманитарном вузах).

Рейтинг наиболее вероятных причин реального или предполагаемого посещения студентами тренинговых программ представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Рейтинг наиболее вероятных причин реального или предполагаемого посещения студентами тренинговых программ (частота выбора причины указана в %, рейтинг указан в скобках)

№п/п	Причины посещения психологического тренинга	Студенты технических вузов	Студенты гуманитарного вуза
1.	Собственная инициатива, с целью самосовершенствования	63,1 (1)	61,2 (2)
2.	Собственная инициатива, для получения профессиональных навыков	29,3 (4)	89,6 (1)
3.	Организовала компания, вуз	7,5 (6)	24,9 (6)
4.	Это престижно и модно	45,1 (2)	50,7 (4)
5.	По рекомендации знакомых	32,5 (3)	53,7 (3)
6.	Возможность пообщаться	63,1 (1)	61,2 (2)
7.	Желание конструктивно измениться	20 (5)	31,3 (5)
8.	Получение сертификата	63,1 (1)	89,6 (1)

Приведенный рейтинг свидетельствует о ведущих мотивах возможного участия студентов в тренинговых программах. В технических вузах на первом месте (63,1% опрошенных) выделяют такую причину возможного посещения тренинга, как самосовершенствование вне связи с профессиональными качествами. В обеих группах испытуемых одним из наиболее важных мотивов участия в тренинге является мотив самоутверждения в виде стремления получить сертификат, подтверждающий компетенцию. В гуманитарном вузе получение сертификата связано с осознанием большинством опрошенных (89,6%) важности самостоятельной инициативы в получении профессиональных психологических навыков. Вероятно, учащиеся гуманитарного вуза в большей степени связывают свою профессиональную компетентность с

социальной и личностной.

Важным мотивом в обеих группах является аффилиативный мотив, воплощенный в таких социальных проявлениях, как стремление к общению, к обладанию определенного статуса в группе, к подтверждению ожиданий сверстников. Это соответствует возрастным потребностям студентов. Подтверждает данную мысль выраженность у многих опрошенных обеих групп таких причин посещения тренинга, как возможность пообщаться, мода и престиж посещения тренинга, рекомендации знакомых.

Возможность конструктивно измениться не является доминирующей причиной участия в тренинге как в техническом, так и в гуманитарном вузе. Стремление конструктивно измениться в тренинге осознают 20% опрошенных технических вузов и 31,3% опрошенных гуманитарного вуза (см. Таблицу 1).

Таким образом, опрошенные студенты технических вузов рассматривают тренинг, прежде всего, как возможность личного самосовершенствования вне связи с профессиональным совершенствованием. Студенты гуманитарного вуза связывают личное и профессиональное самосовершенствование. У всех опрошенных преобладает внешняя мотивация социального подтверждения.

Данные, приведенные в таблице 2, свидетельствуют о более высоком уровне интереса к тренинговым программам у студентов гуманитарного вуза, в сравнении со студентами технических специальностей.

Таблица 2.

Выборы тренинговых программ развития профессионально-личностных качеств студентами технических и гуманитарных специальностей (в %)

№п/п	Название программы тренинга	Студенты технических вузов	Студенты гуманитарного вуза
1.	Психология продаж	17,1	21,6
2.	Эффективное деловое общение	57,3	89,6
3.	Психология деловых переговоров	54,3	89,6
4.	Презентация и публичное выступление	22,6	24,9
5.	Самопрезентация, построение имиджа	10,6	50,7
6.	Регуляция конфликтов	25,1	61,2
7.	Работа в команде	52,1	61,2
8.	Психология управления	53,1	53,7
9.	Лидерство и навыки менеджера	17,1	89,6

Студенты технических вузов проявили наибольший интерес к программам, направленным на повышение социальной компетентности в деловом взаимодействии: «Эффективное деловое общение», «Психология деловых переговоров», «Работа в команде», «Психология управления». У большинства студентов гуманитарного вуза также наблюдается высокий интерес к перечисленным программам. Интересен тот факт, что студенты технических вузов в большей степени при выборе тренинговой программы ориентированы на понятие «управление», а студенты гуманитарного – на понятие «лидерство». Возможно, данный факт связан с карьерной ориентацией студентов технических вузов на традиционную карьеру в организации, в отличие от студентов гуманитарного вуза, демонстрирующих более творческую ориентацию.

При выборе программ личностного развития, студенты технических вузов не проявляли большого интереса (см. Таблицу 3). Почти по всем предложенным в анкете программам их выбор составил около 30%, а по некоторым еще ниже – около 20%. Наибольший интерес студенты-техники проявили к программам, направленным на совершенствование эмоциональной сферы личности: «Стресс-менеджмент. Эмоциональная саморегуляция», «Уверенность в себе» и др. Большинство студентов гуманитариев также интересовались именно этими темами. Однако и к другим темам этого блока тренинговых программ половина опрошенных также проявила интерес.

Таблица 3.
Выборы тренинговых программ,
связанных с развитием личностной эффективности
студентами технических и гуманитарных специальностей (в %)

№п/п	Название программы тренинга	Студенты технических вузов	Студенты гуманитарного вуза
1.	Развитие креативности	26,7	50,7
2.	Управление временем	18,6	53,7
3.	Стресс-менеджмент. Эмоциональная саморегуляция	31,2	89,6
4.	Уверенность в себе	30,2	61,2
5.	Тренинг влияния и защиты от манипуляций	25,6	61,2
6.	Поиск своего «Я»	19,1	50,7
7.	Привлечение денег в свою жизнь	28,6	61,2

Таким образом, у студентов технических вузов в большей степени проявляется интерес к программам профессионально-личностного развития, чем просто личностного совершенствования. У студентов гуманитариев выявлен равномерный интерес к предложенным двум блокам тренинговых программ – и к программам профессионально-личностного развития, и к программам личностного совершенствования. В уточняющих беседах было выявлено, что студенты технических вузов не дифференцируют эти области и все тренинговые программы относят к личностному совершенствованию, не связывая их с профессиональным.

Выводы:

В связи с потребностями рыночной экономики, необходимо развивать социальную и личностную компетентность студентов как будущих профессионалов. Стремление к личностному самосовершенствованию в период профессионализации может способствовать развитию профессионально-значимых личностных качеств и профессиональному становлению личности в целом.

Студенты технических вузов проявляют наибольший интерес к программам, направленным на повышение социальной компетентности в деловом взаимодействии, а также к программам, направленным на совершенствование эмоциональной сферы личности. У студентов гуманитарных специальностей выявлен равномерный интерес и к программам профессионально-личностного развития, и к программам личностного совершенствования.

В целях оптимизации процессов профессионально-личностного развития студентов технических вузов необходимо создавать тренинговое поле социально-психологического сопровождения развития. При этом должна присутствовать логика предложения тренинговых программ с учетом кризисной насыщенности жизни студентов. Система тренингового сопровождения должна обеспечивать развитие личностной и социальной рефлексии; системы эмоционально-личностной саморегуляции; общей и профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста.

Список использованных источников:

1. Балабанова Л. М. Категория нормы в психологии студенческого возраста (теоретико-методологический аспект). - Харків: Консум, 1999. – 240с.
2. Власенко Л. В. Соціально-психологічна компетентність як провідний чинник становлення професіонала у ВНЗ // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Т. VI. Випуск 2. – К., 2004. – С. 48-52.
3. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128-135.

4. Маслоу А. Мотивация и личность. – Спб.: Евразия, 1999. – 478 с.

Transliteration of References:

1. Balabanova L. M. Kategoriya normy v psihologii studencheskogo vozrasta (teoretiko-metodologicheskij aspekt) / L.M. Balabanova. - Harkiv: Konsum, 1999. – 240 s.
2. Vlasenko L.V. Sotsial'no-psykholohichna kompetentnist' yak providnyy chynnyk stanovlennya profesionala u VNZ / L.V. Vlasenko // Zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohiyi im. H.S. Kostyuka APN Ukrayiny. - – K., 2004. - T. VI. - Vyp. 2. – S. 48-52.
3. Konopkin O.A. Obshchaya sposobnost' k samoregulyacii kak faktor sub»ektnogo razvitiya / O.A. Konopkin // Voprosy psihologii. - 2004. - № 2. - S. 128-135.
4. Maslou A. Motivaciya i lichnost' / A. Maslou. – Spb.: Evraziya, 1999. – 478 s.

ISAIENKO S.,

Candidate of Pedagogy, Docent,
Head of Foreign Languages Department,
State Economy and Technology
University of Transport,
Kyiv, Ukraine

KUSHMAR L.,

Candidate of Philology,
Docent of Foreign Languages,
Department State Economy and
Technology University of Transport,
Kyiv, Ukraine

PROFESSIONAL CULTURE FORMATION OF STUDENTS: NEGATIVE FACTORS TO BE ELIMINATED

The problem of specialists' forming, mutual links and mutual dependence of the human life and professional activity still keeps being of high topicality. The authors consider the professional culture formation in students to be one of the main tasks of higher education system. In the article the factors having negative impact (of slowing or braking) on the future specialists' professional culture forming in the present conditions of higher professional education system development in Ukraine has been analyzed. As well as some recommendations how to eliminate the negative factors impact have been given. Having analyzed problems connected with development of higher education today, with modern requirements to process of teaching and with potentialities of this process, with students' and graduates' needs, the authors state the work aimed at students' (as future specialists) personality forming (with taking into account their later inclusion into professional training process) to be one of the most urgent tasks of the higher professional education system.

Key words: higher education, requirements, efficacy, professional culture, professional culture formation, negative factors, methods of the teaching-learning process, professional training of a specialist.

Питання формування професіонала, взаємозв'язок і взаємозалежність життєдіяльності людини та сфери її

професійної діяльності залишаються надзвичайно актуальними. Автори вважають, що одним із головних завдань системи вищої освіти є наразі формування професійної культури у студентів. У статті проаналізовано чинники, які здійснюють негативний вплив (уповільнюють або ж гальмують) на формування професійної культури у майбутніх фахівців у сучасних умовах розвитку системи вищої професійної освіти в Україні, та сформульовано рекомендації щодо усунення впливу означених факторів. Розглянувши сучасні вимоги до навчального процесу у вищих навчальних закладах та до рівня підготовленості випускників ВНЗ до роботи в умовах швидкозмінних вимог постіндустріального суспільства, автори стверджують, що одним із головних завдань системи вищої освіти є наразі цілеспрямована робота щодо формування особистості майбутніх фахівців із урахуванням їхнього більш пізнього включення у процес професійної підготовки.

Ключові слова: вища освіта, вимоги, ефективність, професійна культура, формування професійної культури, негативні фактори, методи навчання, професійна підготовка фахівця.

Вопросы формирования профессионала, взаимосвязь и взаимозависимость жизнедеятельности человека и сферы его профессиональной деятельности остаются чрезвычайно актуальными. Авторы считают, что одной из главных задач системы высшего образования является формирование профессиональной культуры у студентов. В статье проанализированы факторы, осуществляющие негативное (замедляющее или тормозящее) влияние на формирование профессиональной культуры у будущих специалистов в современных условиях развития системы высшего профессионального образования в Украине, и сформулированы рекомендации по устранению влияния названных факторов. Рассмотрев современные требования, предъявляемые к процессу обучения в высших учебных заведениях и уровню подготовленности выпускников вузов к работе в условиях быстроменяющихся потребностей постиндустриального общества, авторы утверждают, что одной из главных задач системы профессионального образования является целенаправленная работа по формированию личности будущих специалистов с учётом их более позднего включения в процесс профессиональной подготовки.

Ключевые слова: высшее образование, требования, эффективность, профессиональная культура, формирование профессиональной культуры, негативные факторы, методы обучения, профессиональная подготовка специалиста.

The relevance of this research grows from the fact that higher education should play a strong role in fostering social cohesion, reducing inequalities and raising the level of knowledge, skills and competences in society. Policy should be therefore aimed at maximizing the potential of individuals in terms of their personal development and their contribution to a sustainable and democratic knowledge-based society. The students entering, participating in and completing higher education at all levels should reflect the diversity of our populations. Therefore universities should create more flexible learning pathways into and within higher education, and to widen participation at all levels on the basis of equal opportunity. Today's world needs creative minds and in Ukraine the need for such minds is desperate. We should experiment with any method which has a promise of enabling the students to face unfamiliar situations with confidence. The world is so dynamic today that mastery of facts has become secondary to mastery of techniques of acquiring knowledge.

Traditional teaching methods and educational practices have made the educational system in Ukraine strong and successful over the 20th century and brought world recognition for achievements. The mainstream educational system was quite adequate for the needs of the time. These days, however, the same system has to service such a diverse group of students like never before, and moreover, in new economic conditions when employers set very strong requirements to their personnel. We consider the professional culture formation in students to be the timely response on the today's educational challenges.

The purpose of the article is an attempt to research the negative factors and the ways to cope with their impact on the professional culture formation in students in order to improve a learning-teaching process in Ukrainian universities.

The main material delivery. The peculiarities of professional culture formation in students are conditioned by the range of factors having influence both on the society level and the personality level. The following features, which slow down the efficacy of the process of professional culture formation in students, can be enlisted as the negative factors and have to be eliminated.

Some scientists (K. Anhelovsky, V. Horbunov, S. Tohuzov, N. Chebyshev) acknowledge the existence of objective contradictions in humanization of engineering education, practically slowing down the course of professional culture formation in students and requiring efficient ways of their solution. According to

K. Anhelovsky, one of such contradictions results from the dialectical interrelation between the educational system efficacy and the level of society development [1, p. 4]. K. Anhelovsky points out that acceptance of the humanistic principles in education and the corresponding methodology demands the high culture of the educational subjects. The scientist substantiates her conclusions stating that the engineering education displays not only the technological side of a society development but also the improvement of production and interpersonal relationships, i.e. cultural and spiritual component of civilization progress [1, p. 78]. Similar position is asserted by N. Bahdasarian, who states that on the current stage of society development the professionalism is necessary but not self-sufficient precondition for a specialist's professional culture formation. The scientist claims that currently "professional competence exclusively is not enough, but it is social competence that is needed. Only the latter constitutes the pre-condition for professional culture formation in the context of modern society" (*translated by authors*) [2, p. 29-30]. N. Bahdasarian is convinced that the main peculiarity of a student's professional culture formation process is the insufficient orientation of the educational activity carried by the higher educational establishments on the timely society requirements.

Another negative factor of professional culture formation in students has been deduced by V. Horbunov and S. Tohuzov from the inconsistency between the high rates of knowledge increase and the limited individual capacity of acquiring them. To exclude this contradiction from the practice of higher educational establishments of engineering and technical specialties, the scientists suggest to substitute the technocratic way of thinking by the humanistic one and to provide the students with methodological knowledge that is more generalizing in its essence [3, p. 50]. The scientists point out that the subject knowledge is acquired faster and gives immediate effect due to its direct usage in professional activity. Thus, for methodological knowledge to have the same efficacy, it should be acquired by a student "independently, by spending more intellectual energy, involving intuition and other personal resources, as well as the ability to function creatively on someone's own initiative" (*translated by authors*) [3, p. 51].

P. Symonov and P. Yershov name discrepancy between objective and subjective systems of values as another factor slowing down the process of personality formation. The discrepancy is explained by the scientists as the situation when a student in his educational activity is inclined to acquire narrow professional knowledge via the economy of the input efforts but the society orients the subject of modern education to acquire knowledge and to develop skills, which would reveal its influence and prove its applicability in more remote future [4, p. 95].

By Ye. Chelyshev, another negative factor of the integral pedagogical process is the fact that the specific knowledge value is considered by students to be high-

er than the value of self-development and general education [5]. Ye. Chelyshev thinks that such attitude determines the difficulty in motivating students to take an active part in educational and cognitive activity.

Our educational experience gives grounds to assume that motivation of professional self-identification and motivation of educational and professional activity are of vital importance for successful professional culture formation. This empirical conclusion is theoretically substantiated by the theoretical pedagogical works. Thus, N. Bordovska and A. Rean consider motivation as a regulator of personal activity and behavior [6].

The problem of student's personality formation and different aspects of highly qualified specialists' training was covered by numerous national and foreign scientists in their researches. Particular attention to understanding mental and psychological development of students and their indication within the situation of individual and collective activity was paid by B. Ananiev [7]. The scientist claims that "transformation of motivation and the whole value system, as well as intensive formation of special skills connected with professionalization distinguish this age as the central period of character and intellect formation" (*translated by authors*) [7, p. 7]. Diagnostics of psycho-physiological functions, states and features of a personality, developed by the scientist, provide modern pedagogues with the information about possibility of a personality further development, an in-depth study of students' activity, as well as factors and conditions that determine its productivity and efficiency.

Analysis of psychological and psychophysical features of students was in the spotlight of attention of such scientists as I. Kon, V. Lisovskyi, A. Petrovskiy, V. Rybalko, L. Topchii and others. Yet back in the 70's of the XX c., the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR organized the experimental study of psychological features of two age groups (18-25 and 26-35 years) and announced the data proving the existence of common peculiarities of intellect, memory, and attention development of these groups [8, p. 57]. According to the results, it was experimentally proved that attention, memory, and thinking are developed in a wave-like manner and have the periods of raise and recession. Thus, the age from 18 to 25 witnesses the relatively high level of thinking and memory development but attention criterion is low [8, p. 56-64].

S. Vitvytska states that the peculiarity of students' mental development lies in the fact that, unlike the school period, when education and training are prior to development, during studies at higher educational establishments the development comes to the foreground and outruns the education [9]. The scientist is convinced that the students' age is the period of active social maturity formation. Social maturity, according to S. Vitvytska, envisages the ability of each young person to obtain the total of social roles (specialist, father, mother, etc.) that are

necessary for a society [9, p. 186-189].

V. Lisovskiy thought that students as a social group is specific in terms of its constituent structure, since it unites representatives of different social strata and is a reserve of specialists and intellectuals [10].

S. Tkachov and N. Tkachova inform that there exists a necessity to supplement the general characteristics of the students' group with some important points. First of all, this concerns students' worldview, their general assumptions about the world and the level of their conscious attitude to it. Another peculiarity of students is that they generally get involved into labor activity earlier [11].

Among numerous scientific researches devoted to social and psychological portrait of students we would like to single out the work by L. Rubina [12]. The scientist defined conscious orientation of students on obtaining higher education and professional training as a peculiar feature of students, which is determined by their way of life, character of studying and personal attitude to professional training. According to the data provided by L. Rubina in her work "Soviet studentship: sociological outline", half of students makes their decision about entering a higher educational establishment 3-4 years prior to leaving school, approximately one third of students do this one year and less before leaving it. The scientist's data show that majority of students (approximately 60,00%) make final choice only one year or less before the date. Those, who chose their future specialty 3-4 years before entering, constitute only one quarter of survey respondents [12, p. 84-86]. Of course, the data provided by L. Rubina concern students of the second half of previous century.

However, our personal research focused on first year students of State Economy and Technology University of Transport and those of National University of Food Technologies in 2010-2012 and our observations up to now prove the existence of similar problems. According to our data, less than one fifth part of students made the decision about entering higher educational establishments more than one year before. The percentage of students who decided to enter the higher educational establishments a year before entering varied during time span from 33,30% to 73,60%. The percentage of students, whose final decision was made less than one year before entering, was significant and varied between 18,40% and 51,00% [13].

Having compared the data provided above, we can conclude that a quite windy attitude to professional self-identification is characteristic for modern students' youth. Thus, the statement by L. Rubina that "professional orientation of students occurs later, and its less stable character can lead to future disappointment in the chosen profession and has influence on students' attitude to studying and decreasing, therefore, the quality of professional training" [12, p. 86] is still urgent. We are strongly convinced that this factor cannot be ignored in the process

of profession training and professional culture formation in students.

Another factor of professional culture formation in students is determined by the problems of adaptation among the freshmen to the new style of studying, changes in the ways to work and rest, formation of cross-individual relations in a new community. S. Seliverstov, analyzing difficulties in adaptation of first-year students, states that during the first and second years in a new students' community, the skills and the ability to rational mental work are being formed, challenge for their chosen profession and methods to organize leisure life are being recognized, the system of self-regarding and profession-significant features formation is being established, etc. [14, p. 72].

S. Vitvytska believes that knowledge of students' individual characteristics, on which the system of their inclusion into new activities and new social community is based, allows making the process of students adaptation smoother and psychologically more comfortable [9, p. 109]. We should note in this regard, that the knowledge of life plans, student's interests, predominant motives, level of aspiration, self-estimation, ability to conscious behavior self-regulation is important not only for optimal adaptation of students to the study process in a higher education establishment. In our opinion, taking into account of these psychological characteristics of a student is important to develop the strategy and tactics of professional culture formation in a future specialist, which is specific for every person, and in finding ways to eliminate the negative factors impact.

Having **summarized** the above considered views of scientists on the individuality formation specificity in students, we have identified a number of educational, psychological and organizational conditions necessary to eliminate the impact of negative factors on the professional culture formation in students of higher educational establishments as following:

- 1) promotion of humanistic principles in education and its methodology;
- 2) educational activities of higher educational establishments focusing on the urgent society needs;
- 3) directing students to acquire methodological knowledge and developing their skills that reveal their influence and relevance in far-reaching and distant periods;
- 4) taking into account the motivation of professional self-determination, formation of motives to educational and professional activities in the students;
- 5) consideration of socio-psychological and psychophysical features of students.

References:

1. Ангеловски К. Учителя и инновации / Крсте Ангеловски; пер с макед. В.П. Диденко. – М.: Просвещение, 2011. – 156, [2] с.
2. Багдасарьян Н. Г. Профессиональная культура инженера: механизмы освоения / Надежда Гегамовна Багдасарьян. – М.: Изд-во МГТУ, 2008. – 258 с.
3. Горбунов В. И. Организационно-методические аспекты совершенствования преподавания элективных гуманитарных дисциплин для инженерных специальностей / В. И. Горбунов, С. А. Тогузов // Инновационные методы преподавания в высшей школе : матер. регион. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 1999. – С. 49-51.
4. Симонов П. В. Темперамент. Характер. Личность / П. В. Симонов, П. М. Ершов. – М.: Наука, 1984. – 160 с.
5. Челышев Е. П. Об усилении связи академической науки с высшей школой / Е. П. Челышев // Высш. образов. в России. – 2004. – № 4. – С. 72-84.
6. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
7. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии : в 2 т. / Борис Герасимович Ананьев. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2013. – Т. 1-2.
8. Основы вузовской педагогики : учеб. пособие для студ. ун-та / ред. кол.: Н. В. Кузьмина, И. А. Уркин. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 311 с.
9. Вітвицька С. С. Студент як об'єкт педагогічної діяльності / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського педагогічного університету. – Житомир, 2013. – Вип. 6. – С. 186-189.
10. Лисовский В. Т. Советское студенчество : социол. очерки / В. Т. Лисовский. – М.: Высш. шк., 1990. – 302, [2] с.
11. Ткачев С. И. Нравственная и политическая культура как ценности воспитания : учеб. пособие для студ. / С. И. Ткачев, Н. А. Ткачева. – Х., 2009. – 83 с.
12. Рубина Л. Я. Советское студенчество : социол. очерк / Л. Я. Рубина. – М.: Мысль, 1981. – 207 с.
13. Ісаєнко С. А. Свідоме професійне самовизначення у контексті формування особистості майбутнього фахівця / Климова О. В., Ісаєнко С. А. // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – К., 2012. – Вип. 155. – ч. 2. – 502 с. – С. 392-401.
14. Селіверстов С. І. Деякі проблеми адаптації студентів першого курсу у вищому навчальному закладі / С. І. Селіверстов // Пробл. освіти. – 2007. – № 10. – С. 69-81.

Transliteration of References:

1. Anhelovski K. Uchitielia i innovatsii [Teachers and innovations] / Krste Anhelovski; per. s maked. V. P. Didenko. – M.: Prosveschenie, 2011. – 156, [2] s.
2. Bahdasar'an N. H. Professionalnaia kul'tura inzhenera: mekhanizmy osvoeniia [Professional culture of an engineer: mechanisms of mastering] / Nadezhda Hehamovna Bahdasar'an. – M.: Izd-vo MHTU, 2008. – 258 s.
3. Horbunov V. I. Orhanizatsionno-metodicheskie aspekty sovershenstvovaniia prepodavaniia elektivnykh humanitarnykh distsyplin dlia inzhenernykh spetsyálnostey [Organizational and methodical aspects improving the teaching of on-option humanitarian subjects for engineering specialties] / V. I. Horbunov, S. A. Tohuzov // Innovatsionnye metody prepodavaniia v vysshei shkole: materialy rehion. nauch.-prakt. konf. – Cheboksary, 1999. – S. 49-51.
4. Simonov P. V. Temperament. Kharakter. Lichnost [Temperament. Character. Personality] / P. V. Simonov, P. M. Yershov. – M.: Nauka, 1984. – 160 s.
5. Chelyshev Ye. P. Ob usilenii svyazi akademicheskoi nauki s vysshei shkoloi [On strengthening the correlation between academic science and higher school] / Ye. P. Chelyshev // Vyssh. obrazov. v Rossii. – 2004. – № 4. – S. 72-84.
6. Bordovskaia N. V. Pedahohika: ucheb. dlia vuzov [Pedagogy: manual for higher educational establishments] / N. V. Bordovskaia, A. A. Rean. – SPb.: Piter, 2001. – 304 s.
7. Ananiev B. H. Izbrannye trudy po psikhologii: v 2 t. [Selected works on psychology: in 2 vol.] / Boris Herasimovich Ananiev. – SPb.: Izd-vo Sankt-Peterburh. un-ta, 2013. – T. 1-2.
8. Osnovy vuzovskoi pedahohiki: ucheb. posobie dlia stud. un-ta [Fundamentals on higher school Pedagogy: hand-book for university students] / red. kol.: N. V. Kuzmina, I. A. Urklin. – L.: Izd-vo Leninhr. un-ta, 1972. – 311 s.
9. Vitvytska S. S. Student yak ob'ekt pedahohichnoi diialnosti [Student as an object for pedagogical activity] / S. S. Vitvytska // Visnyk Zhytomyrskoho pedahohichnoho universytetu. – Zhytomyr, 2013. – Vyp. 6. – S. 186-189.
10. Lisovskiy V. T. Sovetskoe studenchestvo: sotsiol. ocherki [Soviet studentship: sociological outlines] / V. T. Lisovskiy. – M.: Vyssh. shk., 1990. – 302, [2] s.
11. Tkachev S. I. Nравstvennaia i politicheskaia kultura kak tsennosti vospitaniia: ucheb. posobie dlia stud. [Moral and political culture as education's values: hand-book for students] / S. I. Tkachev, N. A. Tkacheva. – Kh., 2009. – 83 s.
12. Rubina L. Ya. Sovetskoe studenchestvo: sotsiol. ocherk [Soviet studentship: sociological outline] / L. Ya. Rubina. – M.: Mysl, 1981. – 207 s.
13. Isaienko S. A. Svidome profesiine samovyznachennia u konteksti formuvannia osobystosti maibutn'oho fakhivtsia [Conscious professional self-determination in the context of a future specialist's personality formation] / S. A. Isaienko, O. V. Klymova. // Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i

- pryrodokorystuvannia Ukrainy. – K., 2012. – Vyp. 155. – ch. 2. – 502 s. – S. 392-401.
14. Seliverstov S. I. Deiaki problemy adaptatsii studentiv pershoho kursu u vyschomu navchalnomu zakladi [Some problems of first-year students' adaptation in a higher educational establishment] / S. I. Seliverstov // Probl. osvity. – 2007. – № 10. – S. 69-81.

КИРПА А.В.,

аспірант, Інститут проблем виховання
НАПН України,
вчитель англійської мови,
Комунальний заклад «Технічний
ліцей м. Дніпродзержинська»
Дніпродзержинської міської ради,
м. Дніпродзержинськ, Україна

РЕЗУЛЬТАТИ ПРОВЕДЕННЯ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ТА ФОРМУВАЛЬНОГО ЕТАПІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ ЄВРОКЛУБУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті представлені результати та особливості проведення констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту в умовах роботи Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу, як осередку популяризації європейських цінностей та європейської інтеграції України, наведений аналіз результатів первинного анкетування старшокласників, встановлюються причини, які спонукають старшокласників до участі у заходах даного дитячого громадського об'єднання. В статті представлена варіація ефективних форм роботи з учнівською молоддю в контексті діяльності Євроклубу та аналіз рівня зацікавленості респондентів педагогічного експерименту у запропонованих формах роботи.

Ключові слова: педагогічний експеримент, констатувальний етап, формувальний етап, Євроклуб загальноосвітнього навчального закладу, дитяче громадське об'єднання, форми роботи.

В статье представлены результаты и особенности проведения констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента в условиях работы Евроклуба общеобразовательного учебного заведения, как центра популяризации европейских ценностей и европейской интеграции Украины, подается анализ результатов первичного анкетирования, устанавливаются причины, которые побуждают старшеклассников принимать участие в мероприятиях данного

детского общественного объединения. В статье представлена вариация эффективных форм работы с ученической молодежью в контексте деятельности Евроклуба, анализ уровня заинтересованности респондентов педагогического эксперимента в предложенных формах работы.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, констатирующий этап, формирующий этап, Евроклуб общеобразовательного учебного заведения, детское общественное объединение, формы работы.

The article reveals the results and features of ascertaining stage and formative stage of pedagogical experiment within Euroclub as the center of popularization of European values and European integration of Ukraine in secondary educational institutions. The analysis of the results of the upper-form students' initial survey and the factors that prompt the students to participate in the activities of the children's non-governmental organization are also presented in the item. In addition the article submits the variety of effective work forms with students within Euroclub activity in secondary educational institutions and the analysis of the level of respondents' interest in the offered work forms during the pedagogical experiment.

Key words: pedagogical experiment, ascertaining stage, formative stage, the Euroclub in General education institutions, children's non-governmental organization, forms of work.

Дослідження впливу діяльності Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу як громадського дитячого об'єднання на полікультурну вихованість старшокласників проводилось впродовж 2010-2015 років. Педагогічний експеримент як науково обґрунтована система організації педагогічного процесу складався з трьох етапів: констатувального, формувального та контрольного. Метою даної статті є представлення результатів проведення констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту в умовах діяльності зазначеного дитячого громадського об'єднання.

В ході проведення педагогічного експерименту ми спирались на сукупність технічних прийомів, їх послідовність та взаємозв'язок [5, с. 63], розроблені О. Киричуком та О. Коберником [2, с. 5-10.], О. Шлягіною [4], Г. Солдатовою, О. Кравцовою, О. Хухлаєвою, Л. Шайгеровою, О. Шаровою [3], В. Агєєвим [1], Д. Кацом та К.Брейлі [6].

В педагогічному експерименті приймали участь учні 8-11-х класів. Досвід роботи в Євроклубі загальноосвітнього навчального закладу учнів, які

увійшли до контрольної групи, складав 2-3 місяці. Лідери Євроклубу з досвідом роботи один рік складали експериментальну групу №1.

На початку дослідження проводився констатувальний експеримент, який складався з діагностичного та прогностичного етапів.

В процесі проведення діагностичного етапу констатувального експерименту ми з'ясували сутність проблеми, рівень зацікавленості учнів до діяльності Євроклубу, історичних, культурних, мовних аспектів країн Європи, Європейського Союзу та України тощо. На прогностичному етапі експерименту нами було визначено мету і завдання дослідження, сформульовано гіпотезу, розроблено модель діяльності Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу.

Варто підкреслити, що на констатувальному етапі ми використовували методи збору первинних емпіричних даних [5, с. 193], а саме: пряме спостереження і бесіди з учнями та координаторами Євроклубу, порівняння та аналіз документації Євроклубу як громадського дитячого об'єднання (план роботи, Статут, протоколи засідань тощо) документів та опитування, анкетування.

Опитування та анкетування стали найпоширенішими способами отримання інформації про суб'єктивне світосприйняття особистості, її вподобання, цілі діяльності тощо. Дані способи збору інформації дозволили змодельовувати необхідні експериментальні ситуації, щоб виявити «стійкість мотивів та інших суб'єктивних станів людини» [5, с. 228-229].

В процесі дослідження визначено організаційно-педагогічні умови полікультурного виховання старшокласників в умовах діяльності Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу. З цією метою нами досліджено: 1) загальний стан підготовки та освіченості учнів, рівень їх полікультурної вихованості; 2) освітні потреби учнів та мотивацію до особистісного саморозвитку і реалізації власного потенціалу в полікультурному соціумі; 3) рівень готовності учнів до різних видів діяльності, співпраці в полікультурному колективі.

На констатувальному етапі ми провели аналіз науково-педагогічної літератури та збір інформації з питань формування полікультурної вихованості учнів загальноосвітніх навчальних закладів, уточнили понятійний апарат дослідження; дослідили передумови створення Євроклубів; визначили мету, завдання, гіпотезу та методи наукового дослідження, а також програму роботи із старшокласниками, залученими до діяльності Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу; провели бесіди з учнівської молоддю, анкетування, моделювання діяльності Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу.

Слід зазначити, що всі заходи в рамках роботи Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу були направлені на вивчення політико-економіч-

ного та соціально-культурного життя, освітніх та мовно-комунікаційних особливостей в країнах Європи та Європейського Союзу. Однак можна відстежити тенденцію у виборі учнями всіх груп країн, привабливих для вивчення: 1) бажання навчатись у вищих навчальних закладах обраних країн; 2) наявність друзів або родичів, які проживають на території обраних країн; 3) намір знайти роботу на території обраних країн (див. рис. 1.1).

Під час двовимірної аналізу ми брали до уваги відповіді усіх респондентів, які являються лідерами Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу.

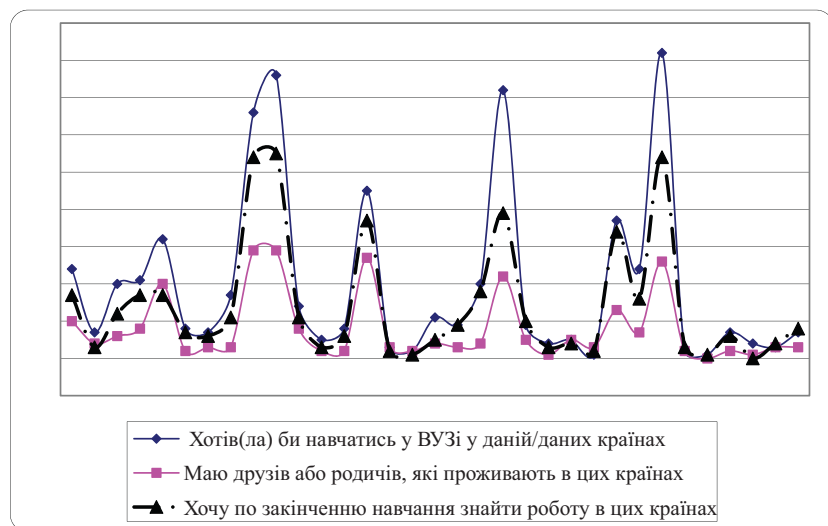


Рис. 1.1. Причини вибору респондентами країн Європи та Європейського Союзу

Як бачимо на рисунку 1.1, на вибір учнів щодо вивчення особливостей країн Європи та Європейського Союзу впливає фактор наявності родичів або друзів, які проживають на території обраних країн. Однак найбільш характерною причиною вивчення особливостей європейських країн являється бажання учнів по закінченню загальноосвітнього навчального закладу України продовжити своє навчання в одній з обраних країн Європи. Відмітимо той факт, що учні в тій чи іншій мірі, окрім України, цікавляться освітніми закладами всіх країн Європи та Європейського Союзу, що говорить про широкую географію їх інтересів та можливостей. Вирішальним для старшокласників також є питання майбутнього працевлаштування. Проте отримані результати

відображають недостатню обізнаність учнів в соціально-економічних та політичних особливостях тих або інших країн, що вимагає більш ґрунтовного ознайомлення та детального опрацювання інформації шляхом самоосвіти або відвідування факультативів, лекцій, семінарів, групових або індивідуальних бесід з координатором.

За допомогою аналізу двовимірному рисунку 1.2, ми відстежили зацікавленість учнів у вивченні історії та мов країн Європи та Європейського Союзу, ознайомленні з їх визначними місцями, розвиток комунікативних навичок.

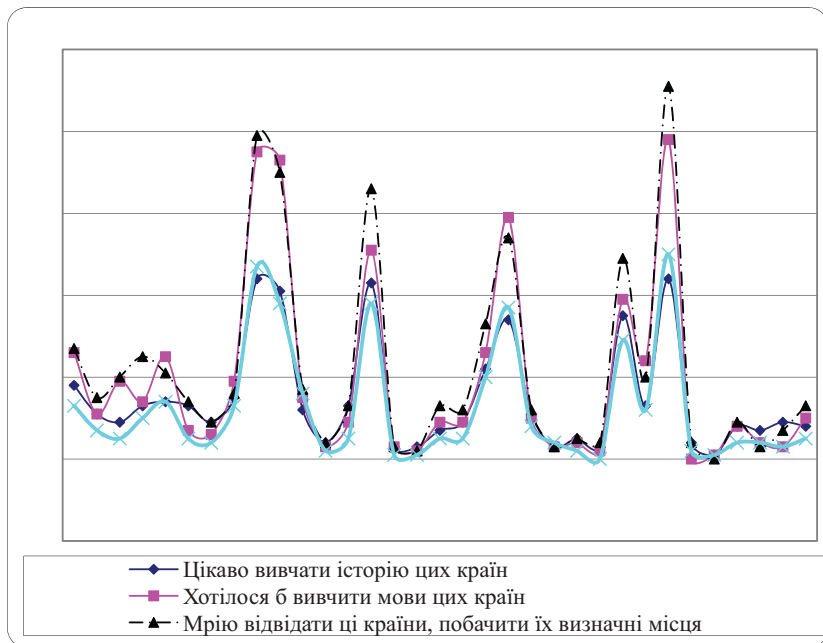


Рис. 1.2. Причини вибору учнями країн Європи та Європейського Союзу

Як бачимо, більшості учнів поряд з Україною цікаво вивчати історію таких країн, як Великобританія, Франція, Німеччина та Італія, що можна пояснити з точки зору впливовості даних країн на світовій арені. Проте учні також в значній мірі приділяють увагу вивченню історичних фактів й інших європейських країн.

Не менш актуальною причиною вивчення особливостей тих або інших країн являється бажання учнів опанувати іноземну мову та практикувати спілкування з представниками інших культур. Найбільше учні поряд з української

мовою бажають вивчати та практикувати англійську, французьку та німецьку мови, що пояснюється наявністю даних іноземних мов в інваріативній складовій програм Міністерства освіти і науки та їх викладанням в загальноосвітніх навчальних закладах, починаючи з першого класу. Необхідно відмітити й той факт, що набуває популярності серед учнів вивчення та використання на практиці італійської та польської мов, що пояснюється суб'єктивними факторами (наприклад, бажанням продовжити своє навчання на території Польщі або наявністю родичів та друзів, які працюють та проживають на території Італії тощо). Проте, беручи до уваги широке коло інтересів учнів, можна дійти висновку, що їм в різній мірі цікаво вивчати мови та практикувати спілкування з представниками усіх європейських країн.

Однак найбільше учнів мотивує до вивчення історії та мов країн Європи й Європейського Союзу бажання відвідати їх визначні місця. Географія інтересів учнів-лідерів Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу шириться по всьому європейському континенту, тобто учням цікаво відвідати всі країни Європи та Європейського Союзу. Найбільш популярними та бажаними напрямками подорожування для учнів є Західна та Південна Європа, а саме: Великобританія, Франція, Німеччина, Іспанія, Італія, Кіпр, Болгарія тощо (див. рис. 1.2). Меншої зацікавленості викликають країни Східної та Північної Європи: Румунія, Македонія, Угорщина, Сербія, Литва, Латвія тощо. Отримані результати дають можливість припустити, що учні необізнані з географічними, історичними та культурними аспектами в деяких країнах, саме тому показник зацікавленості у їх туристичному відвідуванні є низьким.

Таким чином, можна зробити висновок, що першочерговим завданням діяльності Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу є ознайомлення учнів саме з історико-географічними, культурними, соціально-політичними особливостями країн Європи та Європейського Союзу, розширюючи не тільки їх світогляд, але й мотивуючи до самоосвіти в заданих напрямках.

З метою перевірки ефективності запропонованих нами педагогічних умов полікультурного виховання старшокласників в умовах діяльності Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу був проведений формувальний експеримент, метою якого було вирішення наступних завдань: а) впровадження розробленої моделі полікультурного виховання старшокласників в умовах діяльності Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу; б) експериментальна перевірка педагогічних умов полікультурного виховання старшокласників в умовах діяльності Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу шляхом впровадження Статуту Євроклубу, програми факультативних занять та річного плану роботи.

В процесі реалізації формувального етапу педагогічного експерименту були організовані засідання методичних об'єднань класних керівників та

здійснена науково-методична робота з координаторами Євроклубу, що передбачала проведення семінарів, творчих майстерень та круглих столів, обмін думками щодо реалізації поставлених завдань та досвідом роботи в умовах Євроклубу, обговорення алгоритму роботи, очікувані та отримані результати, перспективи діяльності даного дитячого громадського об'єднання, узагальнення результатів впровадження моделі полікультурного виховання в умовах Євроклубу. Однією із форм роботи з координаторами Євроклубів стало проведення телемостів або відео-конференцій, які відбуваються під час семінарів, творчих майстерень або круглих столів.

В результаті проведення формувального етапу педагогічного дослідження з метою виявлення динаміки росту показників полікультурної вихованості старшокласників в залежності від їх досвіду роботи в умовах даного дитячого громадського об'єднання ми віділили експериментальну групу №2, до складу якої увійшли учні, залучені до роботи в умовах діяльності Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу більше одного року.

Виховна діяльність в експериментальній групі №1 та експериментальній групі №2 проводилась на основі розробленої моделі полікультурного виховання в умовах Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу, яка зорієнтована на розвиток не лише пізнавальної активності старшокласників, але й навичок міжособистісного спілкування.

РЕЗУЛЬТАТИ ПРОВЕДЕННЯ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ТА ФОРМУВАЛЬНОГО ЕТАПІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ ЄвроКЛУБУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

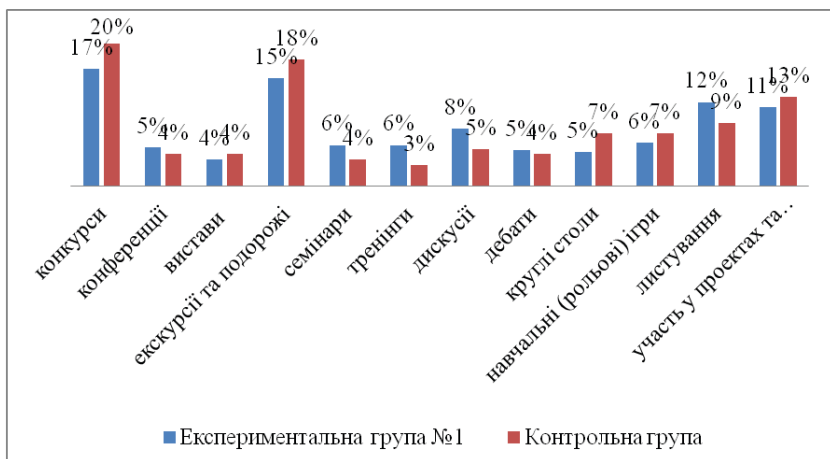


Рис.1.3. Зацікавленість респондентів контрольної групи та експериментальної групи №1 у формах діяльності Євроклубу

Для розширення світогляду та ерудиції старшокласників в умовах роботи Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу під час формувального етапу педагогічного експерименту увага приділялась вивченню історії, географії, мов, культури, традицій тощо країн Європи, Європейського Союзу та України через залучення учнів до різноманітних за характером видів діяльності: проєктів, конкурсів, семінарів, конференцій, екскурсій, подорожей, тренінгів, дискусій, дебат, круглих столів, навчальних ігор, листування. За допомогою рисунку 1.3 проаналізуємо зацікавленість старшокласників контрольної групи та експериментальної групи №1 щодо участі в певних формах роботи в умовах Євроклубу з метою підтвердження їх ефективності в практичній діяльності.

Як бачимо, значна кількість респондентів найбільш зацікавлена в конкурсах (20% респондентів контрольної групи та 17% респондентів експериментальної групи №1), екскурсіях та подорожах (18% респондентів контрольної групи та 15% респондентів експериментальної групи №1), програмах та проєктах (13% респондентів контрольної групи та 11% респондентів експериментальної групи №1). Спостерігається значно менша зацікавленість в учнів як контрольної групи, так і експериментальної групи №1 до відвідування вистав (4%). Однак слід акцентувати увагу на тому, що всі, запропоновані види діяльності, були відмічені учнями-лідерами Євроклубу, що дає можливість підкреслити необхідність диференційованого навчання та застосування особистісно зорієнтованого підходу в рамках діяльності Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу.

Саме тому, спираючись на отримані результати, в контексті діяльності Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу перш за все були організовані круглі столи («Безвізовий режим: міфи та реальність», «Чому учні все частіше обирають навчання в Європі?» тощо), дебати («Наслідки глобалізації», «Найкраща система освіти: «радянський стандарт» або сучасний погляд» тощо), дискусії («Переваги та недоліки спілкування в соціальних мережах», «Чому підлітки приєднуються до субкультур?» тощо), які сприяють поглибленню та активізації знань, залученню учнів до обговорення різних точок зору, визначення консенсусу, розвитку навичок комунікативного мовлення, аргументації власної позиції, аналітичного та критичного мислення учнів, вміння продукувати варіанти розв'язання проблем впродовж короткого проміжку часу, співпрацювати в команді.

В процесі проведення формувального етапу педагогічного експерименту одним з важливих напрямів у діяльності Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу у рамках інтеграції до освітнього європейського простору є полікультурне виховання особистості, формування національної самоідентифікації, розвиток соціального та громадянського потенціалу готовності

узяти посильну участь у суспільно-політичному житті держави тощо. Поставлені завдання реалізуються шляхом їх участі в Малій академії наук України, міжнародних, всеукраїнських, обласних і міських конкурсах з європейської інтеграції, історико-краєзнавчої, правової, культурологічної, екологічної діяльності та інших напрямків діяльності, конференціях, семінарах тощо.

Як бачимо, на формувальному етапі педагогічного дослідження нами були окреслені основні завдання: 1) підвищення рівня загальної освіченості та культури старшокласників; 2) розвиток культури міжособистісного спілкування; 3) формування впевненості старшокласників шляхом створення «ситуації успіху».

Таким чином, в процесі реалізації педагогічного експерименту (контрольного та формувального етапів) нами було розкрито сутність полікультурного виховання старшокласників в умовах Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу; обґрунтовано педагогічні умови полікультурного виховання старшокласників-лідерів Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу; розроблено систему заходів щодо розвитку полікультурної вихованості старшокласників в умовах Євроклубу; впроваджено модель діяльності Євроклубу, Статут, річний план роботи та програму факультативних занять «Я – євролідер» в умовах діяльності Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу.

Список використаних джерел:

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы [Электронный ресурс] : монография / В.С. Агеев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 240 с. – Режим доступа : <http://refdb.ru/look/1987515-pall.html>.
2. Киричук О. Функції психодіагностики у навчально-виховному процесі / О.Киричук, О. Федоренко // Початкова школа. – 1992. – №11-12. – с. 5-10.
3. Солдатова Г.У. Жизнь в мире с собой и другими [Электронный ресурс] : тренинг толерантности / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова // Мастерская. Мастер-класс. – Режим доступа : <http://www.tolerance.ru/Git-v-mire.php?PrPage=Master>.
4. Шлягина Е. Этническая толерантность личности: опыт эмпирического исследования [Электронный ресурс] : статья / Елена Шлягина // Библиотека. Век толерантности. – Вып. 3-4. – Режим доступа : <http://www.tolerance.ru/VT-3-4-etno.php?PrPage=VT>.
5. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / Владимир Александрович Ядов. – 6-е изд. – М. : ИКЦ «Академкнига»; «Добросвет», 2003. – 596 с.

6. Katz D., Braly K. Racial stereotypes of one hundred college students / D. Katz, K. Braly // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1933. – № 28. – P. 280-290.

References:

1. Ageev V. Intergroup interaction: social and psychological problems [Electronic resource]: monograph / V. Ageev. – M.: Publishing house Moscow University press, 1990. – 240 p. – Access mode: <http://refdb.ru/look/1987515-pall.html>.
2. Kirichuk A. Functions of psychological diagnostics in educational process / A. Kirichuk, A. Fedorenko // Elementary school. – 1992. – №11-12. – p. 5-10.
3. Soldatova G. Live in peace with yourself and other people [Electronic resource]: tolerance training exercises / G. Soldatova, L. Shaigerova, O. Sharova // Workshop. Master class. – Access mode: <http://www.tolerance.ru/Git-v-mire.php?PrPage=Master>.
4. Slavina E. Ethnic tolerance of personality: empirical studies [Electronic resource]: article / Elena Slavina // Library. The age of tolerance. – Vol. 3-4. – Access mode: <http://www.tolerance.ru/VT-3-4-etno.php?PrPage=VT>.
5. Yadov V. Strategy of sociological research. Description, explanation and understanding of social reality / Vladimir Yadov. – 6th ed. – M.: ICC «Akademkniga»; «Dobrobut», 2003. – 596 p.
6. Katz D., Braly K. Racial stereotypes of one hundred college students / Katz D., Braly K. // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1933. – №28. – P. 280-290.

КЛЕПАР М.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра мистецьких дисциплін,
Педагогічний інститут,
Прикарпатський національний
університет,
м. Івано-Франківськ, Україна

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розглянуто проблему формування музичних здібностей дітей в зарубіжній педагогічній думці першої половини ХХ століття. Увагу акцентовано на питаннях формування музично-слухових, музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності у педагогічних концепціях Е.Жак-Далькроза, З.Кодая, К.Орфа, М.Монтессорі, Д.Кабалевського.

Ключові слова: музичні здібності, зарубіжна педагогічна думка, діти, ХХ століття.

The main attention is paid to forming musical and audio, musical and aesthetic skills and skills for musical activity in pedagogical approaches of E.Zhak-Daljkroze, Z.Kodaj, K.Orf, M.Montenssori, D.Kabalevsjkyj.

Key words: musical skills, foreign pedagogical opinion, children, XXth century.

В статье рассмотрена проблема формирования музыкальных способностей детей в зарубежной педагогической мысли первой половины ХХ века. Внимание акцентировано на вопросах формирования музыкально-слуховых, музыкально-эстетических способностей и способностей к музыкальной деятельности в педагогических концепциях Е.Жак-Далькроза, З.Кодая, К.Орфа, М. Монтессори, Д.Кабалевский.

Ключевые слова: музыкальные способности, зарубежная педагогическая мысль, дети, ХХ века.

Прийняття Державного стандарту початкової загальної освіти поставило завдання розвитку особистісно-оцінного ставлення до мистецтва, художньо-творчих здібностей, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні. Важливу роль у вирішенні цих завдань належить музичному мистецтву. У зв'язку з цим перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких однією з найактуальніших є проблема формування музичних здібностей учнів. Її наукова розробка природно випливає з тих вимог, які ставляться перед учителем музики, і безпосередньо впливає на теорію та практику музичної освіти.

Проблема розвитку музичних здібностей багатогранна й різнопланова, оскільки торкається не тільки природи музичності, її структури та діагностики. На перший погляд, вона носить суто психологічний характер, однак може досліджуватись у різних аспектах: філософському, соціологічному, психологічному, музикознавчому, педагогічному тощо.

У філософсько-естетичному плані вона розглядається крізь призму загальних закономірностей перетворюючої діяльності людини (О.Андрєєв, Арістотель, А.Арсеньєв, А.Буров, К.Горанов, М.Каган, А.Лосєв, Ю.Холопов, Г.Шингаров та ін.).

У соціологічному аспекті визначається зумовленість музичних здібностей належністю людей до певних соціальних груп (Г.Головінський, Т.Лукшин, А.Сохор, Р.Тельчарова, В.Цукерман, І.Юдкін та інші).

Психологи вивчають ідеальні утворення, які визначають здібності до музичної діяльності (Б.Ананьєв, Л.Виготський, Е.Голубєва, О.Гусєва, О.Костюк, Н.Лейтес, О.Мелік-Пашаєв, В.Мясіщєв, С.Науменко, К.Тарасова, Б.Тєплов та ін.).

У музикознавчому аспекті досліджуються механізми впливу музики на людей у зв'язку з їх психічною організацією (Б.Асаф'єв, Л.Баренбойм, С.Бєляєва-Екземплєрська, М.Марков, Е.Маркова, В.Мєдушевський, Є.Назайкінський, А.Сохор, Б.Яворський та інші).

На перетині названих підходів знаходяться педагогічні дослідження музичних здібностей, адже музична освіта безпосередньо пов'язана з пошуком шляхів та методів формування й розвитку цих особистісних якостей у дітей (А.Арісменді, Е.Башич, П.Вейс, В.Верховинець, Н.Вєтлугіна, Л.Горюнова, К.Гофман, К.Дітріх, Е.Жак-Далькроз, Д.Кабалєвський, З.Кодай, Ю.Ласоцький, М.Леонтович, Ф.Лисек, М.Монтессорі, К.Орф, В.Остроменський, Ю.Поврожняк, К.Стеценко, Ш.Судзукі, Б.Трічков та інші).

У сучасній музичній педагогіці проблеми формування музично-слухових, музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності розробляються досить активно, і вчителі музики мають в своєму арсеналі більш-менш обґрунтовані методики їх формування. Однак ці методики поки

що не відповідають повною мірою вимогам сучасної школи,

Ця проблема посідає чільне місце і в усіх провідних методичних системах музичного виховання та навчання, які склалися в ХХ столітті. Найпоширеніші педагогічні концепції Е.Жак-Далькроза, З.Кодая, К.Орфа, М.Монтессорі, Д.Кабалевського передусім об'єднує прагнення до формування гармонійно розвиненої особистості шляхом розвитку її художньо-творчих здібностей.

Кожен із названих педагогів ішов своїм шляхом, який включав різні педагогічні ідеї, зміст, головні засоби навчання та виховання, але всі вони так чи інакше торкалися проблеми музичності.

Розглянемо детальніше їх підхід до вирішення цієї проблеми у контексті розвитку музичних здібностей школярів.

Постановка проблеми На початку ХХ століття сформувалася система музично-ритмічного виховання швейцарського педагога й композитора Е. Жак-Далькроза (1865 – 1950). Традиційна музична педагогіка того часу не задовольняла музиканта-педагога, оскільки, на його думку, будувалася на хибних принципах. Основними недоліками тогочасної методики він вважав ізолюваність видів діяльності, поділ змісту музичної освіти на низку навчальних дисциплін, позбавлення музичного виховання його сутнісної основи – емоційності. “Тільки повноцінне сприймання закладає основу музичності дитини, лише на цій основі можливе навчання й подальший музичний розвиток”, – підкреслював педагог [2, с. 198].

Основою музики Е.Жак-Далькроз вважав ритм, а головним розвиваючим фактором музичності – формування меторитмічного почуття [2, с. 198]. “Осягнення першооснови музики – ритму – успішніше всього відбувається при актуальному виявленні “рухо-пластичного” образу” [2, с. 198]. На його думку, розвиваючи почуття ритму, можна створити умови для формування й інших сторін музичності дітей. Зв'язки ж ритмічного начала з темпом, динамікою, фразуванням та формою музичного твору дозволяють освоїти корінні властивості музики, розвинути загальну емоційність та художній смак дитини.

Будучи головною ланкою музично-педагогічної системи, ритміка (або ритмопластика) у швейцарського вченого водночас виступала в органічній єдності із сольфеджіо та імпровізацією. Таке вирішення проблеми ґрунтувалося на висновках психологів про те, що ритмічне чуття в своїй основі елементарне і тому, можливо, саме воно є основною якістю музичності [6, с. 61]. На думку Жак-Далькроза, ритм аж ніяк не зводиться до ритмічного рисунка, співвідношення тривалостей, організації метру і темпу. Розумілося його ширше значення. Саме зв'язок ритму з усіма іншими елементами музичної мови, із структурою та формою твору, а головне – з виразним характером

усіх елементів та їх співвідношень надавав системі Е.Жак-Далькроза особливої цілісності та широти комплексного впливу на особистість [6, с. 199]. На основі колективних занять він усіяко прагнув до виявлення своєрідності особистості й визначення її індивідуальної музичності.

Зазначимо, що концепція Е.Жак-Далькроза була не тільки запереченням існуючої на той час “співацької концепції”, в основі якої лежав хорівий спів. Вона однією з перших стала теоретико-практичною базою для вирішення такого важливого питання, як формування музичних здібностей. Виділивши ритмічне почуття та емоційне переживання музики головними чинниками розвитку музичності, педагог наблизився до визначення такої нині існуючої категорії, як метроритмічне переживання. Пізніше, на основі розробок І.Сеченова, було встановлено, що “...музичні здібності характеризуються складними просторово-часовими відношеннями, які пов’язані з роллю рухів у сприйманні простору і часу, пластичності кінестезії” [цит. по 5, с. 191]. Е.Жак-Далькроз безпомилково виявив природу музичних здібностей. Вчені потім це доведуть: “Маючи психомоторну та емоційну природу, вони (музичні здібності – О.К.) становлять частину природної організації індивіда (емоції, сенсорика, моторика тощо) і тому виявляються раніше за всі” [5, с. 191].

Нинішня теоретична база дає можливість не тільки переосмислити педагогічний доробок музиканта, але й впровадити його у практику музичного виховання. Тим більше, що сучасні методики тільки наближаються до того розуміння значення метроритмічного переживання у формуванні здібностей, яке йому надавав швейцарський педагог. На жаль, досить струнка методична система Е.Жак-Далькроза ніби розчинилася в інших більш або менш досконалих системах виховання, але її елементи так чи інакше присутні в усіх методиках художньої гімнастики або ритмопластики для дітей і дорослих. Методичні знахідки Е.Жак-Далькроза можна виявити у багатьох системах масового музичного виховання, створених у ХХ столітті [6, с. 61].

Значною віхою у розвитку музично-педагогічної думки ХХ століття стали ідеї відомого австрійського композитора й педагога Карла Орфа.

Тривала робота з дітьми, талант композитора, постійний пошук привели його до створення оригінальної методичної системи, головною ідеєю якої став розвиток природної музичності дитини. Втілюючи свій педагогічний задум, автор знайшов такі засоби виховання та навчання, які на той час не мали аналогів, хоча вихідний пункт його системи був близький до ідей Е.Жак-Далькроза.

Поклавши в основу системи музичного виховання ідею поєднання слова, звуку і жести, автор значно розширив її розуміння, надавши їй нового забарвлення та піднявши на якісно новий рівень. Вершиною пошуків стало викори-

стання музично-сценічної гри та театру. “З самого початку моїм вихідним пунктом був театр, причому першоосновою для всієї словесної мови завжди була музика”, - підкреслював педагог [7, с. 13].

На перше місце в концепції К.Орфа вийшла творчість, або елементарне музикування. При цьому музично-ритмічне почуття та музичний слух складали, на думку педагога, фундамент музичності. Автор розумів, що саме вони допомагають пережити й зрозуміти музику, вільно з нею “поводитися” і вважав, що коли в навчанні хоча б до деякої міри не зблизити “композиторське” та “виконавське”, то не вдається закласти у широкої маси дітей фундамент музичності [3, с. 217]. Власна активна музична творчість дітей вже сама по собі спонукала розвиток не тільки спеціальних музичних здібностей – вона створювала якнайкращі умови для розвитку цілого комплексу загальних здібностей, які опосередковано впливають на формування музичності. Такі важливі здібності, як увага, пам’ять, уява, фантазія та багато інших є необхідним фоном, на якому музичні здібності набирають своєї яскравості, адже навіть важко уявити, що музичність взагалі може існувати без тісної взаємодії з ними.

“Власна дитяча творчість, навіть найпростіша, власні дитячі знахідки, навіть найскромніші, власна дитяча думка, навіть найнаївніша, - ось що створює атмосферу радості, формує особистість... стимулює розвиток творчих здібностей”, - писав педагог [3, с. 196].

Карл Орф вважав, що у вихованні потрібно спиратися на “начало всіх начал” – елементарну музику. Розуміючи, що в своєму розвитку дитина концентровано проходить усі стадії, раніше пережиті людством, він радив починати роботу на найдревнішій пентатонічній основі. Ця думка згодом була підтверджена американськими вченими, які встановили, що найперші (мимовільні) інтонації та мелодичні прояви у дітей ґрунтуються на пентатоніці [6, с.64]. Існують й інші дослідження, які не тільки підтверджують думку К.Орфа, а й значно її розширюють, зокрема, вченими встановлено зв’язок між мелодичною основою інтонації, психологією та семантикою людського голосу.

Не менш важливою ланкою музичного виховання К.Орф вважав розвиток метроритмічного почуття. Педагог був упевнений, що ритму не можна навчити, але його можна звільнити, “розв’язати” в людині. Вивільнення ритму починалося з плескання, клацання пальцями, притопування ногами [3, с. 193].

Отже, у методичній системі австрійського педагога було закладено декілька важливих моментів розвитку здібностей, які несуть значне концептуальне навантаження. Будучи створеною на цих засадах, вона акумулює в собі передові гуманістичні ідеї гармонійного розвитку особистості, пробудження її творчого потенціалу, а тому створює широкі умови для розвитку музичних здібностей.

Визначним досягненням музичної педагогіки ХХ століття стала концепція угорського композитора Золтана Кодая [1882 – 1967]. Вона була не простим декларуванням ідеї загального музичного виховання, а її реальним здійсненням.

Якщо розглянути концепцію угорського педагога з позиції формування та розвитку здібностей, то в ній можна знайти багато суттєвих аспектів. Передусім це опора на народну національну музику. “З точки зору художньої – народна музика значить для нас значно більше ніж для націй, які створили свій власний музичний стиль...”, - писав З.Кодай [1, с. 14]. Він вважав, що повноцінне музичне виховання можна забезпечити тільки тоді, коли воно ґрунтується на міцному фундаменті національної культури. Важливо те, що педагог був переконаний: опора на фольклор істотно впливає на розвиток здібностей, використання цього багатогранного явища, навіть через окремі види діяльності (сольфеджіо, хоровий спів), дає значні результати й виступає одним із головних чинників розвитку музичності, забезпечує виховання музичного слуху, музичного сприймання, музично-слухових уявлень. Зазначимо, що сучасні дослідження медиків та психологів підтверджують психолого-терапевтичний вплив фольклору на особистість дитини. Серед позитивних засобів впливу неабияке значення має саме спів, завдяки якому виникають енергетичні вібрації, що стають “рідними” ще в пренатальний період розвитку немовляти.

Важливою є думка угорського композитора щодо осмисленості співу: “Той, хто не чує те, що бачить, і не бачить те, що чує, не музикант, ... нотний рисунок та його мислене слухове уявлення, почута музика та уявлення нотного рисунка повинні повністю відповідати один одному як у професійного музиканта, так і в кожній людині, яка хоче розуміти музику, насолоджуватися нею”. І далі: “надійний засіб для досягнення названої мети – сольфеджіо” [4, с. 266].

Вимога вільного читання нот має методологічне значення, а поступовий перехід від відносної до абсолютної сольмізації дає можливість залучити всіх дітей до співу по нотах, а відтак розвинути їх музичність. Адже такий спів зрештою передбачає сформованість майже усього комплексу музичності. Важко уявити людину, яка вільно читає ноти і при цьому не має достатньо розвиненого ладового, звуковисотного, меторитмічного слуху тощо.

Увага до розвитку музичних здібностей є пріоритетною не тільки у З. Кодая. Порівнюючи означені системи масової музичної освіти, можна сказати, що саме розвиток музичності був чи не найголовнішим чинником, який мав допомогти реалізувати поставлену мету музичного виховання. Звичайно, кожен педагог бачив її по-різному, але шлях до неї проходив саме через формування музичних здібностей.

Висновки.

Таким чином, ідея розвитку музичних здібностей є пріоритетною у більшості вчених-педагогів. На їх думку, розвиток музичності чи не найголовніший чинник реалізації поставленої мети музичного виховання. Кожен з педагогів бачив її по-різному, але шлях до неї проходив саме через формування музичних здібностей.

Окреслимо головні ідеї та напрямки бачення вченими-педагогами шляхів вирішення проблеми формування музичних здібностей:

- формування та розвиток музичних здібностей є важливою проблемою музичної педагогіки й одним із її головних пріоритетів;
- розвиток емоційної чутливості школярів створює найбільш сприятливі умови для розвитку музично-слухових, музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності, оскільки саме на емоційному ґрунті будується весь їх комплекс;
- формування і розвиток музичного слуху повинні бути спрямовані не лише на інтелектуальне розуміння звукових взаємозв'язків музики, а й на її художньо-естетичне осягнення;
- формування музичності здійснюється шляхом залучення школярів до музичного мистецтва, осягнення емоційного змісту музики через художнє спілкування;
- зацікавленість учнів музикою, невимушена творча обстановка в класі є важливими складовими умовами ефективності формування музичності;
- дотримання принципу наступності у формуванні музичних здібностей є необхідною умовою ефективності роботи вчителя музики, а знання й урахування сенситивних періодів сприяє оптимізації цього процесу;
- різноманітна, художньо-змістовна й емоційно наповнена музична діяльність на уроці активізує моторику й емоційність дітей, сприяє вивільненню фантазії, творчої енергії, створює найкраще підґрунтя для розвитку музичних здібностей;
- розвиток природної музичності можливий на основі власної музичної діяльності дітей, а це сприяє формуванню не тільки музично-слухових (спеціальних) здібностей, а й створює умови для розвитку музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Кодай З. Избранные статьи /З. Кодай.— М.: Сов. композитор, 1982.—288 с./
2. Куц В. Предмет «ритмика» в музыкальном воспитании (к истории и теории) //Куц В., Фролкин В. //Художественное воспитание подрастаю-

- щого покоління: проблемы и перспективы:Сб.ст./Сост. и отв. ред. М.М.Берлянич. – Новосибирск, 1989. – С. 197 – 205.
3. Леонтьева О. Карл Орф / О.Т. Леонтьева.–М.: Музыка,1984. – 334с.
 4. Музыкальное воспитание в Венгрии /Сост.и общ.ред.серии Л.А.Баренбойма. –М.: Сов. композитор. – 1983.– 400 с.
 5. Науменко С.До проблеми музичних здібностей / С.І.Науменко // Шляхи удосконалення художньо-естетичної освіти учнівської молоді в умовах відродження національної культури: Тези республіканської науково-практичної конференції (7-8 квітня 1992) /Ред. кол.: О.П.Щолокова (відп. ред.) та ін. – К.: КДПІ, 1992. – 280 с.
 6. Фролкин В. Традиционные и новаторские черты современных зарубежных систем массового музыкального воспитания /В.А.Фролкин // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 59 – 75.
 7. Элементарное музыкальное воспитание по системе К.Орфа / Сост. Л.А.Баренбойм. – М.: Сов. композитор, 1979. – 368 с.

Transliteration of References:

1. Koday Z. Izbrannyye stati /Z. Koday.– М.: Sov. kompozitor, 1982.–288 s./
2. Kusch V. Predmet «ritmika» v muzyikalnom vospitanii (k istorii i teorii) // Kusch V.,Frolkin V. //Hudozhestvennoe vospitanie podrastayushego pokoleniya: problemy i perspektivy:Sb.st./Sost. i отв. red. M.M.Berlyanchik. – Novosibirsk, 1989. – S. 197 – 205.
3. Leonteva O. Karl Orf / O.T. Leonteva.–М.: Muzyka,1984. – 334s.
4. Muzyikalnoe vospitanie v Vengrii /Sost.i obsch.red.serii L.A.Barenboyma. –М.: Sov. kompozitor. – 1983.– 400 s.
5. Naumenko S.Do problemi muzichnih zdlbnostey / S.I.Naumenko // Shlyahi udoskonalennya hudozhno-estetichnoyi osvlti uchnivskoYi molodl v umovah vldrozhennya natsionalnoyi kulturi: Tezi respublikanskoYi naukovopraktychnoYi konferentsiyi (7-8 kvltnya 1992) /Red. kol.: O.P.Scholokova (vldp. red.) ta ln. – K.: KDPI, 1992. – 280 s.
6. Frolkin V. Traditsionnyie i novatorskie chertyi sovremennyih zarubezhnyih sistem massovogo muzyikalnogo vospitaniya /V.A.Frolkin // Hudozhestvennoe vospitanie podrastayushego pokoleniya: problemy i perspektivy. – Novosibirsk, 1989. – S. 59 – 75.
7. Elementarnoe muzyikalnoe vospitanie po sisteme K.Orfa / Sost. L.A.Barenboym. – М.: Sov. kompozitor, 1979. – 368 s.

КОВАЛЕНКО О.О.,

викладач,
Національний технічний університет
України «Київський Політехнічний
Інститут», м. Київ, Україна

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Стаття присвячена проблемі інтеграції дистанційного навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Автор обґрунтовує принципи дистанційного навчання як педагогічної технології для навчання майбутніх фахівців технічних напрямків, форми та засоби дистанційного навчання, звертає увагу на особливості застосування дистанційного навчання та характеризує методи навчання, які можуть бути використані при вивченні іноземної мови професійного спрямування. У статті наводиться перелік переваг та недоліків використання дистанційного навчання для студентів та викладачів вищих навчальних закладів при вивченні іноземної мови.

Ключові слова: дистанційне навчання, педагогічна технологія, методи навчання, іноземна мова професійного спрямування.....

Статья посвящена проблеме интеграции дистанционного обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях. Автор обосновывает принципы дистанционного обучения как педагогической технологии для обучения будущих специалистов технических направлений, формы и средства дистанционного обучения, обращает внимание на особенности применения дистанционного обучения и характеризует методы обучения, которые могут быть использованы при изучении иностранного языка профессионального направления. В статье приводится перечень преимуществ и недостатков использования дистанционного обучения для студентов и преподавателей высших учебных заведений при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: дистанционное обучение, педагогическая технология, методы обучения, иностранный язык профессионального направления

The article deals with the integration of distance learning of foreign languages into higher educational institutions. The author substantiates the principles of distance learning as an educational technology for training future specialists of technical speciality, forms and means of distance learning; pays attention to some special features of applying distance learning for students of ESP; and characterizes the teaching methods and ways that can be used when learning a profession-oriented foreign language. The article lists the advantages and disadvantages of the distance learning use for students and teachers of higher educational institutions in the process of studying a foreign language.

Key words: *distance learning, educational technology, teaching methods, English for Special Purposes.*

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В наш час розвиток комп'ютерних телекомунікаційних та інформаційних систем, засобів мультимедіа значно впливає на систему освіти в цілому, що призводить до появи нових педагогічних технологій, нових форм викладання сучасних мов, однією з яких є дистанційне навчання.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій сприяє популяризації дистанційного навчання в форматі e-learning, освітні функції якого можуть проявлятися в наступних формах: використання мультимедійних електронних носіїв і програм Powerpoint в аудиторії і бібліотеці, Інтернет-комунікація, створення власних ресурсів, а також розвиток ресурсів дистанційної освіти [2, с.117].

Одним з найбільш доступних засобів оптимізації самостійної роботи студентів є інтеграція Інтернет-ресурсів в навчальний процес в немовних ВНЗ. У зв'язку з загальним доступом Інтернету і простотою його використання, набуває форма дистанційного навчання іноземної мови. Дистанційне навчання є способом навчання дистанційно, не знаходячись в постійному контакті віч-на-віч з викладачем в аудиторії.

Метод дистанційного навчання останнім часом має велику популярність серед інших способів опанування англійської мови. Це і швидкість, легкий доступ до інформації і можливість мати власного викладача.

Завдяки інтернету та комп'ютерним системам студенти можуть у найкоротший термін виконувати будь-які запити, і швидко отримувати відповіді, отримувати нові завдання та детальний розбір своїх помилок.

В цілому, є багато привілеїв цього методу, і без зайвих слів зрозуміло, яке комфортне вивчення англійської мови дистанційно.

Серед всіх технічних засобів, що є органічним компонентом навчального

процесу, комп'ютер сьогодні виступає найважливішим в процесі навчання іноземним мовам. Дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених, педагогів-практиків свідчать про те, що застосовувані адекватним чином сучасні комп'ютерні технології, зокрема Інтернет, можуть істотно сприяти ефективності викладання і вивчення іноземних мов [1, с.116].

В першу чергу це забезпечується тим, що міжнародна комп'ютерна мережа надає величезну кількість інформації, обробляючи яку студенти є не тільки споживачами накопичених знань, а й створюють при цьому щось самі, виступаючи в ролі творців. Інтернет підвищує мотивацію у тих, хто вивчає іноземну мову, роблячи позитивний вплив на весь процес навчання, робить доступним автентичні матеріали, підсилює комунікативну взаємодію, забезпечує незалежність від одного, а іноді і єдиного, джерела інформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної теми Багато питань організації дистанційного навчання в системі освіти в даний час досить добре вивчені як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками. Досліджено теоретичні і практичні можливості дистанційного навчання, побажання щодо організації курсів дистанційного навчання, освітні технології в дистанційному навчанні (Полат Е. С., Моїсеєва М. В., Петров А. Е.) [10, с.122], впровадження дистанційного навчання у ВНЗ (Айсмонтас Б. Б., Солдаткін В. І., Андрєєв А. А., Карпенко М. П., Назаренко А. Л., Чернявська Т. А.), розглянуто даний метод навчання в професійній освіті (Щенніков С. А., Комраков С. Є.). Розглянуто основні питання організації навчального процесу дистанційного навчання іноземним мовам (Полат Е. С., Бухаркін М. Ю., Дмитрієва Е. І., Шаповалова Т. Р., Северова Н. Ю.) [10, 156].

Новітня педагогічна література вміщує велику кількість праць щодо питання покращення професійної компетентності спеціалістів: створено теоретико-методичні концепції формування професійних здібностей вітчизняними та російськими вченими (Л.Мітіна, В.Сластьонін, Л.Карпова, Т.Ковальова, А.Макарова, Є.Огарєв, Г.Онкович, О.Полуніна, Н.Лобанова, М.Чошанов та ін.), а також зарубіжними науковцями (Г.Халаш, Дж.Куллахан, В.Долл, Ж.Перре, Ж.Деллор); розроблено ряд питань, які визначають сутність професійної діяльності (Б.Ананьєв, Л.Виготський, З.Калмикова, Н.Менчинська, С.Рубінштейн).

Застосування дистанційного навчання примножує можливості викладача та підсилює мотивацію студентів до навчання. За допомогою дистанційної форми навчання можна брати участь у міжнародних Інтернет-проектах, проводити студентську дослідницьку діяльність, бути активними учасниками Інтернет-олімпіад, творчих конкурсів.

Мета даної статті – розглянути можливості використання майбутніми фахівцями дистанційного навчання як одного з активних методів навчання

іноземної мови професійного спрямування, визначити етапи роботи в процесі дистанційного навчання та зазначити її недоліки та переваги.

Виклад основного матеріалу дослідження. Головним завданням вивчення іноземних мов сьогодні є формування комунікативної компетенції, що, передбачає розвиток навичок професійної та культурноспрямованої комунікації. Комунікативна компетенція тісно пов'язана з лінгвістичною. Інтернет створює безліч можливостей ознайомлення з мовною культурою іншої країни, забезпечуючи взаємодію з носіями мови, даючи можливість слухати і спілкуватися, тобто створює природне мовне середовище.

Тому, в наш час, викладачі іноземних мов можуть досить успішно впроваджувати продуктивне навчання різним видам іншомовної діяльності - говоріння, аудіювання, читання та письма; знайомити студентів зі знаннями, що включають в себе мовний етикет, особливості мовної поведінки в умовах спілкування, особливості культури, традицій.

Навчання мовленнєвої діяльності є переважним в межах «живого» спілкування. Комп'ютерні системи забезпечують особливу здатність студентам вступати в діалог з реальним партнером (викладачем, однокласником, носієм мови), удосконалюючи вміння монологічного та діалогічного мовлення. Необхідність у спілкуванні змушує студентів звертатись до телеконференцій, чатів, брати участь в міжнародних проектах з різних питань. Це заохочує і розвиває такі навички комунікативного характеру, як уміння вести бесіду, відстоювати свою точку зору, підтверджувати аргументами, вміння йти на компроміс із співрозмовником і лаконічно, чітко висловлювати свою думку. Так, мова виконує свою основне завдання - формує і формулює думки [8].

Завдяки Інтернету студенти можуть покращувати своє аудіювання, прослуховуючи оригінальні звукові тексти і розвиваючи вміння слухати і чути співрозмовника; вдосконалювати свою лексику професійно-орієнтованого сучасного іноземного спілкування, яке відображає сучасний стан розвитку культури народу, соціального і політичного устрою суспільства. Це можливо забезпечити використанням різних записів сучасних радіо- або тelenовин, різних аудіо і відеопрограми на компакт дисках.

У процесі створення навчального матеріалу слід постійно мати на увазі, що він має бути побудованим таким чином, що студент дистанційної освіти не помічає, що він / вона не в аудиторії. Це може бути досягнуто завдяки доречної комбінації аудіо / відео контенту. Основним результатом виробництва є аудіо / відеозапис заняття, який, на прохання студентів, випускається в зручний для них час. На відміну студентів традиційної освіти, студент дистанційного навчання має можливість передивлятися та перечитувати конспект заняття та повторити його стільки разів, скільки йому потрібно, щоб засвоїти матеріал.

Застосовуючи інформаційний потенціал Інтернету та впроваджуючи його у навчальний процес, дає можливість продуктивно навчати різними видами читання: пошук, ознайомлення, вивчення матеріалу, безпосередньо використовуючи оригінальні завдання різного ступеня складності.

Спілкування електронною поштою в межах дистанційного навчання дозволяє формувати у студентів вміння писемного мовлення. Вивчаючи іноземну мову вони складають відповіді партнерам по листуванню, займаються підготовкою рефератів, творів і т.п., тим самим вдосконалюють не тільки навички і знання з мови, а й розвивають вміння продукувати свої ідеї.

Однак, незважаючи на унікальність дидактичних властивостей комп'ютерних телекомунікаційних мереж Internet, не можна не погодитися з думкою Дмитрієвої Є.І., що при підготовці подібних курсів практично не враховується специфіка їх методики, яка відображає особливості психолого-педагогічних умов, властивих дистанційному навчанню. Тому не дивно, що ігнорування взаємозв'язку і взаємовпливу умов і засобів навчання, обґрунтованості певних методичних підходів призводить до низької результативності створюваних дистанційних курсів навчання іноземними мовами.

Комп'ютерні телекомунікаційні мережі значно розширюють можливості дистанційного навчання. Перш за все це пов'язано з тим, що викладач має зворотний зв'язок зі студентом, а отже, і можливість контролю і співпраці у навчальному процесі.

Відповідно, проаналізувавши технічну потенційність комп'ютерних систем з відтворення взаємодії між суб'єктами і об'єктами навчального процесу визначено, що освітні ресурси мереж для дистанційного навчання насамперед пов'язані зі здатністю студентів до активного іншомовного професійного спілкування, яке виступає основною складовою у вивченні іноземних мов [5, с.68]. Відтак, опанування іноземними мовами за допомогою комп'ютерних систем в процесі дистанційного навчання є найбільш привабливим.

Основою програм дистанційного навчання є модульний метод. Кожний навчальний курс відповідає за змістом певній предметній сфері, що складається з низки незалежних, але логічно взаємопов'язаних навчальних тем і формує навчальний план, який відповідає індивідуальним або груповим потребам студентів. Таким чином, з'являється особлива перспектива, не властива традиційним формам отримання освіти, створенням студентом навчального плану для себе, що відображає його індивідуальні здібності. Дистанційне навчання може відбуватись без відриву від основної професійної діяльності чи навчання в будь-якому іншому закладі. Відстань між студентом і навчальним закладом не перешкоджає ефективному навчальному процесу. Кількість студентів у групі не буде набувати критичного значення. Всі студенти мають фактичний доступ до будь-яких джерел навчальної і довідкової інформації

(електронних інформаційних джерел), та мають можливість спілкуватися з однокласниками і викладачем за допомогою комп'ютерних систем [3].

Дистанційне навчання значною мірою знімає невпевненість, забезпечуючи рівні можливості отримання освіти, незалежно від місця і умов проживання і віку.

Дистанційне навчання може стати незамінним видом вивчення іноземних мов для:

- студентів, які мешкають у віддалених районах і не мають можливості відвідувати ВНЗ, курси або брати приватні уроки;
- діти-інваліди;
- студенти, які не здатні відвідувати заняття через тривалу хворобу [3]
- Даний вид навчання може бути пріоритетним для:
- студентів, які прагнуть приножити свої знання і застосувати свої знання, вміння та навички на практиці, приймаючи участь в різних проєктах, конференціях, семінарах, диспутах;
- студентів, які намагаються систематизувати отримані знання;
- тих, хто прагне вивчати іншу іноземну мову самостійно і ін.

Таким чином, дистанційне навчання набуває широкого застосування в різних сферах освітньої діяльності.

Самостійна навчальна діяльність учня стає найважливішим компонентом навчального процесу. Орієнтація на розвиток особистості і таких її якостей, як здатність до самостійного вивчення мови і культури, автономність у використанні іноземної мови, креативність у вирішенні різних завдань засобами мови, що вивчається, вимагає нового підходу до змісту і методики організації самостійної роботи тих, хто вивчає іноземну мову, що неможливо без інтеграції різних форм навчання спрямованих на найбільш ефективне оволодіння всіма аспектами іноземної мови.

В даному випадку співвідношення дистанційного і заочного навчання видається доцільним. Цей процес передбачає диференціацію та індивідуалізацію навчання. Студенти, в силу своїх психофізичних особливостей, володіють різними здібностями засвоєння матеріалу. Тому різним студентам потрібна різна кількість часу і вправ різного ступеня складності, щоб відпрацювати і закріпити те чи інше явище, виникає необхідність у вдосконаленні необхідних навичок: лексичних, граматичних, соціокультурних умінь.

Можливості інтегрування заочної та дистанційної форм навчання досить перспективні, хоча і вимагають певних організаційних та адміністративних рішень. Відтак, варто особливо звернути увагу на процес створення теоретичних основ цього нового для нас виду навчання.

Висновки. Особливості психолого-педагогічних умов здійснення навчального процесу, притаманне тій чи іншій формі навчання, у вирішальній мірі

визначаються тим, якими реальними можливостями розташовують викладач і студент для міжособистісного спілкування один з одним. Для дистанційного навчання іноземним мовам через Internet такою особливістю є, перш за все, опосередкований характер міжособистісного спілкування між викладачем і студентом, здійснюваного через комп'ютерні комунікації. Є можливість постійного і досить динамічного телекомунікаційного спілкування викладача і студента на відстані, студентів між собою і з носіями мови в ході навчального процесу, причому ініціювання цього спілкування можливо з боку будь-якого з перерахованих суб'єктів навчального процесу. Організація дистанційного навчання іноземної мови являє собою складний процес. Незмінним для навчання іноземної мови залишається комунікація. Ми вважаємо, що важливе місце займає вибір методів дистанційного навчання в вузі, які відрізняються ступенем інтенсивності взаємодії викладачів і студентів.

Беручи до уваги всі переваги і недоліки дистанційного навчання в порівнянні з традиційним, слід зробити висновок про те, що дистанційне навчання - це крок вперед, проте, ще не розроблена ідеальна модель дистанційного навчання іноземної мови у ВНЗ, лише тільки використовуються окремі дистанційні технології (синхронні, асинхронні).

Список використаних джерел:

1. Биков В.Ю. Технологія створення дистанційного курсу : навч. посіб. / [В.Ю. Биков, В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротинко, О.В. Рибалко] ; за ред. В.Ю. Бикова, В.М. Кухаренка. – К. : Міленіум, 2008. – 324 с.
2. Варзар Т. Дистанційна освіта в сучасній освітній діяльності / Т. Варзар // Українознавство. – 2005. – № 1. – С. 116–119.
3. Дерба Т.О. Дистанційне навчання школярів [Електронний ресурс] / Т.О. Дерба // Інформаційні технології та засоби навчання. – 2009. – № 5 (13). – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em13/content/09dtossi.htm>
4. Дистанційне навчання: Тренінг з організації дистанційного навчання на платформі WebCT [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.users.kharkiv.com>.
5. Житник Б.Ю. Методичний poradник: форми і методи навчання / Б.О. Житник. – Х. : Основа, 2005. – 124 с.
6. Жуковська Д.В. Засади дистанційного навчання школярів / Д.В. Жуковська // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – Вип. 53. Педагогічні науки. – Житомир : Вид. ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 149–152.
7. Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения : сб. науч. трудов / Под. ред. А.В. Хуторского. – М., 2006. – 290 с.
8. Методика обучения учащихся через Интернет // Російський сайт мето-

- дичної підтримки учителів. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http:// school. iot. ru/](http://school.iot.ru/).
9. Моисеева М.В. Интернет обучение: технологии педагогического дизайна [Моисеева М.В., Полат Е.С., Бухаркина М. Ю., Нежурина М.И.]. – М. : Издательский дом «Камерон», 2004. – 216 с.
 10. Шабанов А.Г. Формы, методы и средства в дистанционном обучении / А.Г. Шабанов // Инновации в образовании. – 2005. – № 2. – С. 102–116.
 11. Шукевич Б. Шляхи поповнення терміносистеми з дистанційного навчання / Б. Шукевич // Українська термінологія і сучасність : зб. наук. праць. – Вип. VI. – К. : КНЕУ, 2005. – С. 437–440

Transliteration of References:

1. Bykov V.U. Tehnologiya stvorennia dystantsiynoho kursu: navch. posib. / [V.U. Bykov, V.M. Kukhareno, N.H. Syrotynko, O.V. Rybalko] ; za red. V.U. Bykova, V.M. Kukhareno. – K. : Milenium, 2008. – 324 s.
2. Varzar T. Dystantsiyna osvita v suchasniy osvitiy diyalnosti / T. Varzar // Ukrayinoznavstvo. – 2005. – № 1. – S. 116–119.
3. Derba T.O. Dystantsiynе navchannia shkoliariv [Electronnyy resurs] / T.O. Derba // Informatsiyni tehnologii ta zasoby navchannia. – 2009. – № 5 (13). – Rezhym dostupu: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em13/content/09dtossi.htm>
4. Dystantsiynе navchannia: Trening z organizatsiyi dystantsiynoho navchannia na platformi WebCT [Electronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.users.kharkiv.com>.
5. Zhytnyk B.O. Metodichny poradnyk: formy i metody navchannia / B.O. Zhytnyk. – Kh. : Osnova, 2005. – 124 s.
6. Zhukovska D.V. Zasady dystantsiynoho navchannia shkoliariv / D.V. Zhukovska // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. Ivana Franka. – Vyd. 53. Pedahohichny nauky. – Zhytomyr : Vyd. ZhDU im. I. Franka, 2010. – S. 149–152.
7. Innovatsiyi v obshcheobrazovatelnoy shkole. Metody obucheniya : sb. naych. trudov / Pod. red. A.V. Khutorskoho. – M., 2006. – 290 s.
8. Metodyka obucheny uchaschyhsya cherez Internet // Rosyiskiy sayt metodychnoy pidtrymki uchitelyv. – [Electronnyy resurs] – Rezhym dostupu: [http:// school. iot. ru/](http://school.iot.ru/) – Zaholovok z ekrana.
9. Moyseeva M.V. Internet obucheniye: tehnologii pedahohicheskoho dizayna [Moyseeva M.V., Polat E.S., Buharkyna M. U., Nezhuryna M.I.]. – M. : Izdatelkiy dom «Kameron», 2004. – 216 s.
10. Shabanov A.H. Formy, metody i sredstva v dystantsyonnom obuchenii / A.H. Shabanov // Innovatsiyi v obrazovanii. – 2005. – № 2. – S. 102–116.
11. Shukevych B. Shlyahy popovnennya terminosystemy z dyctantsiynoho navchannia / B. Shunevych // Ukrainskya terminolohiya i suchasnist' : zb. nau. prats'. – Vyp. VI. – K. : KNEU, 2005. – S. 437–440

КОНДРАТЕНКО О.О.,
викладач англійської мови,
Національний фармацевтичний
університет,
м. Харків, Україна

МОДЕЛЬ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ: ПЕРЦЕПТИВНО-КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ

У статті здійснено характеристику перцептивно-когнітивного компонента моделі культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей. У результаті аналізу визначене поняття «перцептивно-когнітивний компонент моделі культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей». Детально проаналізовано перцептивно-когнітивні уміння, основні джерела сприйняття, психологічні механізми ділового спілкування: експектація та емпатія, які відіграють важливу роль у формуванні культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей.

Ключові слова: культура ділового спілкування, перцептивно-когнітивний компонент, перцептивно-когнітивні уміння, джерела сприйняття, психологічні механізми, експектація, емпатія, майбутній фармацевт.

В статье дана характеристика перцептивно-когнитивного компонента модели культуры делового общения будущих специалистов фармакологических специальностей. В результате анализа определено понятие «перцептивно-когнитивный компонент модели культуры делового общения будущих специалистов фармакологических специальностей». Подробно проанализированы перцептивно-когнитивные умения, основные источники восприятия, психологические механизмы делового общения: экспектация и эмпатия, которые играют важную роль в формировании культуры делового общения будущих специалистов фармакологических специальностей.

Ключевые слова: культура делового общения, перцептивно-когнитивный компонент, перцептивно-когнитивные умения, источники восприятия, психологические механизмы, экспектация, эмпатия, будущий фармацевт.

The article characterizes the component of the model of business communication culture of future pharmaceutical specialists. The analysis has defined the determination «the perceptive and cognitive component of the model of business communication culture of future pharmaceutical specialists». The main sources of perceptive and cognitive skills, perception, psychological mechanisms of business communication: expectation and empathy which play an important role in forming business communication culture of future pharmaceutical specialists are analyzed in details.

Key words: culture of business communication, the perceptive and cognitive component, perceptive and cognitive skills, sources of perception, psychological mechanisms, expectation, empathy, future pharmacist.

Постановка проблеми. У зв'язку з можливостями здійснювати спілкування на міжнародному рівні, зростають вимоги до ділових якостей фахівців, актуалізується необхідність якісної підготовки студентів фармакологічного профілю до ділового спілкування, яке дозволяє кожному майбутньому фармацевту ідентифікувати себе як особистість, здатну до міжособистісного ділового взаєморозуміння [6]. Актуальним постає визначення компонентів моделі культури ділового спілкування [5].

Враховуючи специфіку професійної діяльності фахівців фармакологічних спеціальностей, ми виділили в моделі культури ділового спілкування майбутнього фармацевта чотири взаємопов'язані компоненти: перцептивно-когнітивний, інформаційно-мовленнєвий, операційно-діяльнісний і мотиваційно-особистісний.

Надзвичайно важливим постає аналіз перцептивно-когнітивного компоненту моделі культури ділового спілкування. Для майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей важливим є засвоєння в процесі професійної підготовки закономірностей і технологій пізнання людини, формування перцептивно-когнітивних умінь, тобто вмінь пізнавати власні індивідуально-психологічні особливості, оцінювати власний психічний стан, здійснювати різнобічне сприйняття та адекватне пізнання особистості іншої людини.

Як відомо, у процесі соціальної перцепції в індивідуальній свідомості формується образ людини, що сприймається безпосередньо як ціле, в якому елементи зовнішнього вигляду виступають як багатозначні та соціально

осмислені компоненти індивідуальності, що мають глибокий особистісний підтекст. «Образи та поняття, які формуються у людей один про одного, інформуючи про об'єктивні характеристики кожного учасника діяльності та його можливості, виконують важливу функцію в об'єднанні людей» [3, с. 4]. Вони формують установку, емоційне та пізнавальне ставлення до неї, спрямовують її вчинки, тобто виступають регулятором у взаємодії з цією людиною. Залежно від цих уявлень майбутній фармацевт прогнозує своє ставлення і поведінку в різних ситуаціях взаємодії й спілкування з іншими людьми.

З огляду на це, актуальним стає визначення та детальний аналіз перцептивно-когнітивного компонента моделі культури ділового спілкування майбутніх фармацевтів.

Аналіз останніх досліджень. Розкриття сутності та структурних компонентів моделі культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей можливе в контексті розробленого у вітчизняній та зарубіжній літературі особистісного підходу, який передбачає виділення двох взаємопов'язаних, але якісно відмінних рівнів спілкування – зовнішнього (поведінкового, технологічного) і внутрішнього (ціннісного), а також зважаючи на прийняту диференціацію комунікативної, перцептивної, когнітивної та інтерактивної сторін спілкування [5].

Цей підхід знайшов відображення у розробках в галузі психології, лінгвістики, педагогіки (В.С.Агєєв [1], Г.М.Андрєєва [2], О.О.Бодальов [3], Т. Шибутані [8] та ін.). Однак невирішеною частиною цього досить актуального питання залишається характеристика перцептивно-когнітивного компонента моделі культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей.

Мета статті – проаналізувати перцептивно-когнітивний компонент моделі культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей. Для вирішення вказаної мети поставили такі **завдання**: 1) характеристика перцептивно-когнітивних умінь майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей, 2) аналіз основних джерел сприйняття, психологічних механізмів формування культури ділового спілкування: експектація та емпатія.

Виклад основного матеріалу. У професійній діяльності майбутнього фармацевта перцептивно-когнітивні навички дають йому змогу здійснювати дії з пізнання особистості потенційного споживача ліків з метою якісного задоволення його потреб у лікарській допомозі. Враховуючи специфіку професійної діяльності фахівців фармакологічних спеціальностей, ми виділили у структурі культури ділового спілкування майбутнього фармацевта перцептивно-когнітивний компонент.

Виконуючи регулятивну функцію, соціальна перцепція виявляється первинною щодо поведінкових аспектів спілкування, демонструючи тим самим

один із аспектів принципу екстеріоризації у взаємозв'язках психіки із зовнішньою реальністю. Міжособистісне сприйняття виявляється в поєднанні когнітивних (пізнавальних) та емоційних компонентів, у яскраво вираженому оцінному та ціннісному забарвленні, в прямій залежності уявлень про іншу людину від мотиваційно-сислової структури діяльності сприймаючого суб'єкта. Таке більш широке розуміння терміну обумовлене специфічними рисами сприйняття іншої людини, до яких належать не лише фізичні характеристики об'єкта, але й характеристики його поведінки, формування уявлень про його наміри, думки, здібності, емоції, установки тощо.

Тому перцептивно-когнітивний компонент культури ділового спілкування майбутніх фармацевтів розкриває способи сприйняття, пізнання, розуміння та оцінки партнерами зі спілкування один одного. Відомо, що «сприйняття іншої людини означає сприйняття її зовнішніх ознак, співвіднесення їх з особистісними характеристиками іншого та інтерпретацію на цій основі його вчинків» [2, с. 120]. Зовнішня сторона поведінки дозволяє «читати» іншу людину, розшифровувати значення її зовнішніх даних. Враження, які виникають при цьому, відіграють важливу регулятивну роль у процесі спілкування, оскільки, пізнаючи іншого, формується і сам індивід. Від міри точності «читання» іншої людини залежить успіх спілкування та дій, узгоджених з цією людиною.

Інформацію про реакцію партнера на ваше спілкування можна отримати, застосовуючи прийоми рефлексивного і нерефлексивного слухання. За таких умов, сприйняття майбутнього фармацевта – це не просте сприйняття фахівцем дійсності, а складний процес аналізу отриманої інформації і прогнозування подальших дій співрозмовників. В ідеалі воно повинно бути технологічним, включати професійне спостереження та інтерпретацію отриманої ззовні інформації.

На наш погляд, складність перцептивних процесів у професійній діяльності майбутнього фармацевта полягає в тому, що його результати повинні бути переведені в невербальний та словесно-понятійний апарат [7].

Насправді, в аналітичній діяльності закладено код, який дозволяє майбутньому фармацевту розшифрувати сенс мовленнєвої і немовленнєвої поведінки учасників комунікативного процесу. Проникнення в її сенс залежить від комунікативних здібностей майбутнього фармацевта, від розвиненості аналітико-прогностичних умінь. Продуктом сприйняття майбутнього фармацевта стає «вторинний образ і сенс», який збігається або ж не збігається з образом людини, яка сприймається, і мотивами її поведінки.

Також сприйняття майбутнього фармацевта – це не лише особистісний процес переосмислення інформації у свідомості фахівця, а й фіксація необхідної інформації під час спостереження, її вираження у формі усного і писем-

ного мовлення. Таке сприйняття надзвичайно багатопланове, характеризується інтерпретацією об'єктів сприйняття, багатством і розгалуженістю професійних асоціацій. Сприйняття майбутнього фармацевта включається в безперервний процес пізнання, аналізу, синтезу, інтерпретації і прогнозування дій та поглядів учасників ділового спілкування.

У зв'язку з цим надзвичайно важливо, наскільки в межах професійних якостей та умінь майбутнього фармацевта присутні і розвинуті перцептивно-когнітивні уміння, а саме спостережливість за власним внутрішнім світом і внутрішнім світом іншого, визначення його і свого місця в системі міжособистісних відносин тощо. Уміння бачити і розуміти реципієнта має доповнюватися умінням сказати йому про те, як, яким ви його бачите у кожному конкретному випадку, для того, щоб реципієнт міг прийняти цю інформацію і конструктивно використати. Звичайно, об'єктивність оцінки партнера залежить і від рівня володіння методами пізнання людини, врахування деяких психологічних факторів, що обумовлюють необ'єктивність подальшої корекції.

Загальновідомо, що ділове спілкування розрізняється за джерелами отримання інформації: людина, її мовлення, поведінка, публічна промова, відгук, стаття тощо. У структурі інформації, яка надходить у процесі спілкування, особливе місце посідають особистісні, мовленнєві, поведінкові характеристики особистості. Тому спілкування можна розуміти як мовленнєву діяльність, яка передбачає прийом і обробку інформації, кінцевим результатом якої є розуміння (ситуації спілкування, співрозмовників, зміст мовлення тощо), інтерпретація та оцінка отриманої інформації з професійно-аналітичною метою. Це свідчить про те, що майбутній фармацевт повинен при формуванні свого повідомлення будувати модель деяких особистісних рис співрозмовника, уявляти собі його особистість тією мірою, наскільки це суттєво для правильного передбачення ефективності ділового спілкування.

З одного боку, орієнтація в собі передбачає сприйняття себе в ситуаціях ділового спілкування. Ми з'ясували, що існує п'ять джерел такого виду соціально-перцептивних утворень: сприйняття себе через співвідношення (ідентифікація, розрізнення) себе з іншими; сприйняття себе через сприйняття себе іншими; сприйняття себе через результати власної діяльності; сприйняття себе через спостереження власних внутрішніх станів; безпосереднє сприйняття власної зовнішності [8].

З іншого боку, орієнтація партнера по спілкуванню включає два рівні пізнання: сприйняття та інтерпретацію. Функція сприйняття обмежується адекватним розпізнаванням зовнішніх проявів людини. Інтерпретація полягає в тому, що співрозмовник, розшифровуючи внутрішній зміст зафіксованих ознак, починає розуміти те, що стоїть за словом як сполученням почутих ним звуків, що означає той чи інший жест, що передбачають ті чи інші атрибути

спілкування. Під час пізнання одна людина емоційно оцінює іншу, намагається зрозуміти її вчинки, виробити стратегію зміни її поведінки та побудувати власну. Поряд із вербальними та невербальними засобами встановлення спілкування необхідно розрізнити внутрішні механізми процесу встановлення взаєморозуміння між людьми [4].

Якщо зовнішніми проявами взаєморозуміння є здатність до співчуття та співучасті, до співпереживання та симпатії, до згоди та узгодженості у спільних діях, то внутрішньою, глибинною основою всіх цих проявів виявляється здатність до взаємного уподібнення, до ототожнення себе з іншим, до ідентифікації.

Безумовно, людина відчуває симпатію до іншої людини, співчуває та співпереживає їй лише у тому разі, якщо вона здатна відчутти або ж уявити себе на місці іншого, якщо їй зрозумілий, близький та прийнятний погляд і позиція співрозмовника. Це, в свою чергу, стимулює відповідну поведінку людини (альтруїстичну, гуманістичну, емпатійну тощо). Іншими словами, внутрішньою основою та необхідною передумовою успішного спілкування співрозмовників у всіх випадках виявляється можливість їх ідентифікації, їх взаємного уподібнення один одному. «Лише уявивши себе на місці іншого, людина може здогадатися про його внутрішній стан» [8, с. 123]. У діловому спілкуванні майбутнього фармацевта володіння здатністю до ідентифікації необхідне для того, щоб спрогнозувати дії партнера по комунікації.

Також для аналізу сприйняття партнерами один одного на рівні підсвідомості дуже важливим є розуміння та володіння психологічними механізмами експектації та емпатії, знання природи їх виникнення та розвитку. Зазначимо, що експектація – це підсвідоме формування судження про людину, яке складається спочатку без визначення її словами. У розмові, наприклад, співрозмовники ніби передбачають поведінку один одного. Життєвий досвід свідчить, що здатність до цього люди набувають тільки постійно перебуваючи на очах один в одного.

Що стосується емпатії, то вона виступає ключем до справжнього розуміння людини, іншими словами, компонентом спостережливості, умовою встановлення тісного контакту між людьми і справжні ефективного ділового спілкування, фактором, який все більше сприяє емоційній інтеграції людини зі світом, встановленню порушених зв'язків з оточенням, необхідною умовою ділового спілкування. Розвинута емпатія – ключовий фактор успіху в діяльності майбутнього фармацевта, яка вимагає відчуття емоційного стану іншого [1, с. 213].

Однією з необхідних умов ефективного ділового спілкування, що відповідає сформованим у людини уявленням про нормальне протікання цього процесу та про досягнення в ході нього бажаних цілей, є постійне отримання

людиною інформації про результати власних дій у цьому процесі. Управління людиною своєю поведінкою в спілкування досягається за допомогою механізму зворотного зв'язку. У контексті нашого дослідження, безсумнівно, під зворотним зв'язком розуміємо будь-який вид поверненої від джерела інформації, яка корисна в регуляції поведінки в спілкуванні, отримання суб'єктом сприйняття від партнера по спілкуванню повідомлень щодо того, як і яким його сприйняли [7].

Не викликає сумніву, що зворотним зв'язком є будь-яка інформація, пряма чи непряма, відстрочена чи негайна, яку людина отримує від реципієнта (або реципієнтів) про свою поведінку, свій образ. Завдяки механізму зворотного зв'язку фахівець на основі досягнутого в процесі ділового спілкування результату може коректувати свою подальшу поведінку, замінюючи використані способи впливу новими, які здаються більш ефективними.

Зазначимо, що ефективність зворотного зв'язку залежить від низки умов: 1) дескриптивності (описового характеру) зворотного зв'язку; 2) невідкладності зворотного зв'язку; 3) зворотний зв'язок повинен стосуватись конкретної поведінки, окремого випадку (а не поведінки взагалі), конкретної людини і надходити від конкретного джерела; 4) релевантності зворотного зв'язку потребам комунікатора і реципієнта; 5) наявності ситуацій довірливого діалогу, відносин взаємної підтримки, поваги, довіри, відкритості, які сприяють формуванню істинно партнерських відносин.

Безперечно, налагоджений зворотний зв'язок надзвичайно важливий у контексті ділового спілкування. Особливо важливим є пошук адекватних форм зворотного зв'язку в ситуаціях ділового спілкування, успішність якого залежить від уміння партнерів у коректній формі зробити так, щоб зворотний зв'язок правильно зрозуміли і прийняли.

Висновки. Отже, ми вважаємо, що перцептивно-когнітивний компонент нашої моделі – необхідна складова успішного формування ділового спілкування майбутнього фармацевта, який виражається у сформованості перцептивно-когнітивних, емпатичних умінь, що забезпечують швидку орієнтацію в ситуаціях професійної взаємодії, адекватне, неупереджене і точне сприйняття особистісних властивостей і дій партнерів по спілкуванню, розуміння їхніх мотивів та емоційних станів, індивідуальних, вікових та соціально-рольових особливостей.

Таким чином, перцептивно-когнітивний компонент культури ділового спілкування майбутнього фармацевта розкриває систему когнітивних ресурсів та засобів, видів сприйняття, необхідних для адекватного аналізу, інтерпретації та регуляції комунікативних ситуацій, функціонування процесів, спрямованих на пізнання суб'єктом власного внутрішнього стану і суб'єктивної сфери свідомості партнерів по спілкуванню в умовах майбутньої профе-

сійної діяльності. Зміст цього компонента виявляється у прагненні фахівця критично і адекватно оцінювати власні і чужі мотиви, цілі і установки, рольові позиції, способи сприйняття, розуміння та оцінки партнерами з ділового спілкування один одного.

Перспективи подальшого вивчення проблеми полягають у характеристиці інших структурних компонентів культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей. Розроблена структурна модель культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей дає змогу, по-перше, визначити конкретні показники діагностування сформованості різних компонентів культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей, по-друге, систематизувати погляди різних науковців, які досліджують культуру ділового спілкування, інтегрувавши їх у авторський спецкурс «Культура ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей».

Список використаних джерел:

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 240 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высш. шк. / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком /А.А. Бодалев. – М.: МГУ, 1982. – 289 с.
4. Дороніна М.С. Культура спілкування ділових людей: Посібник для студентів гуманітарних факультетів вищих навальних закладів / М.С. Дороніна. – К.: Видавничий дім “KM Academia”, 1997. – 192 с.
5. Кондратенко О.О. Мовленнєвий компонент моделі культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей / О.О. Кондратенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Додаток 1 до Вип. 36, Том VI (66) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2015. – С. 164-172.
6. Кондратенко О.О. Формування культури ділового спілкування майбутніх фармацевтів у вищих навчальних закладах: необхідні уміння і навички / О.О. Кондратенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав- Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 31, Том II (44) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2013. – С. 144–151.

7. Турок Е.М. Психология делового общения. Учебно-методическое пособие (для студентов заочной формы обучения) / Е.М. Турок. – Смоленск : Смоленский гуманитарный университет, 2008. – 23 с.
8. Шибутани Т. Социальная психология / Пер. с англ. В.Б.Ольшанского. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 539 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Ageev V.S. Mezhrupovoe vzaimodeystvie: sotsialno-psihologicheskie problemy / V.S. Ageev. – М.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1990. – 240 s.
2. Andreeva G.M. Sotsialnaya psihologiya: Uchebnik dlya vyssh. shk. / G.M. Andreeva. – М.: Aspekt Press, 1999. – 375 s.
3. Bodalev A.A. Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom /A.A. Bodalev. – М.: MGU, 1982. – 289 s.
4. Doronina M.S. Kultura spilkuvannya dilovih lyudey: Posibnik dlya studentiv humanitarnih fakultetiv vischih navchalnih zakladiv /M.S. Doronina. – K.: Vidavnicхий dim “KM Asademia”, 1997. – 192 s.
5. Kondratenko O.O. Movlenneviy komponent modeli kulturi dilovogo spilkuvannya maybutnih fahivtsiv farmakologichnih spetsialnostey / O.O.Kondratenko // Gumanitarniy visnik DVNZ «Pereyaslav-Hmelnitskiy derzhavniy pedagogichniy universitet imeni Grigoriya Skovorodi» - Dodatok 1 do Vip. 36, Tom VI (66) : Tematicniy vipusk «Vischa osvita Ukrayini u konteksti integratsiyi do Evropeyskogo osvitnogo prostoru» K.: Gnozis, 2015. – S. 164-172.
6. Kondratenko O.O. Formuvannya kulturi dilovogo spilkuvannya maybutnih farmatsevtiv u vischih navchalnih zakladah: neobhidni uminniya i navichki / O.O. Kondratenko // Gumanitarniy visnik DVNZ «Pereyaslav- Hmelnitskiy derzhavniy pedagogichniy universitet imeni Grigorlya Skovorodi» – Dodatok 1 do Vip. 31, Tom II (44) : Tematicniy vipusk «Vischa osvita Ukrayini u konteksti integratsiyi do Evropeyskogo osvitnogo prostoru». – K. : Gnozis, 2013. – S. 144–151.
7. Turok E.M. Psihologiya delovogo obscheniya. Uchebno-metodicheskoe posobie (dlya studentov zaочноy formy obucheniya) / E.M.Turok. – Smolensk : Smolenskiy humanitarniy universitet, 2008. – 23 s.
8. Shibutani T. Sotsialnaya psihologiya / Per. s angl. V.B. Olshanskogo. – Ростов-на-Дону: Feniks, 1999. – 539 s.

КОНОПЛЯНИК Л.М.,
кандидат педагогічних наук,
Національний авіаційний університет,
м. Київ, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ДО УСНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ

Стаття присвячена актуальним проблемам теорії та практики підготовки майбутніх інженерів до використання презентацій англійською мовою під час навчального процесу. Автор уточнює термін «презентація», визначає типи презентацій, які застосовуються для навчання майбутніх інженерів, розглядає особливості застосування презентацій при вивченні іноземної мови та описує етапи роботи над презентацією. У статті також зазначаються переваги використання презентацій при вивченні іноземної мови професійного спрямування.

Ключові слова: презентація, усна презентація, підготовка інженерів, іноземна мова професійного спрямування.

Статья посвящена актуальным проблемам теории и практики подготовки будущих инженеров к использованию презентаций на английском языке во время учебного процесса. Автор уточняет термин «презентация», определяет типы презентаций, которые используются для обучения будущих инженеров, рассматривает особенности применения презентаций при изучении иностранного языка и описывает этапы работы над презентацией. В статье также указываются преимущества использования презентаций при изучении иностранного языка профессионального направления.

Ключевые слова: презентация, устная презентация, подготовка инженеров, иностранный язык профессионального направления.

The article is devoted to the topical issues of the theory and practice of preparing future engineers for presentations in English during the educational process. The author clarifies the term “presentation”, considers the types of presentations used to train future engineers and special features of applying presentations during ESP learning,

and describes the stages of presentations. The article also indicated the benefits of oral presentations for ESP learning. The benefits of using oral presentations during ESP classes are as follows: they help students improve their presentation and communication skills, require students to use all four language skills (reading, writing, listening and speaking), allow students to interact and participate more in the classroom and increase their interest in learning ESP, give students an opportunity to develop their research and critical thinking skills, as well as linguistic skills.

Key words: presentation, oral presentation, preparing engineers, English for Specific Purposes (ESP).

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасне українське суспільство, яке характеризується розвитком міжнародних відносин, розширенням економічних зв'язків на світовому ринку, а також підвищенням рівня науково-технічного співробітництва із зарубіжними партнерами, висуває нові вимоги до підготовки інженерів. Важливим завданням технічних ВНЗ є якісна підготовка інженерів, здатних до професійного розвитку, самоосвіти, постійного підвищення своєї професійної та іншомовної компетенції, що необхідно для ефективної професійної діяльності.

У зв'язку з залученням українських інженерів до участі у міжнародних проектах, роботою в міжнародних компаніях, перспективою зростання необхідності міжнародної комунікації у професійному середовищі особливого значення набуває іншомовна комунікативна компетенція фахівців. Для її розвитку у студентів у процесі викладання професійно спрямованої іноземної мови необхідно використовувати методи навчання, які забезпечують активність їхньої мисленнєвої та практичної діяльності. До таких методів належать презентації, метод проектів, рольові ігри, дискусії, кейс-метод, «мозковий штурм» тощо. Активні методи навчання іноземної мови повинні мати професійну спрямованість, комунікативну орієнтованість, спрямовуватись на активну творчу діяльність студента, роботу з різними іншомовними джерелами інформації та застосовувати інформаційні технології. На нашу думку, презентація відповідає вказаним вимогам і може широко використовуватися при вивченні професійно спрямованої іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної теми. Підготовка студентами презентацій іноземною мовою стає все більш розповсюдженим видом навчальної діяльності при вивченні іноземної мови у технічних ВНЗ. Проведений нами аналіз методичної та наукової літератури свідчить, що

останніми роками у вітчизняній та зарубіжній літературі приділялась належна увага вивченню різних аспектів іншомовної презентації. Цілу низку наукових праць присвячено проблемі психологічних, лінгвістичних і комунікативних особливостей презентації як виду професійно спрямованого монологічного мовлення, зокрема, дослідження О. Попової, Н. Драб, Я. Стрельчук, Г. Киченко, Н. Беспалової, О. Галинської, Ю. Полікарпової, В. Батуної, А. Говоруна, Р. McCarthy, С. Hatcher та інших. Питаннями класифікації презентацій та різноманітними видами і форматами презентацій займалися L. Arredondo, L. Bovee, J. Thill, О. Галинська, Ю. Полікарпова та інші, проблеми композиційно-мовленнєвих форм презентації розглядали R. Adler та J. King, особливостям використання ресурсів Інтернет у процесі навчання презентації були присвячені праці І. Федорова, В. Barrett, Р. Sharma та інших.

Зарубіжними та вітчизняними методистами також розробляються підручники для розвитку вмінь презентації англійською мовою (J. Billinham, J. Comfort, D. Hughes, B. Phillips, О. Тарнопольский та ін.).

Вітчизняні дослідники присвятили свої праці навчанню ділових або професійних презентацій студентів економічних спеціальностей (Н. Драб, Ю. Авсюкевич, І. Федорова, О. Попова), туристичної галузі (О. Красковська), юридичної галузі (Г. Киченко) та іншим. Проте недостатньо досліджень було присвячено навчанню майбутніх інженерів презентації англійською мовою. Це й зумовлює актуальність матеріалу, викладеного у статті.

Мета даної статті – розглянути можливості використання майбутніми інженерами презентації як одного з активних методів навчання іноземної мови професійного спрямування, визначити етапи роботи над презентацією та зазначити переваги даного методу навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні термін «презентація» все частіше вживається у навчальному контексті. Передусім спробуємо розібратися, що розуміють під цим терміном сучасні науковці і які особливості його використання при вивченні іноземної мови професійного спрямування.

Варто зазначити, що у науково-методичній літературі спостерігаються різні трактування терміну «презентація». Ю. Полікарпова зазначає, що у працях закордонних фахівців він використовується, з одного боку, як публічний виступ перед широкою аудиторією і передбачає вміння переконувати та впливати на аудиторію, а з іншого – повідомлення, що містить нову ідею, її пояснення, свіжу інформацію, демонструє матеріал для подальшого обговорення та усвідомлення [9, с. 160].

Дещо інше трактування презентації представлене дослідженнями вітчизняних науковців. За ним, презентація отожднюється з комп'ютерною презентацією, тобто це набір мультимедійних слайдів призначений для демонстрації за допомогою комп'ютера [2], [6]. Проте презентація як представлення чогось

нового не обов'язково супроводжується мультимедійною інформацією. Щоб уникнути такого ототожнення зарубіжні дослідники (M. Ellis, C. Johnson, J.D. Pettit та ін.) часто вживають термін «усна презентація». У такому значенні вона широко використовується у сучасному світі і сприймається як публічний виступ, обговорення нової ідеї чи проекту. Метою такої презентації є вплив на аудиторію та переконання її у достовірності та новизні запропонованої теми [8, с. 104].

Узагальнюючи визначення терміна «презентація», які у свої дослідженнях запропонували О. Тарнопольський [10], Ю. Авсюкевич [1], Ю. Полікарпова [9], Н. Драб [5], Ю. Маковецька-Гудзь [8] та інші, а також ідеї, викладені вище, у межах нашого дослідження ми розглядатимемо презентацію як *підготовлене публічне професійно спрямоване монологічне висловлювання, що має конкретне завдання і базується на результатах дослідження певної проблеми з фаху та узагальненні отриманої інформації; має чітке логіко-композиційне оформлення; націлене на ефективне інформування, спонукання до дії або переконання аудиторії у корисності отриманих даних, та містить висновок щодо застосування інформації чи розв'язання певної проблеми.*

Ми погоджуємось з О. Красковською, що навчання презентації повинно відповідати таким вимогам:

- бути особистісно-орієнтованим, розташовуючи у центрі уваги навчання студента та його мотиви, потреби, здібності, інтелект;
- визнавати студента головним суб'єктом навчального процесу, а викладача – лише організатором спілкування іноземною мовою;
- використовувати автентичні тексти професійних презентацій для організації процесу навчання;
- застосовувати інтерактивні методи та форми навчання;
- забезпечувати розвиток здібностей студентів самостійно здійснювати навчальну діяльність;
- застосовувати ситуації реального професійного спілкування;
- активізувати і розвивати інтелектуальні здібності та знання кожного студента [7, с. 61].

На кафедрі іноземних мов і прикладної лінгвістики Національного авіаційного університету є певний позитивний досвід активізації самостійної роботи студентів технічних спеціальностей на заняттях з іноземної мови, використовуючи презентації (зокрема, мультимедійні презентації). За робочою навчальною програмою з дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» передбачено виконання студентами індивідуального домашнього завдання з кожного модуля у вигляді усної презентації.

Спробуємо охарактеризувати види та форми роботи, які використовуються для підготовки презентацій студентами.

Студенти отримують завдання на початку семестру, і тому мають достатньо часу для належного виконання завдання. Ми розділили роботу над презентацією на декілька етапів:

1. Підготовчий етап включає аналіз доповідей студентів за попередні роки, демонстрацію уривків з успішних презентацій, визначення типових помилок доповідей студентів, ознайомлення з вимогами до доповіді і презентації. Можна також провести дискусію англійською мовою з метою розробки рекомендацій щодо підготовки презентації та її проведення. Необхідно також звернути увагу студентів на основні вимоги до мови та мовлення: чіткість та зрозумілість, правильність, використання невеликих речень, використання переважно дієслів в активному стані (замість пасивного), використання мовних кліше тощо.

2. Вибір теми. Студент самостійно може обрати тему в залежності від спеціальності, наукових інтересів, наявності інформації та рівня мовної підготовки. Викладач може запропонувати допомогу студенту при наявності труднощів з вибором теми.

3. Пошук інформації. Найефективнішим є використання мережі Інтернет.

4. Обробка, аналіз та узагальнення інформації. Це найважливіший етап, оскільки він вимагає від студента копії роботи. На цьому етапі варто застосувати уміння, отримані у навчальному процесі: робота з автентичними текстами (читання, переклад); пошук основних ідей, положень; розташування матеріалу у логічній послідовності. Для підготовки презентації студент повинен провести певну науково-дослідницьку роботу, використати достатню кількість джерел інформації, що перетворює кожен роботу в продукт індивідуальної творчості.

Оскільки добре структуровану презентацію набагато легше сприймати, студенти повинні намагатись логічно побудувати свою доповідь, яка здебільшого складається з 3 головних частин: вступу (привітання з аудиторією, представлення теми доповіді, пояснення структури презентації), головної частини (представлення самого предмету) та висновків (підведення підсумків презентації). Оскільки презентація відбувається іноземною мовою, то на початку доповіді слід було б також звернути увагу аудиторії на основну термінологію доповіді, скорочення, тобто на ту лексику, яка може викликати труднощі при сприйнятті інформації.

5. Створення мультимедійної Power Point презентації (або іншої форми презентації). На цьому етапі необхідна консультація з викладачем для перевірки матеріалу та обговорення способу представлення доповіді. Студент готує слайди для мультимедійної презентації та готується до усної доповіді. При створенні мультимедійної презентації необхідно притримуватись вимог до оформлення слайдів. Зміст слайдів повинен відповідати тематиці і розкривати тему.

6. **Публічна презентація** може відбуватись у вигляді засідання круглого столу під час заняття з іноземної мови з обов'язковим обговорення презентації після її представлення і розробкою порад для її вдосконалення; під час засідання студентського гуртка «Науковий світ», який вже 3 роки успішно діє на кафедрі; при участі у студентських наукових конференціях. Якщо презентація відбувається на занятті з іноземної мови, то студенти можуть по черзі виступати у ролі ведучих, доповідачів, опонентів. Роль викладача у даному випадку - спостерігач, а при необхідності координатор або консультант.

Разом з Н.Беспаловою [3, с. 292] ми вважаємо, що усна презентація має декілька етапів:

- ознайомлення аудиторії з ключовими словами, а також зі складними термінами та поняттями у форматі «термін-переклад» або «термін-визначення»;
- викладення доповідачем підготовленої презентації в усній формі з демонстрацією слайдів у PowerPoint;
- обговорення прослуханої доповіді (доповідачеві ставлять запитання з теми доповіді, при цьому перевіряється не лише знання ним досліджуваної теми, але і його вміння реагувати на запитання, будувати відповідь, вести дискусію тощо);
- обговорення й оцінювання презентації та формулювання порад щодо вдосконалення презентацій.

Оцінювання усної презентації ми пропонуємо проводити з урахуванням наступних компонентів: зміст доповіді (відповідність темі, інформативність, розкриття теми, знання предмета доповіді, чіткість, доречність, власне дослідження), презентація доповіді (логічна послідовність матеріалу, цілісність, візуальні засоби, впевненість, інтонація, темп, зв'язок з аудиторією), мовлення (правильність вимови, наявність чи відсутність граматичних помилок, плавність мови) та загальне враження (чи зрозуміла доповідь? чи викликає зацікавленість? чи інформативна доповідь?).

Розглянувши різноманітні класифікації та типи презентацій, запропоновані вітчизняними та зарубіжними дослідниками [1], [4], [9], ми виділили види презентацій, які можна застосовувати для навчання майбутніх інженерів, за такими критеріями:

- 1) призначення презентації – презентація-інформування;
- 2) кількість презентаторів – індивідуальні та групові;
- 3) кількісний склад аудиторії – публічні та групові;
- 4) форма демонстрації – семінар, круглий стіл, конференція, демонстрація проекту, технології тощо;
- 5) засоби візуальної підтримки – презентація в програмі Microsoft Office PowerPoint, презентація з використанням роздаткового матеріалу, презента-

ція у форматі resha-kucha, відеопрезентація, флеш-презентація, інтерактивна презентація, постер-презентація [9, с. 160];

6) спосіб представлення – підготовлена презентація.

Переваги використання методу презентацій як форми самостійної продуктивної діяльності студентів під час підготовки до професійної діяльності зазначались у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників [1-12]. Використання презентацій як активного методу навчання:

- надає додаткової мотивації вивчення іноземної мов [11, с. 83];
- сприяє вдосконаленню вмінь з усіх видів мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, аудіювання та письма (читання та письмо - при дослідженні з теми та підготовці презентації; говоріння - при виступі перед аудиторією; аудіювання - при прослуховуванні та сприйнятті презентацій інших студентів) [12];
- сприяє покращенню комунікативних навичок [11, с. 83];
- дає можливість створити реальні і уявні ситуації спілкування, забезпечити міждисциплінарні зв'язки [9, с. 162], що допомагає студентам заповнити прогалину між вивченням та застосуванням іноземної мови на практиці [12];
- розвиває навички організації мовлення, його логічної побудови і структурування, формулювання мети, викладення висновків [4, с. 21];
- дозволяє органічно інтегрувати знання студентів із фахових дисциплін при вирішенні проблеми та генерувати нові ідеї [9, с. 161];
- сприяє розвитку креативності [4, с. 21];
- передбачає готовність і прагнення співпрацювати з іншими, розвиває уміння справитися з конфліктною ситуацією [4, с. 21];
- розвиває здатність критично сприймати інформацію, апелювати до власного досвіду й самостійно мислити, аргументувати власну думку і вести дискусію [9, с. 161].

Цей метод широко застосовується при вивченні дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» студентами Національного авіаційного університету. Крім зазначених вище переваг студенти навчаються самостійно отримувати нові знання та організовувати свою навчальну діяльність. У групах, де самостійна робота була організована з використанням методу презентації, ми спостерігали, що підвищилась успішність студентів, збільшився інтерес до іноземної мови та зросла мотивація вивчення іноземної мови професійного спрямування, збільшилась кількість студентів, які бажають взяти участь у студентських конференціях.

Висновки. Підготовка студентів до усних презентацій іноземною мовою сприятиме формуванню висококваліфікованих фахівців, готових до участі у міжнародному співробітництві, здатних на генерування нових ідей, самостійного пошуку.

Список використаних джерел:

1. Авсюкевич Ю. С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / Юлія Сергіївна Авсюкевич. – К., 2009. – 21 с.
2. Батуніна В. П. Мультимедійна презентація як сучасний засіб навчання: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.slavdpu.dn.ua/fizmatzbirnyk/2010/p150-152.pdf
3. Беспалова Н.В. Профессиональные презентации в обучении деловому иностранному языку / Н.В. Беспалова // Молодой ученый. – 2014. – № 12(1). – С. 290–293.
4. Галинська О.М. Презентація як активний метод навчання англійської мови / О.М. Галинська // Імплементція сучасних технологій навчання у навчальний процес : матеріали Міжнародної наук. конф., 17–18 березня 2015 р. – К. : НУХТ, 2015. – С. 20–22.
5. Драб Н.Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою) [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / Драб Наталя Леонідівна. – К. : Київський національний лінгвістичний ун-т, 2005. – 21 с.
6. Козак Т. М. Інтенсифікація лекції у вищій школі засобами мультимедійних презентацій: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewfile/651/486>
7. Красковська О.Л. Навчання англійської презентації студентів туристичної галузі / О.Л. Красковська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : наук. журн. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – Вип. 59. – С. 61–67
8. Маковецька-Гудзь Ю.А. Мультимедійна презентація як спосіб спілкування з аудиторією / Ю.А. Маковецька-Гудзь // Новітні освітні технології в контексті євроінтеграції : матеріали X Міжнародної наук.-практ. конф., 14 січня 2015 р. – К. : ЦУЛ, 2015. – С. 104–106.
9. Полікарпова Ю. Презентація як активний метод навчання / Ю. Полікарпова // Культура народів Причорномор'я. – 2012. – № 231. – С. 159–162.
10. Тарнопольський О.Б. Successful Presentations (Успішні презентації) : [посіб. для навч. ділових презентацій англ. мовою студ. екон. спец.] / О.Б. Тарнопольський, Ю.С. Авсюкевич. – К. : Ленвіт, 2007. – 135 с.
11. Girard, T., Pinar, A. M., & Trapp, P. (2011). An exploratory study of class presentations and peer evaluations: Do students perceive the benefits? *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(1), 77–93.
12. King, J. (2002). Preparing EFL learners for oral presentations : [Електронний ресурс] / J. King // *The Internet TESL Journal*. – 2002. – Vol. 8, № 3. – Режим

доступу: <http://iteslj.org/Lessons/King-PublicSpeaking.html>

Transliteration of References:

1. Yu. Avsiukevych. Metodyka navchannia prezentatsii angliiskoiu movoiu studentiv ekonomichnykh spetsialnostei [Teaching Presentation Skills to Students of Business English] : avtoref. dysertatsii na zdobuttia stupenia kandydata ped. nauk : 13.00.02 "Teoriia i metodyka navchannia: Hermansky movy" / Yulia Serhiivna Avsiukevych. – K., 2009. – 21 s.
2. Batunina V.P. Multimediina prezentatsiia yak suchasnyi zasib navchannia [Multimedia Presentation as a Modern Learning Tool] : [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: www.slavdpu.dn.ua/fizmatzbirnyk/2010/p150-152.pdf
3. Bespalova N.V. Professionalnye prezentatsii v obuchenii delovomu inostrannomu yazyku [Professional Presentations for Teaching Business English] / N.V. Bespalova // Molodyi vchenyi [Young Scientist]. – 2014. – № 12(1). – S. 290–293.
4. Halynska O.M. Prezentatsiia yak aktyvnyi metod navchannia angliiskoiu movy [Presentation as an Active Method for Teaching English] / O.M. Halynska // Implementatsiia suchasnykh tekhnolohii navchannia u navchalnyi protses [Implementation of Modern Teaching Technologies into Educational Process] : materialy Mizhnarodnoi nauk. konf., 17–18 bereznia 2015. – K. : NUKhT, 2015. – S. 20–22.
5. Drab N.L. Navchannia maibutnikh ekonomistiv inshomovnoho profesiino spriamovanogo monolohichnogo movlennia (monolohu-presentatsii nimetskoiu movoiu [Teaching Professional Speaking (Monologue-Presentation) to Future Economists in German] : avtoref. dysertatsii na zdobuttia stupenia kandydata ped. nauk : 13.00.02 "Teoriia i metodyka navchannia: Hermansky movy" / Drab Nataliia Leonidivna. – K., 2005. – 21 c.
6. Kozak T.M. Intensyfikatsiia leksii u vyshchii shkoli zasobamy multymediinykh prezentatsii [Intensification of a Lecture at Higher School by Means of Multimedia Presentations] : [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewfile/651/486>
7. Kraskovska O.L. Navchannia anglomovnoi prezentatsii studentiv turystychnoiu haluzi [Teaching Presentation Skills to the Students of the Travel Industry] / O.L. Kraskovska // Visnyk Zhytomyrskoho derzh. un-tu im. Ivana Franka. – Zhytomyr : Vydavnytstvo ZhDU im. I. Franka, 2011. – Vyp. 59. – S. 61–67.
8. Makovetska-Hudz Yu.A. Multymediina prezentatsiia yak sposib spilkuvannia z audytoriei [Multimedia Presentation as the Means to Communicate with the Audience] / Yu.A. Makovetska-Hudz // Novitni osviti tekhnolohii v konteksti yevrointehratsii [Modern Educational Technologies in the Context of European Integration] : materialy X Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konf., 14 January, 2015. – K. : TsUL, 2015. – S. 104–106.

9. Polikarpova Yu. Prezentatsiia yak aktyvnyi metod navchannia [Presentation as an Active Teaching Method] / Yu. Polikarpova // *Kultura narodov Prichernomoria* [The Culture of Prichertnomorie peoples]. – 2012. – № 231. – S. 159–162.
10. O. Tarnopolsky, Yu. Avsiukevych. Uspishni presentatsii [Successful Presentations] : [posibn. dlia navch. dilovykh presentatsii angl. movoiu stud. ekon. spetsial.] / O. Tarnopolsky, Yu. Avsiukevych. – K. : Lenvit, 2007. – 135 s.
11. Girard, T., Pinar, A. M., & Trapp, P. (2011). An exploratory study of class presentations and peer evaluations: Do students perceive the benefits? *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(1), 77–93.
12. King, J. (2002). Preparing EFL learners for oral presentations : [Електронний ресурс] / J. King // *The Internet TESL Journal*. – 2002. – Vol. 8, № 3. – Режим доступу: <http://iteslj.org/Lessons/King-PublicSpeaking.html>

КОПИЛОВА С.В.

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра соціальної роботи,
соціальної педагогіки та соціології,
Херсонський державний університет,
м. Херсон, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті аналізуються теоретичні основи управління навчальною діяльністю студентів. Навчання - це взаємодія викладача і студентів на основі управління. Управління розглядаємо не тільки як процес передачі та переробки інформації на основі структурування змісту, забезпечення зворотного зв'язку, включення механізмів засвоєння інформації на основі орієнтувальної основи дій, а й перехід студента на якісно інший рівень самоорганізації й самоуправління. Передумовою є використання гнучкого управління, яке передбачає поступове залучення студентів до виконання функцій організації й управління; організація спільної діяльності, що актуалізує процеси спілкування. Організацію, управління, спілкування слід розглядати в єдності, що забезпечить мобілізацію інтелектуальних і духовних можливостей, розвиток творчої індивідуальності.

Ключові слова: адаптивна система, професійна підготовка магістрів, управління навчальною діяльністю, теоретичні основи управління, адаптаційний підхід до управління, організація, спілкування

В статье анализируются теоретические основы управления учебной деятельностью студентов. Обучение - это взаимодействие преподавателя и студентов на основе управления. Управление рассматривается не только как процесс передачи и переработки информации на основе структурирования содержания, обеспечения обратной связи, включение механизмов усвоения информации на основе ориентировочной основы действий, а и это процесс перехода

студента на качественно иной уровень самоорганизации и самоуправления. Предпосылкой является использование модели гибкого управления, которое предусматривает привлечение студентов к выполнению функций организации и управления, организация совместной деятельности, что актуализирует процессы общения. Организацию, управление общение нужно рассматривать в единстве, что обеспечит мобилизацию интеллектуальных и духовных возможностей, развитие творческой индивидуальности.

Ключевые слова: адаптивная система, профессиональная подготовка магистров, управление учебной деятельностью, теоретические основы управления, адаптационный подход к управлению, организация, общение

The article gives analyses of theoretical grounds of management of learning activities of students. Training is the interaction between teacher and students on the basis of management. Management consider not only as the transfer and processing of information based on structured content, organization feedback, mechanisms the assimilation of information through orienting basis of action. Management is a process of gradual transition of students to a new level of self-organization and self-management. It is the basis for the mobilization of intellectual and spiritual possibilities of creative personality. To achieve this it is necessary to use a model of adaptive management. This model provides gradual involvement of students for perform of organization and management functions. Organization of joint activity of students can eliminate management weaknesses. In this occasion, the organization and communication are also required. The organization, management, communication in unity provide a more effective influence on personality development. This theoretical principles are the grounds for the development conceptual and structural and functional models of an adaptive system of training of Masters of Social Work.

Key words: adaptive system, professional training of Masters, management training activities, theoretical grounds of management, adaptive approach to management, organization, communication

Постановка проблеми. Особливості соціокультурної ситуації розвитку сучасного суспільства зумовлюють зміну вимог і орієнтирів професійної освіти, що знайшло відображення у появі адаптивних систем професійної підготовки фахівців. Відповідно до кібернетичного підходу, основою адаптивних

систем є управління. Для розробки концептуальної й структурно-функціональної моделі адаптивної соціально-педагогічної системи підготовки магістрів соціальної роботи виникає необхідність осмислення теоретичних основ управління.

Аналіз досліджень. У психології управління розглядається в контексті засвоєння знань та формування розумових умінь (П.Гальперін, В.Ляудіс, Н.Тализіна). Розгляд навчання в контексті парадигми управління представлений у дослідженнях С.Архангельського, Ю.Бабанського, В.Давиденко, Є.Ігнатєвої, Б.Єсіпова, Ю.Машбиця, Т.Шамової, В.Якуніна. Науковцями навчання розглядається як процес управління, який здійснюється шляхом програмування зовнішньої діяльності тих, хто навчається, по засвоєнню ними системи знань, умінь і навичок. Через прямий і зворотний зв'язок забезпечується взаємодія педагога як суб'єкта управління і тих, хто навчається. Проте наука не залишається застиглою, з'являються нові ідеї та положення, які зможуть стати основою для появи нових педагогічних концепцій.

Мета статті: виявити теоретичні положення парадигми управління, придатні для обґрунтування концептуальної моделі адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу. Теоретичною основою розгляду управління в якості системоутворювальної основи професійної підготовки магістрів соціальної роботи є положення теорії систем, філософії, кібернетики, а також наукові здобутки в галузі психології і педагогіки.

Філософський аспект розгляду управління представляє його як функцію організованих систем, що виникли природним або штучним шляхом. Управління розглядається як суб'єкт-об'єктна взаємодія, де основна увага відводиться категоріям суб'єкта та об'єкта. Не менш важливе значення має розгляд управління як цілепокладання, де основним є відношення цілі і засобів

Важливе значення мають теоретичні положення кібернетики як особливої галузі знань, предметом якої є процеси інформації та управління, а об'єктом – складна система (біологічна, економічна, технічна, соціальна тощо). Методологічною основою управління є теорія інформації та систем, а також кібернетичні закономірності передачі інформації. Розвиток теоретичної кібернетики зумовив появу відповідних понять: функціональна система, інформація, управління, зворотний зв'язок, а ряд суміжних набули статус кібернетичних (адаптація, організація і самоорганізація, поведінка, діяльність, гомеостаз, управління, пам'ять, сигнал, модель, функція). Під функціональною системою розуміють кібернетичну систему, під організацією – матеріальну систему як таку (заклад), під вільною інформацією соціального виду – її матеріальний носій, сигнал. Від мислення орієнтованого на вивчення субстратно-структурної сторони об'єктів, енергетичних процесів відбувається переорі-

ентація на дослідження діяльності та інформаційних процесів, які забезпечують її ефективність [2].

У кібернетичному аспекті основна увага приділяється операціональному аналізу проблеми управління. Задана мета може бути досягнута не за будь-яких початкових умов. Згідно з «принципом необхідної різноманітності» (У.Ешбі), орган управління має володіти не меншою різноманітністю станів, ніж об'єкт управління, щоб мати можливість активного впливу на останній: тільки різноманітність може управляти різноманітністю. Доведено також, що принциповою особливістю будь-яких штучних систем є більш низький рівень різноманітності порівняно з природними системами. Людина завжди спрощує оточуючий світ для того щоб управляти ним. Тому у штучних системах порядок та різноманітність протистоять один одному. Управління у кібернетичці побудоване на цій протилежності. Поява інформації дозволяє управляти кібернетичними системами. Інформація руйнує різноманітність, а зменшення різноманітності є одним із основних методів регулювання, тому поведінка системи стає більш передбачуваною.

Підходи до управління можна поділити на дві групи: оптимізаційний і адаптаційний. У першому випадку управління спрямоване на результат, що пов'язане з жорсткими алгоритмічними процедурами й операціями. Оптимізаційний підхід орієнтує на досягнення максимально можливих результатів освітнього процесу за певних умов та з урахуванням обмежень (наприклад, витрат часу) через вибір оптимального управління. У багатьох випадках неможливість досягти поставленої мети пов'язана з неоднаковим рівнем підготовки тих, хто навчається, до оволодіння відповідним змістом. Хоча параметри вхідного процесу є неоднаковими, але на виході має бути забезпечене досягнення мети педагогічного процесу. Тому перед педагогічним управлінням постає завдання побудувати такий спосіб зміни у часі процесу на вході, за яким процес на виході володів би приписаними властивостями, тобто забезпечував поставлені цілі управління. Мова йде про адаптаційний підхід в управлінні. Якщо оптимізаційний підхід орієнтований на результат діяльності, то адаптаційний пов'язаний з її суб'єктом, а саме, рівнем оволодіння ним власною діяльністю. Отже, в якості критеріїв ефективності управління виступають або оптимізація заданого параметра системи управління (успішність, стійкість тощо) або адаптація до мінливих умов зовнішніх систем, що дозволяє забезпечити самозбереження та досягнення відповідних цілей.

При дослідженні об'єктів соціально-педагогічної природи кібернетичні принципи, категорії і методи трансформуються відповідно до категорій педагогічної науки. У соціально-педагогічній системі першочергового значення набуває навчальна діяльність студента та способи комунікації між студентом та викладачем.

Розвиток психології зумовив появу концепцій, що стали передумовою впровадження ідей управління у навчальний процес. Мова йде про концепцію поетапного формування розумових дій (П.Гальперін, 1965), концепцію управління процесом засвоєння знань (Н.Тализіна, 1970). Теорія поетапного формування розумових дій у процесі навчання обґрунтовує, що можливості управління процесом навчання значно підвищуються, якщо учнів проводити через пов'язані етапи: попереднє ознайомлення з дією та умовами її виконання; формування дії з розгортанням всіх операцій, що входять у неї, формування дії у внутрішній мові; перехід дії у глибокі згорнуті процеси мислення [1]. У рамках теорії успішність навчання визначається створенням з боку учителя та з'ясуванням учнем орієнтувальної основи нових дій та ретельним ознайомленням з самою процедурою дій, що виконуються. Пріоритетне значення мають інформаційні процеси.

Теоретичною основою програмованого навчання стали викладені Н. Тализіною психологічні основи управління педагогічним процесом з позицій теорії поетапного формування розумових дій, обґрунтована специфіка використання управління у педагогічній психології, введено поняття «педагогічне управління». Автором на основі дослідження можливостей застосування способів управління, встановлених кібернетикою, зроблено висновок про те, що для процесу навчання характерне циклічне управління при здійсненні якого необхідно: вказати мету управління; встановити висхідний стан процесу, що управляється; визначити програму впливу, що представляє основні перехідні стани процесу; організувати за певною системою параметрів одержання інформації про стан процесу, що управляється, тобто забезпечити інформацією, отриманою по каналу зворотного зв'язку, виробити коректуючі впливи та їх реалізувати.

Упровадження ідей кібернетики й психології в педагогічну практику зумовило появу кібернетичної концепції навчання як інформаційного процесу (С.Архангельський, 1976, Ю. Машбиць, 1988), роботи з оптимізації педагогічного процесу (Ю.Бабанський, 1977), управлінської моделі навчання (В.Якунін, 1988), концепції взаємозв'язку організації, управління і спілкування (Т. Дмитренко, 1991), концепції переходу від прямого управління діяльністю учнів до самоуправління (В.Ляудіс, К.Яресько, 1999), концепції управління освітнім процесом в адаптивній системі (Т.Шамова, В.Давиденко, 2001). Спектр проблем управління навчальною діяльністю відбитий також у роботах В.Беспалько, А.Данилова, Б.Єсіпова, Т.Ільїної, Є.Кабанової-Меллер, І.Лернера. Важливим результатом досліджень є ідея про використання положень загальної теорії управління при організації навчання. Діяльність є основою навчального процесу. Водночас вона стає об'єктом управління. Теоретичні узагальнення та численність авторів, що поділяють зазначені вище ідеї, стали

передумовою появи парадигми управління.

Положення кібернетики стали основою для розробки педагогічних теорій. Кібернетична концепція навчання (САрхангельський, Ю.Машбиць) визначає навчання як процес передачі та переробки інформації [5]. Абсолютизується роль навчальної інформації та механізмів її засвоєння. Недооцінюється значення індивідуально-особистісних особливостей суб'єктів навчального процесу. Помітний вплив на удосконалення педагогічного управління здійснили роботи з оптимізації педагогічного процесу (Ю.Бабанський).

Управлінська модель навчання (В.Якунін) також визначає навчання як процес управління, у якому ті, хто навчаються, є об'єктом управління, викладач є суб'єктом управління, а управління здійснюється шляхом програмування зовнішньої діяльності тих, хто навчається, по засвоєнню системи знань, умінь і навичок. Передбачається поопераційний зворотний зв'язок, для чого зміст навчання структурується через смислові одиниці. Основним призначенням управління є індивідуалізація процесу навчання як за темпами, так і за змістом [8]. Значна кількість досліджень у межах парадигми управління здійснена в контексті забезпечення індивідуалізації педагогічного процесу. Навчання здійснюється на основі співвіднесення стратегічних, тактичних, оперативних цілей. У ньому виділяються етапи його організації як процесу управління: формування цілей, формування інформаційної основи дій, прогнозування, прийняття рішення, організація виконання, комунікація, контроль і оцінка результатів, корекція.

Упровадження ідей управління в педагогіку дало можливість: довести важливість орієнтувальної основи дій, обґрунтувати поетапний механізм засвоєння знань і циклічний характер управління, розробити методику поетапного управління навчальною діяльністю, забезпечити індивідуалізацію навчання. Але обмеження виникли через поширення уявлення про студента як про об'єкт управління, що унеможливлювало вирішення завдань вияву ним активності, творчого розвитку. Вузьке трактування управління (ототожнення з програмуванням, бачення людини в якості об'єкта управління), недооцінка багатоаспектності, абсолютизація одної сторони навчального процесу (процесу передачі та переробки інформації), недооцінка впливу особистості на власну діяльність на певний період загальмувало впровадження ідей управління у педагогіку.

Поступово управління почало розглядатися окремо від програмування, що дозволило більш широко підійти до трактування. Під впливом гуманістичної парадигми набуває поширення ідея самоуправління та саморозвитку. Якщо людину розглядати як вищу цінність, вона має виступати не об'єктом впливу, а суб'єктом управління. Кожна людина є носієм життєвих сил, інтелекту, ідей, почуттів. Здатність їх актуалізувати є умовою досягнення соціаль-

ної гармонії, ефективності діяльності. Досягти якісно іншого рівня суб'єктності стає можливим через перехід на інший рівень самоорганізації особистості, забезпечення здатності оптимально використовувати свої фізичні й духовні сили. Подальший науковий пошук був пов'язаний з осмисленням ролі особистості у процесі управління (Т.Дмитренко, Т.Колбіна, Ю.Кулюткін, Т.Шамова, К.Яресько). Сучасна парадигма управління – це управління розвитком духовно-творчих індивідуальностей. У якості вищих цілей розглядаються ідеї творчого розвитку, духовного самовдосконалення, укріплення здоров'я. Досягнення якісно інших орієнтирів стає можливим, якщо управління розглядати не тільки в контексті індивідуальної навчальної діяльності, а с позицій спільної навчальної діяльності. У процесі спільної діяльності студенти розглядаються як такі, що разом реалізують деяку програму або мети. Для узгодження й упорядкування такої діяльності виникає потреба в організації

Розвиток теоретичних основ педагогічного управління знаходить втілення у педагогічній системі, де управління розглядається як діяльність викладача по організації діяльності студентів. Т.Шамова розглядає управління як взаємодію суб'єктів, тобто як складний різноманітний процес, у якому зміна суб'єктів відбувається не просто взаємопов'язано, а взаємозумовлено. Суть взаємодії пов'язана з нерозривністю прямого й зворотного впливів, а проявами взаємодії є спілкування та діяльність. При такому розумінні управління, на думку автора, об'єктом управління стає не учень, а цілісна навчальна ситуація, що дозволяє говорити про можливість прояву суб'єктності з боку учня та пропонувати інше бачення ролі та місця учителя в освітньому процесі. При такому розумінні взаємодії впливи органу управління не є у чистому вигляді «зовнішніми» факторами, а немов би включаються у процес співпраці [7, с.83]. Значущим кроком у розвитку теоретичних основ управління стало його розглядання в єдності зі спілкуванням, що є формою міжсуб'єктної взаємодії, яка здатна компенсувати недоліки управління й забезпечити розвиток особистості. На основі узагальнення положень, що наведені вище, приходимо до висновку про наявність взаємозв'язку організації, управління і спілкування, що відображено у відповідній концепції Т.Дмитренко [6, с.22].

У монографії авторів констатується, що суть управління – взаємодія, що передбачає взаємну зміну суб'єкта й об'єкта управління через реалізацію суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відношень, а також зміна самого процесу взаємодії як зміни його станів [3, с.26]

Розвиток парадигми управління пов'язаний з: доповненням управління за операційним параметром управлінням за особистісним параметром (через створення умов для актуалізації потреб, мотивів і цілей діяльності особистості), переходом від жорсткої послідовності дій студента, що визначається зовні викладачем, до гнучкого управління, побудованого на залученні до

виконання функцій тих, хто навчається. Мова йде про залучення студентів до процесів цілепокладання, самоконтролю, корекції ними своєї діяльності у процесі навчальної діяльності. Якщо загальні цілі навчання та виховання завжди задаються зовні, то в породженні приватних цілей конкретних видів діяльності студент може брати безпосередню участь, що зумовлює можливість не тільки опору на внутрішні сили та можливості учнів, а й їх цілеспрямований розвиток. Вирішенню завдань розвитку особистості сприяло виникнення ідеї щодо переходу від прямого управління діяльністю учнів до самоуправління [4; 9].

Висновки. Розвиток кібернетики зумовив проведення досліджень у галузі теорії управління, психології, педагогіки наслідком чого стало створення передумов появи парадигми управління, у контексті якої виділяємо положення, значущі для розробки концептуальних засади адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

Метою сучасного педагогічного процесу є розвиток особистості, який, насамперед забезпечується через посилення здатності особистості до самоорганізації й самоуправління через оволодіння процесами власної діяльності. Отже, в основі розвитку особистості – посилення її суб'єктності через виконання функцій організації й управління. Навчання розглядаємо як взаємодію викладача і студентів на основі управління, як процес якісного перетворення суб'єкта управління через набуття здатності до самоорганізації й самоуправління, творчу самореалізацію у навчальній діяльності. В основі професійної підготовки магістрів соціальної роботи лежить навчальна діяльність студента та комунікаційні процеси між студентом і викладачем, а також між студентами, які забезпечують її ефективність. Це стає можливим завдяки: формуванню розумових дій на основі оволодіння орієнтувальною основою діяльності; 2) зворотному зв'язку й можливості здійснення корекційних впливів; 3) зменшенню різноманітності у досвіді навчальної діяльності студентів; 4) розвитку особистісних структур на основі оволодіння досвідом самоорганізації й самоуправління; 5) розвитку індивідуальності студентів через спілкування у процесі спільної діяльності учасників педагогічного процесу

Якщо оптимізаційний підхід орієнтований на результат діяльності, то адаптаційний пов'язаний з суб'єктом, а саме, його досвідом. У такому контексті перспективи індивідуалізації навчання пов'язані не з урахуванням ступеня розвитку психічних процесів, а з розвитком здатності особистості впливати на власну діяльність. Це дає можливість проектувати індивідуальну модель оволодіння змістом професійної підготовки на основі реалізації функцій управління. З урахуванням розвитку ідей управління на основі доповнення управління за операційним параметром управління за особистісним параметром, навчання розглядаємо як: 1) процес передачі та переробки інформації на

основі структурування змісту, забезпечення поопераційного зворотного зв'язку, включення механізмів її засвоєння на основі орієнтувальної основи дій; 2) процес поступового переходу студента на якісно інший рівень самоорганізації й самоуправління, що є передумовою мобілізації інтелектуальних і духовних можливостей, розвитку творчої індивідуальності; передумовою для цього є використання моделі гнучкого управління, яке передбачає поступове залучення студентів до виконання функцій організації й управління; 3) процес управління спільною діяльністю викладача і студентів, що актуалізує процеси організації й спілкування, що забезпечують дієвий вплив на розвиток особистісних структур.

Виділені теоретичні положення є основою для розробки концептуальної й структурно-функціональної моделей адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи. З урахуванням неоднозначності й мінливості умов професійної діяльності адаптивні системи професійної підготовки є найбільш придатними для досягнення поставлених цілей.

Список використаних джерел:

1. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка /П.Я.Гальперин. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1985. – 45 с.
2. Глушков В.М. Введение в кибернетику /В.М.Глушков. – К.: Издательство АН УССР, 1964. – 324 с.
3. Лагунова М.В. Управление познавательной деятельностью студентов в информационно-образовательной среде вуза [Текст]: монография / М.В. Лагунова, Т. В. Юрченко; Н.Новгород: ННГАСУ, 2011. – 167 с.
4. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. 3е изд., испр. и доп./В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
5. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: (Педагогическая наука - реформе школы) /Е.И.Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
6. Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця: Монографія /Т.О.Дмитренко, К.В.Ярьсько, Т.В.Колбіна, С.В.Копилова, Ж.В.Давидова, В.М.Нагаєв, Н.Д.Кабусь, С.К.Костючков. – Херсон: ПП Вишемірський В.С., 2014. – 424 с.
7. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И.Шамови, Т.М.Давыденко. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
8. Якунин В. А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты /В.А.Якунин. – Ленинград: ЛГУ, 1988. – 160 с.
9. Ярьсько К.В. Управління навчально-творчою діяльністю школярів в умовах інформатизації освіти: Дис. канд. пед. наук. – Х., 1999. – 211 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Galperin P. Ya. Metody obucheniya i umstvennoe razvitie rebenka /P.Ya. Galperin. – M.: Izd-vo Mosk.un-ta, 1985. – 45 s.
2. Glushkov V.M. Vvedenie v kibernetiku /V.M.Glushkov. – K.: Izdatelstvo AN USSR, 1964. – 324 s.
3. Lagunova M. V., Yurchenko, T. V. Upravlenie poznavatelnoy deyatel'nostyu studentov v informatsionno-obrazovatel'noy srede vuza [Tekst]: monografiya / M. V. Lagunova, T. V. Yurchenko; Nizhegorod. gos.arkhit.-stroit. un-t – N. Novgorod: NNGASU, 2011. – 167 s.
4. Lyaudis V.Ya. Metodika prepodavaniya psikhologii: Uchebnoe posobie. 3e izd., ispr. i dop./V.Ya.Lyaudis. – M.: Izd-vo URAO, 2000. – 128 s.
5. Mashbits Ye.I. Psikhologo-pedagogicheskie problemy kompyuterizatsii obucheniya: (Pedagogicheskaya nauka - reforme shkoly) /Ye.I.Mashbits. – M.: Pedagogika, 1988. – 192 s.
6. Rozvitok tvorchogo potentsialu maybutnogo fakhivtsya: Monografiya /T.O.Dmitrenko, K.V.Yaresko, T.V.Kolbina, S.V.Kopilova, Zh.V.Davidova, V.M.Nagaev, N.D.Kabus, S.K.Kostyuchkov. – Kherson: PP Vishemirskiy V.S., 2014. – 424 s.
7. Shamova T.I. Upravlenie obrazovatel'nyim protsessom v adaptivnoy shkole / T.I.Shamovi, T.M.Davydenko. – M.: Tsentr «Pedagogicheskiy poisk», 2001. – 384 s.
8. Yakunin V. A. Obuchenie kak protsess upravleniya: psikhologicheskie aspekty /V.A.Yakunin. – Leningrad: LGU, 1988. – 160 s.
9. Yaresko K.V. Upravlinnya navchalno-tvorchoyu diyalnistyu shkolyariv v umovakh informatizatsii osviti: Dis. kand. ped. nauk. – Kh., 1999. – 211 s.

КУХТЯК О.Я.,

здобувач, кафедра педагогіки і
соціального управління, Національний
університет “Львівська політехніка”,
м. Львів, Україна

ШВАЙ Р.І.,

доктор педагогічних наук,
професор, кафедра педагогіки і
соціального управління, Національний
університет “Львівська політехніка”,
м. Львів, Україна

ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглянуто чинники, які визначають здатність до працевлаштування випускників вищих професійних закладів. Для набуття досвіду функціонування в професійному середовищі необхідні засоби, які б сприяли цілісності засвоєння змісту професійної діяльності. Студент повинен засвоїти не лише об'єктну, але й процесуальну сторону майбутнього фаху. З цією метою майбутні фахівці повинні брати активну участь у навчальному процесі, що забезпечить їм, серед іншого, можливість набуття умінь професійної діяльності. Формуванню виконавських умінь сприяють засоби цілеспрямованого професійного навчання, зокрема, застосування професійно-орієнтованих тренувальних завдань. Запропоновано вправи з навчальної дисципліни “Діловодство”, які забезпечать формування досвіду професійної діяльності.

Ключові слова: професійна діяльність, досвід, виконавчі вміння, придатність до працевлаштування.

В статье рассмотрены факторы, которые определяют способность к трудоустройству выпускников высших профессиональных заведений. Для приобретения опыта функционирования в профессиональной среде необходимы средства, способствующие целостности усвоения содержания профессиональной деятельности. Студент должен усвоить не

только объектную, но и процессуальную сторону будущей профессии. С этой целью будущие специалисты должны принимать активное участие в учебном процессе, что обеспечит им, среди прочего, возможность приобретения умений профессиональной деятельности. Формированию исполнительских умений способствуют средства целенаправленного профессионального обучения, в частности, применение профессионально-ориентированных тренировочных заданий. Предложены упражнения по курсу “Делопроизводство”, которые обеспечат формирование опыта профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, опыт, исполнительные умения, пригодность к трудоустройству.

The article examines the factors that determine the capacity for professional employment of graduates of higher institutions. Essential tools for gaining experience functioning in a professional environment are necessary to facilitate the assimilation of the integrity of the content of professional activity. The student must learn not only the object, but also the procedural side of future profession. To this end, future professionals should actively participate in the learning process, providing them, among other things, the possibility of acquiring skills of professional activity. Tools for professional training promote the formation of executive skills, including the use of professionally-oriented training tasks. The exercises of discipline “Officework” were suggested, which will ensure the formation of professional experience.

Key words: professional background, experience and executive skills, suitability for employment.

Інтеграційні процеси, які відбуваються в системі вищої освіти, ініціюють орієнтацію вищих навчальних закладів на практичну підготовку майбутніх фахівців та формування в них компетентностей, які задовольнятимуть вимоги роботодавців, критерії конкурентоспроможності та придатності для працевлаштування.

Пріоритетною у вищому професійному закладі стає “ідея максимального забезпечення студентам їх шансів отримати перше місце на ринку праці” [6, с. 16]. Проведені опитування серед європейських працедавців (переважно представників промисловості та бізнесу) [6] показали, що шанси отримати належне місце на ринку праці залежать в основному від:

- навичок, що характеризують здатність до працевлаштування;
- відповідного практичного досвіду.

Підтвердженням цього стало і опитування, яке проводилось в рамках європейського проекту HEGESCO [10] (Вища освіта як генератор стратегічних компетенцій), згідно якого досвід та наявність контактів з професійним середовищем є одним з основних чинників, який сприяє працевлаштуванню. Тому навчальні заклади повинні вирішувати першочергові завдання підготовки не лише компетентного фахівця, але й такого, який буде придатний до працевлаштування та мати достатній досвід, щоб якісно виконувати професійні обов'язки. Відтак важливо окреслити чинники, які визначають здатність до працевлаштування випускників вищих професійних закладів.

Дослідженням чинників, які б сприяли формуванню досвіду професійної діяльності в процесі навчання, займалися І. Бех, І. Зимня, О. Ляшенко, О. Хуторський та інші. Аналіз наявних навчально-методичних праць показав відсутність системи напрацьованих завдань, які б формували у процесі навчання відповідний досвід професійної діяльності майбутнього фахівця.

Поняття "придатність до працевлаштування (employability)" характеризує сукупність знань, умінь, навичок, володіння підходами для вирішення виробничої ситуації, а також здатність і бажання до неперервного удосконалення та професійного розвитку [6, с. 16].

Організація навчального процесу на принципах компетентнісного підходу суттєво відрізняється від традиційної. Якщо традиційне навчання спрямоване в основному на передачу та закріплення отриманих знань відповідно до основного психологічного закону засвоєння знань, а саме: сприймання – осмислення – розуміння – застосування знань, то організація процесу навчання на основі компетентнісного підходу забезпечує не лише здобуття нових знань, усвідомлення способів діяльності тощо, а також розвиток здатності мобілізувати свій суб'єктивний досвід для розв'язання певної проблеми [3]. Тобто відбувається зміщення акценту на організацію діяльності для засвоєння професійного досвіду. "Особистість основну частину інформації отримує шляхом особистого досвіду і безпосереднього контакту з впізнаваною реальністю. Тоді знання, що пов'язуються з особистим досвідом, відповідають актуальним пізнавальним можливостям. Студент стає суб'єктом, учасником, а не лише користувачем інформації" [7, с. 120]. Набутий досвід безпосередньо пов'язаний з середовищем, в якому здійснюється діяльність, тому для формування досвіду функціонування в професійному середовищі необхідно навчальну діяльність "спрямувати в професійно-орієнтовану, яка відображає основні об'єкти майбутньої професійної діяльності" [2, с. 120].

Здобувати досвід професійної діяльності в процесі навчання можна, застосовуючи професійно-орієнтовані тренувальні завдання, зокрема такі,

що формують конкретні професійно-орієнтовані діяльнісні уміння [8; 9]. Завдання такого виду допоможуть студентові набутися власний досвід професійної діяльності, тобто уміння діяти у конкретній професійній ситуації за конкретних обставин, здійснювати конкретні кроки, необхідні для виконання поставленого професійного завдання. Потрібно зазначити, що виконавські вміння є складовою результатів навчання, а окрім того саме такі завдання формують систему вмінь, які стають основою для інтеграції знань, умінь, формування логічного професійного мислення, тобто відтворюють “загальний результат узгодженої взаємодії елементів” [4, с. 44].

Для конкретизації оцінювання результатів роботи необхідно передбачити контекст діяльності та провести аналіз процесу виконання завдання студентом з метою виявлення суттєвих специфічних чинників, які впливають на результат [1, с. 167]. Зміст тренувальних завдань повинен охопити весь спектр професійної діяльності, який передбачений навчальною програмою. Для цього у завданнях повинні бути представлені конкретні реальні професійні життєві проблеми, які, однак, інколи є унікальними та нетиповими, характерними для певних контекстуальних умов і реальних життєвих процесів [1]. Тому для побудови таких завдань необхідно визначити:

- необхідні виконавські вміння;
- поетапність їх виконання;
- пріоритети: визначити вагомість продукту і процесу виконання або їх рівноцінність).

Тренування виконання “можна сфокусувати на процесі, продукті або на певній комбінації. Здебільшого і процес, і продукт є важливими аспектами виконання. Часто процесові приділяють увагу на ранніх стадіях навчання, а продуктові – пізніше, після того як опановано етапи процесу” [1, с. 170].

Навчати процесу виконання особливо доцільно, якщо [1]:

- він є послідовним і визначальним;
- аналіз етапів процесу може допомогти покращити якість продукту виконання.

Специфіка професійної діяльності визначає види виконавчих умінь, які необхідно сформувати у майбутнього фахівця. Так, відповідно до затверджених стандартів, узагальненим об’єктом (вид діяльності визначається станом взаємодії фахівця з узагальненим об’єктом) фахівця з документознавства та інформаційної діяльності визначено технологічні процеси документування і роботи з документами, аналітико-синтетичної переробки інформації та її використання. До основних видів професійної діяльності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності, які мають бути засвоєні в межах вивчення навчальної дисципліни “Діловодство”, належать (див. табл. 1):

Таблиця 1

Основні типові завдання та зміст уміння, яким повинен володіти фахівець з документознавства та інформаційної діяльності з навчальної дисципліни “Діловодство”

Типові завдання діяльності	Зміст вміння
Документування	Вміти визначати, які службові документи необхідно створювати під час кожного робочого процесу та яку інформацію необхідно долучати до службових документів. Уміти документувати інформацію. Приймати рішення щодо форми та структури службових документів, які створюють і долучають, та які технології треба використовувати у процесі документування, які зв'язки встановлювати між ними та як ними керувати.
Процеси документообігу	Організовувати реєстрацію, пошук, передавання службових документів і користування ними у робочих процесах.
Збереження документів	Забезпечення зберігання службових документів та захисту документної інформації.

З метою формування виконавських умінь як необхідного чинника для набуття досвіду вирішення професійних завдань пропонуємо професійно-орієнтовані тренувальні вправи.

Розглянемо приклади завдань з навчальної дисципліни “Діловодство”. Студенту в процесі вивчення даної дисципліни необхідно набути досвід роботи у створенні документів у процесі управлінської діяльності. Аналіз навчально-методичної літератури виявив наявність лише практичних завдань, які стосуються навичок написання документів, їх стилістичного та граматичного удосконалення. Проте фахівець з документознавства та інформаційної діяльності, вивчаючи діловодство, повинен не лише навчитися працювати з готовими документами, але й знати сам процес документування інформації, уміти документувати інформацію.

У процесі формування професійних умінь майбутніх фахівців з документування інформації необхідно врахувати важливість аналітико-синтетичної

діяльності студентів. Формувати здатність до аналізу та синтезу у студентів потрібно поетапно, конкретизуючи завдання, наприклад:

1. Студенти отримують схеми розміщення реквізитів протоколу.
 2. На дошці розміщено інформацію (про засідання кафедри), яку необхідно опрацювати.
 3. Схеми, необхідно заповнити відповідно до наданої інформації.
- Інформація у змісті вправи повинна бути:
- доцільною, тобто відповідати завданням, що відображають зміст професійної діяльності;
 - автентичною – відображати реальні процеси чи управлінські дії;
 - повною – відображати всі необхідні обставини.

Процес роботи над вправою імітує майбутню професійну діяльність студента з наданою інформацією, яку необхідно задокументувати. На початковому етапі студент ознайомлюється з інформацією, вивчає текст в цілому, застосовуючи елементи як аналізу, так і синтезу, оскільки відповідно до поставленої мети інформація не лише аналізується, але й синтезується. Наступним етапом опрацювання інформації є поділ на окремі елементи, тобто аналіз з елементами синтезу, оскільки встановлюється зв'язок між інформацією та інформаційним наповненням реквізитів, будується елементарна схема. Схеми відтворення будуть залежати від напрацьованого досвіду та здатності спостереження. Аналітико-синтетична діяльність допомагає пристосувати інформацію до форми, яку необхідно відтворити студенту. Таким чином, вправа передбачає:

1. Аналіз інформації та ідентифікацію необхідного інформаційного наповнення документа.
2. Синтез інформації відповідно до структури документа, а саме:
 - а) тексту;
 - б) інформаційного наповнення реквізитів.

Приклади вправ.

Вправа 1. Пропонована вправа для вивчення теми “Документування управлінської діяльності”.

Мета: формувати уміння застосовувати методи аналітико-синтетичної переробки інформації, розвивати аналітико-логічне мислення.

Студентам пропонується текст, в якому описується хід засідання кафедри документознавства та інформаційної діяльності. Відповідно до поданої інформації потрібно оформити протокол засідання. Приклад тексту:

20 січня 2016 року відбулося засідання кафедри документознавства та інформаційної діяльності. У засіданні кафедри взяли участь завідувач кафедри проф. Руденко А.О., доцент Коломоєць Ф.С., доцент Марчук К.І., доцент Шевчук А.М., доцент Токарчук Л.І., асистент Шимчук Н.І., асистент Левчук

К.Р., аспірант Станкевич Б.В. Головою засідання було призначено завідувача кафедри професора Руденка А.О., секретарем – доцента Марчука А.М. У ході засідання було розглянуто питання підготовки студентської науково-практичної конференції. Виступив асистент Левчук К.Р., який прозвітував, що всі необхідні організаційні заходи здійснено. Доцент Токарчук Л.І. вніс пропозицію про необхідність скласти список заявок учасників конференції. У результаті обговорення було ухвалено рішення скласти список заявок учасників конференції. Відповідальним за укладення списку вирішили призначити асистента Шимчука Н.І.

Вправа 2. Вправа до теми “Робота з документами, що містять конфіденційну інформацію”.

Мета: формувати уміння оформлення та реєстрації документів, що містять конфіденційну інформацію.

Студентам пропонуються документи, в яких необхідно:

- а) надати документу статусу “конфіденційного”;
- б) сформувати документи в окрему справу;
- в) здійснити заходи, які дозволять працівникам Мариненку К.І. та Віхоль О.Р. користуватися внесеними документами.

Для того, щоб надати документу статусу “конфіденційного”, студенту потрібно проставити гриф обмеження доступу до документа “Таємно”, який необхідно проставити без лапок у верхньому кутку на першій сторінці документа. Зареєструвати в “Журналі реєстрації документів з грифом “Таємно” (журнал реєстрації необхідно розробити як дидактичний матеріал). Завести окрему справу з документами “Таємно”, на обкладинці якої необхідно в правому верхньому кутку зробити відповідні позначки. Якщо до зазначених документів передбачено доступ працівників, тоді їх список подають на звороті обкладинки заведеної справи, що і необхідно зробити студентам в процесі роботи.

Вправа 3. Рольова гра.

Мета: формувати уміння процедурної діяльності.

Студент А відіграє роль відповідального працівника, в службові обов’язки якого входять облік, зберігання та використання документів, що мають гриф обмеженого доступу. До студента А звертаються із запитом видати документ з грифом “Таємно”.

Завдання: вказати операції, які необхідно здійснити для професійного виконання поставленого перед студентом А завданням.

Студенту необхідно сформувати алгоритм діяльності:

1. Знайти справу з необхідним документом.
2. Перевірити список осіб, які мають право доступу до користування документом та чи є конкретного особа, яка звернулася із запитом у

цьому списку.

3. Здійснити запис у спеціальному журналі.

4. Вимагати підпис в особи, якій буде видано документ.

Таким чином для набуття досвіду функціонування в професійному середовищі необхідні засоби, які б сприяли цілісності засвоєння змісту професійної діяльності. Студент повинен засвоїти не лише об'єктну, але й процесуальну сторону майбутнього фаху. З цією метою майбутні фахівці повинні брати активну участь у навчальному процесі, що забезпечить їм, серед іншого, можливість набуття умінь професійної діяльності. Формуванню виконавських умінь сприяють засоби цілеспрямованого професійного навчання, зокрема, застосування професійно-орієнтованих тренувальних завдань.

Список використаних джерел:

1. Гронлунд Норман Е. Оцінювання студентської успішності: практ. посіб. / Норман Е. Гронлунд. – К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 312 с.
2. Жуйкова О. В. Организация самостоятельной работы студентов – будущих инженеров при изучении графических дисциплин в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. В. Жуйкова – Ижевск, 2014. – 253 с.
3. Ляшенко О. І. Розвиток навчально-пізнавальної компетентності учнів основної школи у навчанні фізики / О. І. Ляшенко, І. В. Бургун // Вісн. Чернігів. нац. педагог. ун-ту. Педагог. науки. – 2013. – Вип. 109. – С. 68–73.
4. Повещенко Г. П. Систематика суспільної поведінки. Поняття. Тлумачення. Моделі: монографія / Г. П. Повещенко. – К: Наук. думка, 2012. – 348 с.
5. Пospelов Н. Н. Развитие мыслительных операций у старшоклассников // Н. Н. Пospelов, И. Н. Пospelов. – М.: Педагогика, 1989. – 151 с.
6. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2014. – 168 с.
7. Швай Р. И. Аспекты формирования инновационной личности / Р. И. Швай, А. Я. Кухтяк // Сборник статей Международной научно-практической конференции [“Глобализация науки: проблемы и перспективы”]. (Уфа, 7 февраля 2014 г.). – Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. – Ч.1. – С.119 – 122.
8. Кухтяк О. Я. Підходи до оцінювання результатів навчання / О. Я. Кухтяк., Р. І. Швай // Гуманітарний вісн. ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький держ. педагог. ун-т ім. Г. Сковороди” – Додаток 1 до вип. 35. – Т. 7 (58). Темат. випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2015. – С. 495 – 502.
9. Кухтяк О. Я. Деякі аспекти оцінювання результатів навчання / О. Я. Кухтяк,

- Р. І. Швай // Международное периодическое науч. изд. Мир науки и инноваций (World of science and innovation). – 2015. – Вып. № 1 (1). – Т. 7. – С. 9 – 12.
10. Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates – University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences, Slovenia, Decembe. – 2009. – 136 p. Режим доступу: [//decowe.org/static/uploaded/htmlarea/finalreportshegesco/Competencies_and_Early_Labour_Market_Careers_of_HE_Graduates.pdf](http://decowe.org/static/uploaded/htmlarea/finalreportshegesco/Competencies_and_Early_Labour_Market_Careers_of_HE_Graduates.pdf)

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Hronlund. Norman E. Otsinyuvannya students'koyi uspishnosti: prakt. posib. /Norman E. Hronlund – K.: Navchal'no-metodychnyy tsentr «Konsortsium iz udoskonalennyya menedzhment-osvity v Ukrayini, 2005. – 312 s.
2. Zhuykova O. V. Orhanyzatsyya samostoyatel'noy raboty studentov – budushchykh ynzhenerv pry yzuchenyy hrafycheskykh dystsyplin v tekhnicheskoy vuzi: dys... kandydata ped. nauk: 13.00.08 /Ol'ha Vyktorovna Zhuykova. – Yzhevsk, 2014. – 253 s.
3. Lyashenko O. I. Rozvytok navchal'no-piznaval'noyi kompetentnosti uchniv osnovnoyi shkoly u navchanni fizyky / O. I. Lyashenko, I. V. Burhun // Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky. – 2013. – Vyp. 109. – S. 68–73.
4. Poveshchenko H. P. Systematyka suspil'noyi povedinky. Ponyattya. Tlumachennya. Modeli: monohrafiya / H. P. Povyeshchenko. – K: Nauk. Dumka, 2012. – 348 s.
5. Pospelov N. N. Razvytye myslytel'nykh operatsyy u starshoklasnykov// N. N. Pospelov, Y. N. Pospelov. – M.: Pedahohyka, 1989. – 151 s.
6. Rashkevych Yu. M. Bolons'kyy protses ta nova paradyhma vyshchoyi osvity: monohrafiya / Yu. M. Rashkevych. – L'viv: Vyd-vo L'vivs'koyi politekhniki, 2014. – 168 s.
7. Shvay R. Y. Aspekty formirovaniya ynnovatsyonnoy lychnosti / R. Y. Shvay, A. Ya. Kukhtyak // Sbornyk statey Mezhdunarodnoy nauchno-praktycheskoy konferentsyy [“Hlobalyzatsyya nauky: problemy y perspektivy”]. (Ufa, 7 fevralya 2014 h.).– Ufa: RYTs BashU, 2014. – Ch. 1. – С. 119 – 122.
8. Kukhtyak O. Ya., Pidkhody do otsinyuvannya rezul'tativ navchannya / O. Ya. Kukhtyak, R. I. Shvay // Humanitarnyy visnyk DVNZ “Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni Hryhoriya Skovorody” – Dodatok 1. Vyp. 35. – Т. VII (58). Tematychnyy vypusk “Vyshcha osvita Ukrayiny u konteksti intehtatsiyi do yevropeys'koho osvith'oho prostoru”. – 2015. – S. 495 – 502.
9. Kukhtyak O. Ya. Deyaki aspekty otsinyuvannya rezul'tativ navchannya / O. Ya. Kukhtyak, R. I. Shvay // Mezhdunarodnoye peryodicheskoye nauchnoye

- izdanye Mir nauky i innovatsyy (World of science and innovation). – 2015. – Vyp. № 1 (1). – Т. 7. – С. 9 – 12.
10. Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates – University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences, Slovenia, Decembe. – 2009. – 136 p. Режим доступу: [//decowe.org/static/uploaded/htmlarea/finalreportshegesco/Competencies_and_Early_Labour_Market_Careers_of_HE_Graduates.pdf](http://decowe.org/static/uploaded/htmlarea/finalreportshegesco/Competencies_and_Early_Labour_Market_Careers_of_HE_Graduates.pdf)

ЛУК'ЯНЕНКО В.В.,

кандидат психологічних наук, доцент,
кафедра англійської мови технічного
спрямування №2, Національний
технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»

ЗЕЛІНСЬКА Т.М.,

доктор психологічних наук, професор,
кафедра соціальної психології та
психотерапії,
Національний педагогічний
університет ім. М.П.Драгоманова,
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті розкрито психологічні особливості становлення соціальної компетентності студентів ВНЗ. Описуються підходи до визначення соціальної компетентності та її структурні компоненти. Надається характеристика юнацького віку як сенситивного періоду для становлення означеного психічного утворення. Встановлено, що проектне навчання призводить до підсилення соціальної компетентності студентів. Аналізуються етапи роботи над проектом та підходи до класифікації проектів.
Ключові слова: соціальна компетентність, юнацький вік, проектне навчання

В статье раскрываются психологические особенности становления социальной компетентности студентов вузов. Описываются подходы к определению социальной компетентности и ее структурные компоненты. Дается характеристика юношеского возраста как сенситивного периода для становления указанного психического образования. Установлено, что проектное обучение приводит к развитию социальной компетентности студентов. Анализируются этапы работы над проектом и подходы к классификации проектов.

Ключевые слова: социальная компетентность, юношеский возраст, проектное обучение

The article discusses social students' social competence as predictor of adolescents' success in social interaction. Social competence reflects interpersonal interaction through personal social experience; it is an integrative characteristic that contains several components; it provides interrelation of one's own goals and needs with the others. Social competence has three components: (1) component associated with goal-setting: the ability to take responsibility, to participate in decision-making, set goals and plan the result of certain activities, analyze and adjust their own actions; (2) component associated with interrelation with the others as it involves the ability of the individual to establish and maintain social contacts; (3) component associated with social mobility and human activity. Project work (individual, pair, group work), involves students' mastering certain intellectual skills (analysis, comparison, synthesis, mental experimentation, forecasting, etc.). In the project activities great opportunities for the development of social competence are revealed.

Key words: social competence, adolescence, project learning

Основою конкурентоспроможності України в сучасному вимірі є людський капітал, основою формування якого є нова якість життя людини. Нова гуманітарна політика держави – це модель розвитку, спрямована на максимальне розкриття потенціалу кожної людини, створення гідних умов для реалізації усіх її інтелектуальних і творчих можливостей [3]. Першочергову увагу у реалізації гуманітарного розвитку країни необхідно приділяти освіті, створенню умов для виховання творчої, всебічно розвиненої, впевненої в собі особистості, яка буде успішною як в діяльності (навчальній, професійній), так і в соціальній взаємодії.

Проблема соціальної компетентності особистості досліджувалася у працях С. Архипової, І. Бежа, Н. Білоцерківець, І.Зимньої, Л. Вольнової, Г. Гавришак, Л. Голуб Н. Гончарова, П. Горностая, О. Демчук, Ю. Ємельянова, О. Карпенко, Т. Коновалової, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Павленко, Дж. Равена, В. Ромека, У. Пфінгстена, Л. Спенсер, С. Спенсер, Л. Сохань та ін.

Мета статті – розкрити психологічні особливості соціальної компетентності студентів юнацького віку; дослідити особливості впровадження проектної методики на заняттях з іноземної мови як засобу підсилення соціальної компетентності.

Юнацький вік є сенситивним для становлення соціальної компетентності студентів. Важливою характеристикою *юнацького віку* є психологічна готовність до дорослого життя, що вимагає від особистості формування чітко визначених життєвих орієнтирів, здатності робити відповідальні вибори.

Новоутворенням юнацького віку є особистісна ідентичність (М.Кле, Х. Ремшмідт, Е.Еріксон). Сформованість “зрілої ідентичності” передбачає існування довіри до світу, самоповаги, самостійності, ініціативності в соціальних контактах, компетентності.

Саме у юнацькому віці відбувається опанування нової соціальної ролі – студента вищого навчального закладу, що вимагає від молодого людини цілеспрямованості, рішучості, наполегливості, самостійності, високого рівня внутрішньої мотивації навчання. Студентство – це період входження в новий соціальний простір, який передбачає взаємодію з керівництвом факультету та університету, з колективом факультету, курсу, навчальної групи, викладачами. Нові умови життя, з одного боку, призводять до переживання духовного підйому, радості, інтересу, а з іншого – створюють труднощі та бар’єри, які спричиняють стан розгубленості, незадоволення та невизначеності.

У сучасних соціально-економічних умовах затребуваним є фахівець, що реагує на нові соціальні умови, мобільний, здатний до творчого зростання та професійного самовдосконалення, до оновлення своїх знань та збагачення професійного досвіду. Саме тому суспільство зацікавлене в формуванні в стінах університету особистості, здатної до успішної соціалізації, що володіє високим рівнем розвитку соціальної компетентності.

У психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні підходи до визначення соціальної компетентності. Одним з них є розуміння означеного психічного утворення як адаптаційного механізму (Н. Білоцерківець). Інший розглядає поняття соціальної компетентності через певну систему соціальних знань та умінь (В. Куніцина, Н. Гончарова, І. Зимня та ін.). Ряд авторів підкреслюють поведінковий вияв соціальної компетентності (У. Пфінгстен і Р. Хінтч). Аналізуючи запропоновані підходи до визначення соціальної компетентності, що дослідниками встановлено, що соціальна компетентність: 1) відображає взаємодією людини і соціального оточення; 2) передбачає володіння людиною способами міжособистісної взаємодії через особистий соціальний досвід, наслідування традицій або навчання; 3) є інтегративною характеристикою, що містить кілька компонентів; 4) передбачає співвідношення власних цілей і потреб з цілями іншої особистості, групи людей і соціуму в цілому.

Соціальна компетентність, згідно з поглядами У.Пфінстіген, передбачає впевненість у власних силах, вміння досягати мети у спілкуванні, здатність долати труднощі у стосунках з оточуючими. Психічне здоров’я особистості, якість життя та почуття власної ефективності залежать, на думку автора, від

того, наскільки розвинута в неї здатність налагоджувати контакти з людьми, цілеспрямовано та адекватно потребам здійснювати соціальну взаємодію. Центральними у реалізації впевненої поведінки вчений вважає: вміння відстоювати свої права, викликати симпатію у співрозмовника, ініціативність та стійкість у соціальних стосунках [11, с.41].

Дж.Равен вважає, що соціальна компетентність знаходить вираження у таких показниках: переживання власної компетентності в командній роботі, прийняття на себе ролі лідера, здатність бути ініціативним, вносити корективи у виконанні діяльності задля підвищення її ефективності; вміння керувати, досягти мети, здатність бути стійким, виявляти перешкоди у взаємодії з людьми та долати їх; вміння шукати, виявляти та використовувати зворотній зв'язок у спілкуванні [6]. Отже, автор розглядає соціальну компетентність у взаємозв'язку з ініціативою, стійкістю в соціальних контактах, що є важливим для нашого дослідження.

Подібної думки дотримується В.Г.Ромек, який наголошує на тому, що соціально компетентна особистість впевнена та ініціативна в соціальній взаємодії [8, с.18], а агресивність та невпевненість становлять дві форми прояву відсутності соціальної компетентності.

Переживання соціальної компетентності у міжособистісних стосунках знаходить свій вияв в оволодінні емоційним станом, емпатії до співрозмовника, вмінні відкрито висловлювати позитивні чи негативні почуття, адекватно реагувати на критику. Отже, соціальна компетентність передбачає здатність особистості встановлювати та підтримувати ефективні міжособистісні та соціальні взаємини, аналізувати, оцінювати ризики, приймати рішення в ситуації невизначеності з урахуванням інтересів і потреб співрозмовника та не суперечить нормам, цінностям суспільства.

Важливою якістю сучасної молоді є вміння виявити та конструктивно вирішити проблеми соціально-професійного характеру, здатність самостійно приймати рішення і нести відповідальність за них, а також вміння гнучко адаптуватися до умов, що змінюються. Однак, в рамках існуючої освітньої системи, означений стратегічний напрямок реалізується не повною мірою. Певним чином це пояснюється труднощами, з якими студенти зустрічаються у ході соціалізації у ВНЗ, внаслідок недостатньої сформованості таких рис особистості, як: готовність до навчання та соціальної взаємодії; здатність вчитися самостійно, набуваючи соціальний досвід; контролювати себе і оцінювати результати своєї діяльності; володіти індивідуальними особливостями пізнавальної і соціальної активності; вміння правильно розподіляти робочий час для самостійної підготовки; вміння працювати з сучасними джерелами інформації; здатність систематично займатися протягом всього семестру [5].

Отже, соціальна компетентність забезпечує ефективність майбутніх фахівців у всіх сферах діяльності. Очевидним є і той факт, що вона є необхідною умовою успішної діяльності студентів, що передбачає засвоєння нових знань та умінь у ВНЗ, усуває відчуття внутрішнього дискомфорту та блокує можливість конфлікту з соціальним середовищем.

При визначенні структури соціальної компетентності, ми спираємося на дослідження вчених С.Спенсера та С.Спенсера, які пропонують виділити наступні три компоненти її структури [9, с.22]:

1. Компонент, пов'язаний з цілепокладанням: здатність брати на себе відповідальність, брати участь у прийнятті рішень, ставити мету і планувати результат певної діяльності, аналізувати і коригувати власні дії. Цей компонент відображає мотив людини на основі визначення цілей, які ставить перед собою людина.

2. Компонент, пов'язаний з орієнтацією на іншого. Соціальна компетентність передбачає здатність особистості встановлювати та підтримувати соціальні контакти. На думку В. Ромека змістом таких взаємин є почуття, цінності, все, що пов'язано з виявом особистих інтересів, при цьому існує бажання розділяти свої почуття та цікавитися почуттями партнерів. Як зазначає автор, відкрите вираження почуттів і бажань є базовою навичкою міжособистісних стосунків [7, 2000].

3. Компонент, пов'язаний з соціальною мобільністю та активністю людини. Соціальна компетентність безпосередньо залежить від позитивної оцінки власних здібностей у соціальній взаємодії. Впевнена поведінка проявляється в готовності людини вирішувати складні завдання, використовуючи нові, нестандартні підходи.

Розвиток соціальної компетентності передбачає формування у студентів навичок і умінь раціональної організації розумової діяльності, формування умінь соціальної взаємодії і спілкування, відповідальності за навчання, спільну діяльність, усвідомлення покликання до обраної професії, визначення оптимального режиму праці, дозвілля і побуту, сприяє встановленню системи роботи з самоосвіти і самовиховання.

Згідно поглядів О. Каменської [2], становлення соціальної компетентності студентів в освітньому процесі стає успішним, якщо: виявлені сутнісні характеристики соціальної компетентності як інтегративного особистісного утворення: розкрито поняття, визначені його структура та змістовні елементи; сформовані психолого-педагогічні умови розвитку соціальної компетентності студентів на основі новоутворень, обумовлених особливостями вікового розвитку і провідною соціально значущою діяльністю; розроблена та цілеспрямовано реалізується в соціально-культурному просторі ВНЗ модель розвитку соціальної компетентності студентів; розвиток умінь вирішення практичних

завдань, ситуації вибору проводиться шляхом організації проектної діяльності; в навчально-виховній роботі моральні цінності прищеплюються через конкурси, проекти, інші види соціально-культурної діяльності; однією з найважливіших складових соціальної компетентності особистості в умовах ускладненого, нестабільного соціального середовища є здатність до рефлексії соціальних ситуацій.

Викладачам ВНЗ необхідно сформувати в кожного студента позитивне ставлення до себе як до особистості, впевненість у своїх силах, прагнення до самоосвіти, саморозвитку й самовдосконалення. Ми вважаємо, що становлення соціальної компетентності студентської молоді відбувається за умови створення позитивної емоційної атмосфери на заняттях, що сприятиме розвитку критичного мислення; підвищення мотивації навчання студентів; налаштованість навчального процесу на діалог, пошук компромісів, дружнє вирішення спірних питань; впровадження викладачами активних методів навчання, зокрема, методу проектів.

Проектне навчання – це тип розвивального навчання, що базується на виконанні комплексних навчальних проектів. Кінцевим продуктом проектної діяльності є навчальний проект – самостійно розроблене студентами, розгорнуте рішення певної проблеми професійного, соціального, морального, науково-дослідного та ін. характеру. Під час роботи над проектом студенти розвивають волюві якості, оперують знаннями, що мають соціальне значення, в полідіалозі розвивають комунікативні здібності та вміння, навички соціального партнерства, соціальну активність, набувають практико-орієнтований досвід в соціально значущій діяльності, виробляють власні, нестандартні способи вирішення проблем, що сприяє розвитку їх соціальної компетентності [5].

Метод проектів орієнтований на самостійну діяльність студентів (індивідуальну, парну, групову), що передбачає оволодіння певними інтелектуальними вміннями (аналіз, зіставлення, синтез, уявне експериментування, прогнозування і т.д.). У проектній діяльності розкриваються великі можливості розвитку соціальної компетентності.

Системне впровадження методу проектів в навчальну програму, можливість самостійного вибору студентом освітніх траєкторій, забезпечення механізмів комфортного взаємодії студентів і викладачів під час роботи над проектом, наявність системи моніторингу проекту на всіх етапах його виконання дозволяють створювати ефективні умови для розкриття зазначених вище здібностей студентів.

Проекти на заняттях з іноземної мови, мають такі спільні риси [10]: використання мови в ситуаціях, максимально наближених до умов реального спілкування; акцент на самостійну роботу студентів (індивідуальну та групову); вибір теми, яка викликає інтерес студентів; відбір мовного матеріалу,

видів завдань і послідовності роботи відповідно до теми і метою проекту; наочна презентація результатів проекту.

Англійські дослідники Т. Блур і М.Дж. Сент-Джон [4] розрізняють три види проектів:

1. Груповий проект, в якому дослідження проводиться всією групою, а кожен студент вивчає певний аспект обраної теми.

2. Міні-дослідження, щопередбачає в проведенні індивідуального соціологічного опитування з використанням анкетування та інтерв'ю.

3. Проект на основі роботи з літературою, що передбачає вивчення студентами певної теми та може використовуватись для індивідуальної роботи.

Дослідники вважають останній тип найлегшим для практичного використання і тому найпопулярнішим. Однак, описана ними структура такого проекту показує, що він передбачає розвиток тільки тих навичок, які необхідні для роботи з літературою: оглядового, аналітичного та пошукового читання, вміння працювати з довідниками та бібліотечними каталогами і т.д. У зв'язку з цим проект на основі роботи з літературою може застосовуватись у викладанні іноземної мови професійного спрямування. З іншого боку, міні-дослідження, і роботу з літературою можна розглядати і як різновиду групового проекту.

У методичній літературі (Є.Полат, Т. Блур, Д. Фрід-Бут) типовими є наступні етапи роботи над проектами:

1. Визначення теми проекту.
2. Визначення проблеми та цілей проекту.
3. Обговорення структури проекту та плану роботи над проектом.
4. Презентація необхідного мовного матеріалу.
5. Збір інформації: звернення до вже наявних знань і життєвого досвіду, робота з інформаційними ресурсами.
6. Робота в групах.
6. Регулярні зустрічі, під час яких студенти обговорюють проміжні результати, викладач коментує виконану роботу, виправляє помилки у вживанні мовних одиниць.
7. Аналіз зібраної інформації, координація дій різних груп.
8. Підготовка презентації проекту – презентації, виставки, відеофільму, радіопередачі, театральної вистави, тощо.
9. Демонстрація результатів проекту.
10. Оцінка проекту. Означений етап передбачає не лише контроль засвоєння мовного матеріалу, розвитку мовної та комунікативної компетенції, який може проводитись в традиційній формі тесту, але і загальну оцінку проекту, яка стосується змісту проекту, теми, кінцевого результату, участі окремих студентів в організації проекту, тощо.

Розглядаючи можливості інтеграції проектів у процес викладання іноземної мови, можна виділити три основні підходи. Проект може використовуватися як одна з форм позааудиторної роботи; слугувати альтернативним способом організації навчального модуля; інтегруватися в традиційну систему навчання іноземної мови.

Прикладами проектів з іноземної мови, що використовуються як форма позааудиторної роботи, можуть слугувати різні конкурси, вікторини, участь в заходах, пов'язаних з будь-якими подіями в житті групи, навчального закладу, міста, підготовка творчих вечорів, концертів, виставок, звітних заходів іноземною мовою і т.п.

Проект як альтернативний спосіб організації навчання іноземної мови передбачає традиційні принципи планування та організації навчального процесу. Досягненню мети проекту реалізується у вивченні необхідних лексичних та граматичних одиниць, пошуку джерел інформації, відбору потрібних відомостей. Результати виконаної роботи можуть бути наочно представлені у вигляді стенду, брошури, радіопрограми, відеофільму, театральної вистави – в залежності від поставленої мети.

Проекти, що інтегруються у традиційний навчальний процес, передбачають виконання творчих та / або дослідницьких завдань в межах певного навчального курсу. Найбільш типовим є використання міні-проектів як одного із завдань аудиторного заняття або підсумкового завдання уроку підручника. Прикладами можуть слугувати проекти в навчальних посібниках з англійської мови «Market Leader». Подібні проекти покликані виконувати функцію комунікативних завдань на трансфер, в яких знання, отримані в процесі вивчення розділу або курсу, застосовуються для виконання навчально-комунікативних або реально-комунікативних завдань.

Отже, ми бачимо, що метод проектів, що реалізується в освітньому процесі, призводить до формування соціальної компетентності, сприяє розвитку соціальної зрілості, готовності його до адаптації в соціумі, професійної діяльності. Метод проектів сприяє розвитку максимальної самостійності студентів, вміння працювати з різними джерелами інформації, аналізувати, зіставляти, узагальнювати, працювати в групі, приймати рішення, презентувати себе, бути креативним, успішним.

Впровадження методу проектів як в навчальний процес, створюються оптимальні умови для становлення мотивації професійної діяльності за рахунок актуалізації інтересів, потреб і мотивів студентів, розвитку творчого та критичного мислення, становлення комунікативної компетенції, розвитку індивідуальних особистісних характеристик студентів, самостійності та ініціативності.

Таким чином, проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, було встановлено, що становлення соціальної компетентності студентів сприяє

адаптації в соціумі; вихованню толерантного ставлення до себе та своїх партнерів; розвитку соціальної зрілості, успішності в соціальній взаємодії. Застосування викладачем активних методів навчання, зокрема, методу проєктів, сприятиме становленню самостійності, ініціативності, здатності студентів до успішної соціальної взаємодії.

Список використаних джерел:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
2. Каменская Е.В. Развитие социальной компетентности студентов / Е.В. Каменская // Компетентностный подход в обучении. – 2012. – №1. – С.23-26
3. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року // Стратегічні пріоритети. – №3(12). – 2009р. – С.11-30
4. Кочетурова Н. Метод проектов в обучении языку: теория и практика / Н.Кочетурова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php>
5. Рачева С. С. Развитие социальной компетентности студентов на основе проектного обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Светлана Сергеевна Рачева. – Санкт-Петербург, 2003. – 191 с
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Джон Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
7. Ромек В.Г. 2000 – Ромек В.Г. Развитие уверенности в межличностных отношениях // Журнал практического психолога. – 2000. – № 12. – С. 74-113.
8. Ромек В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / Владимир Георгиевич Ромек. – СПб.: Речь, 2005. – 175 с.
9. Спенсер Л.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе / Л.М. Спенсер, С.М. Спенсер. – Пер. с англ. – М.: HIPPO, 2005. – 384 с.
10. Fried-Booth D. L. Project Work / D. L. Fried-Booth. – Oxford: Oxford University Press, 1986.
11. Hinsch R. Gruppentraining sozialer Kompetenzen. Grundlagen, Durchführung, Materialien / R. Hinsch, U. Pfinstigen. – Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2002.

Transliteration of References:

1. Zimnjaja I.A. Pedagogicheskaja psihologija / Irina Alekseevna Zimnjaja. – М.: Logos, 2004. – 384 s.
2. Kamenskaja E.V. Razvitie social'noj kompetentnosti studentov / E.V. Kamenskaja // Kompetentnostnyj podhod v obuchenii. – 2012. – #1. – S.23-26.

3. Konceptcija gumanitarnogo rozvitku Ukraïni na period do 2020 roku // Strategichni prioriteti. – #3(12). – 2009r. – S.11-30
4. Kocheturova N. Metod proektov v obuchenii jazyku: teorija i praktika / N. Kocheturova [Jelektronnij resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php>
5. Racheva S.S. Razvitie social'noj kompetentnosti studentov na osnove proektnogo obuchenija v vuze : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 : Sankt-Peterburg, 2003. – 191 c
6. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshhestve / Dzhon Raven. – M.: Kogito-Centr, 2002. – 396 s.
7. Romek V.G. 2000 – Romek V.G. Razvitie uverenosti v mezhlchnostnyh otnoshenijah // Zhurnal prakticheskogo psihologa. – 2000. – # 12. – S. 74-113.
8. Romek V.G. Trening uverenosti v mezhlchnostnyh otnoshenijah / Vladimir Georgievich Romek. – SPb.: Rech', 2005. – 175 s.
9. Spenser L.M., Spenser S.M. Kompetencii na rabote. – Per. s angl. M.: HIPPO, 2005. – 384 s.
10. Fried-Booth D. L. Project Work / D. L. Fried-Booth. – Oxford: Oxford University Press, 1986.
11. Hinsch R. Gruppentraining sozialer Kompetenzen. Grundlagen, Durchführung, Materialien / R. Hinsch, U. Pfinstigen. – Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2002.

ЛЯШКЕВИЧ А.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
заступник декана з навчально-
методичної роботи,
факультет суднової енергетики,
доцент, кафедра
гуманітарних дисциплін,
Херсонська державна
морська академія,
м. Херсон, Україна

САМОМЕНЕДЖМЕНТ ПСИХОФІЗИЧНОГО СТАНУ МОРЯКА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Самоменеджмент - новий напрямок у традиційному менеджменті - виник унаслідок його психологізації та соціологізації. Аналіз сучасних концепцій свідчить, що це явище нині розглядають у контексті побудови ділової кар'єри, з позицій мистецтва управління - часом, власними ресурсами, собою тощо. Головна мета самоменеджменту в тому, щоб максимально використовувати власні можливості, свідомо управляти ходом свого життя, долати зовнішні обставини як у професійній, так і в особистій сферах, досягати успіху найефективнішим шляхом. Специфіка роботи на суднах у морі потребує постійного поліпшення якості фахової підготовки морських фахівців, на основі запровадження в навчальний процес морських навчальних закладів новітніх технологій, навчання моряків компетентно здійснювати професійну діяльність у замкнутому просторі судна, бути готовими до життя у громадянському суспільстві в міжрейсовий період. Тож самоменеджмент психофізичного стану моряка може розглядатися як актуальна педагогічна проблема.

Ключові слова: менеджмент, самоменеджмент, психофізичний стан, педагогічна проблема, педагогічна технологія, людський фактор, фахівці морської справи.

Самоменеджмент - новое направление в традиционном менеджменте - возник в результате его психологизации и социологизации. Анализ современных концепций

свидетельствует, что это явление сейчас рассматривают в контексте построения деловой карьеры, с позиций искусства управления временем, собственными ресурсами, собой и прочее. Главная цель самоменеджмента в том, чтобы максимально использовать собственные возможности, сознательно управлять своей жизнью, преодолевать внешние обстоятельства как в профессиональной, так и в личной сферах, достигать успеха самым эффективным путем. Специфика работы на судах в море требует постоянного улучшения качества профессиональной подготовки морских специалистов на основе внедрения в учебный процесс учебных заведений новых технологий, обучение моряков компетентно осуществлять профессиональную деятельность в замкнутом пространстве судна, быть готовыми к жизни в гражданском обществе в межрейсовый период. Поэтому самоменеджмент психофизического состояния моряка может рассматриваться как актуальная педагогическая проблема.

Ключевые слова: менеджмент, самоменеджмент, психофизическое состояние, педагогическая проблема, педагогическая технология, человеческий фактор, специалисты морского дела.

Self-management - a new direction in traditional management - arose due to its psychologization and sociologization. The main aim of self-management is to maximize own opportunities, consciously control the course of your life, overcome externals both in professional and private sphere, achieve success by the most effective way. Analysis of modern concepts shows that this phenomenon is viewed in context of building a business career, from standpoint of managing- time, your own resources, self-management etc. Peculiarity of work onboard the ships requires constant improvement of the quality of marine specialists' specialized training, through implementation of new technologies into educational process of maritime educational institutions, training of seafarers to be competent in performing duties in enclosed space onboard, to be ready for life in civil society while being out of voyage .

Key words : management, self-management, psycho-physical state pedagogical problem, educational technology, the human factor, specialists maritime affairs .

Вступ. Морський торговельний флот є однією з найбільш розвинених галузей світової економіки. Одним із головних завдань міжнародного морського судноплавства є забезпечення високого рівня надійності і безпеки транспортування вантажів та перевезення пасажирів. На це націлюють відповідні нормативно-правові документи, зокрема директивні матеріали Міжнародної конференції країн-учасниць Міжнародної Конвенції про підготовку та дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) (1978/1995), що відбулась у Манілі в червні 2010 р. [14].

Актуальність дослідження. Обставини, що провокують грамотних і досвідчених професіоналів морської справи на небезпечні помилки, зазвичай визначають як «людський фактор». Саме його називають основною причиною високого рівня аварійності на морському флоті. Однак сучасний менеджмент морської галузі, попри високий рівень психофізичного перевантаження фахівців, все ще орієнтований на подальшу інтенсифікацію інтелектуальної, емоційно-вольової сфер моряків, висуває перед ними нові й нові вимоги. Оновлений зміст Конвенції про підготовку та дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) 1978/1995 з поправками 2010 р. [14] орієнтує на пошук та знаходження певних ресурсів, використання яких на флоті може максимально зменшити психофізичне перевантаження й знизити рівень аварійності з причин людського фактору.

Постановка завдання. Морські фахівці тривалий час перебувають у стресованому середовищі соціотехнічної системи. Вони не лише працюють, а й проводять і вільний від служби час у цьому середовищі. Відтак психологічні чинники мають спиратися на закономірності функціонування психіки моряків та специфіку її природних додаткових чинників, оскільки їхня надійність не може бути безмежною. Така позиція дозволяє розглядати резервні психічні механізми морських фахівців як ресурсні складові їхнього природного людського ресурсу. Цілеспрямована актуалізація цих додаткових механізмів потребує звернення до спеціальних технологій, які мають ураховувати специфіку психічного реагування особистості моряка, котрий тривалий час перебуває на борту судна й свої професійні обов'язки виконує в полі постійно діючих психотравмувальних факторів.

Звернення до чинників людського ресурсу моряків з метою запобігання негативних факторів на флоті вимагає знань сутності та специфіки психічних саморегулятивних механізмів особистості морського фахівця. Це спонукає звертатися до педагогічно доцільних сучасних технологій навчання і психологічного самовдосконалення, на котрі варто орієнтувати морських фахівців уже під час навчання в спеціалізованому навчальному закладі.

Зауважимо, що сьогодні набули популярності дослідження, пов'язані з можливостями здійснення самоменеджменту – одного з інноваційних напрямків

сучасного менеджменту, котрий вважають новим напрямком у традиційному менеджменті, що виник як наслідок його психологізації та соціологізації у відповідь на суспільну потребу в більш повному використанні і розвитку творчого потенціалу працівника [21]. Вважаємо за доцільне звернутися до розвитку самоменеджменту моряка як до актуальної педагогічної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основою для розвитку досліджень самоменеджменту стали праці вітчизняних і зарубіжних учених, які вивчали різні аспекти цього явища. Зокрема, Б.М.Ренькас у своєму аналізі звертає увагу, що автор поняття «самоменеджмент» Л.Зайверт у дослідженнях визначає засоби економії часу працівника; В. І. Андрєєв у концепції самоменеджменту зосереджує увагу на саморозвитку творчої особистості, для якої управління собою є підставою забезпечення результативності праці; у концепції М. Вудкока й Д. Френсіса відтворено ідею подолання працівником власних обмежень, а в концепції А. Т. Хроленка – необхідність і шляхи розвитку особистої культури ділової людини [18]. Виокремлення сучасних підходів до основних складових самоменеджменту керівника навчального закладу здійснено Т.В.Дрожжиною [6], Б.М.Ренькас [18], Т.Українець [24] та ін.

Аналіз визначень поняття «самоменеджмент» спонукав Б.М.Ренькас до думки, що об'єктом самоменеджменту виступають час, власні ресурси, сам суб'єкт та його власне життя задля досягнення успіху [18]. Впливати на ці об'єкти задля самоосвіти, самовиховання, саморозвитку і самореалізації особистість може засобами самоаналізу, самопланування, самоорганізації, саморегуляції та самоконтролю. На функцію самоменеджменту в актуалізації внутрішніх ресурсів особи з урахуванням зовнішніх факторів вказує В.М.Колпаков [11]. Дієвість спеціальних технологій самовпливу та доцільність звернення до них, зокрема з метою уникнення стресових станів обґрунтовують М.Вудкок і Д.Френсис [3]. Т.Зайцева виокремлює перевагу самоменеджменту психофізичних станів моряка, що зумовлено його відповідністю механізму психічного свідомого самовпливу [7; 8].

Активно досліджуються сутність, специфіка та можливості цього механізму, звертається увага на нестандартність інструменту свідомого психічного самовпливу, який може надати морякові реальний ефект на шляху актуалізації ресурсних складових його психіки поза вольових зусиль. Дослідники доводять, що в якості такого дієвого інструменту виступають образи уяви і смислові мовні конструкції. Як зазначає Л.Гримак [4], їх людина формує свідомо та цілеспрямовано – відповідно самостійно визначеної мети особистого психологічного самовдосконалення.

Науковці обґрунтовують необхідність цілеспрямованої концентрації уваги на сформованому образі з тим, щоб довести якість його сприйняття до, нібито, рівня реальності, підкреслюючи, що уявлення – це «діючий важіль

цілеспрямованого впливу на стан фізіологічних систем організму, на психологічні установки, а таким чином і на особливості характеру, поведінки» [4, с. 277]. Більш того, «ці якості підлягають цілеспрямованій корекції не лише фізичними, але і психічними методами впливу, заснованими, як вже відмічалось, на активній ролі уявлень» [там само].

Наявність у людини механізму свідомого психологічного самоуправління зумовлюється мовою людини та взаємодією двох її сигнальних систем. Це одним із перших усвідомив І.П.Павлов, який увів у науковий обіг термін «самоуправління» й обґрунтовував доцільність формування у людини відповідних умінь [15]. Сучасна наука доводить, що для активізації першої сигнальної системи пусковими сигналами є не лише фізико-хімічні та біологічні, а й предметно-образні, сенсорно-емоційні. Оскільки, наприклад, процес формування мовлення пускового значення органічно пов'язаний з необхідністю позначати людиною розмаїття натуральних сигналів словами як знаками, то вони, (слова) поступово набували саморегулятивних механізмів [19]. За висновками вчених, свідомо активізація цього механізму зумовлюється закріпленням у пам'яті людини значної кількості смислів, які вже засвоєно упродовж життя. Така закономірність пояснює твердження: «психіка може орієнтуватися не лише на наявні результати відображення реальних об'єктів, але і на ті сліди-відображення, які зафіксовані в довгостроковій пам'яті у вигляді образів та понять» [4, с.99]. О.Конопкін при розробці цілісної системи свідомої психічної саморегуляції звернув увагу, що механізми свідомої психічної регуляції розкриваються у працях Л. Виготського, А. Лурії, П. Анохіна, М. Бернштейна [12]. Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок про значущість для морського фахівця чуттєвих образів. Із метою підвищення рівня та якості професійного реагування моряків пропонується враховувати цю закономірність у процесі їхньої професійної підготовки. Використання чуттєвих образів як специфічного інструмента свідомого психічного самовпливу дозволить досягти високого рівня професійної працездатності, надійності професійних рішень та дій, формувати у курсантів вищих навчальних морських закладів України і дипломованих морських фахівців психологічної установки на перемогу в екстремальній ситуації, забезпечити професійно значущу звичку до ризику тощо.

Дослідники доводять існування двох різних видів діяльності людини, які залежать від двох різних психологічних рівнів регуляції дії. Один із них в реальному житті виконує домінуючу функцію. Це, зокрема: а) діяльність, що зумовлюється знаннями, життєвим досвідом людини та її фундаментальними уявленнями; б) діяльність, що регулюється нечіткими, тобто первинними образними уявленнями специфічних ознак конкретної ситуації. Ця закономірність має значення для цілеспрямованого забезпечення рівня психоемо-

ційної стійкості моряків через свідому зміну психологічного рівня регуляції дій, оскільки в результаті цього можуть «з'явитися такі риси, навички, як передбачення, екстраполяція, самоконтроль, можливість довільно регулювати просторово-часові характеристики дії тощо» [1, с. 171]. При виокремленні значущих специфічних переживань людини, звертають увагу на «сміслові психічні переживання, що відкривають суб'єкту життєве значення предметів та впливів, визначають в образі цілі й стимулюють суб'єкта на їх досягнення на основі можливостей дії, що відкриває образ», - наголошує В.К.Вілюнас [2].

У кількох роботах, присвячених вивченню самоменеджменту, це поняття розглядається в аспекті особистих технологій соціально-психологічного управління [10; 11; 16; 23; 24]. З позицій внутрішньо орієнтованих особистих технологій В.Ф. Токарев виділяє п'ять систем самоменеджменту: саморегуляцію, аналіз, адаптацію, раціоналізацію й розвиток особистості. При цьому саморегуляція розглядається як управління собою на підсвідомому рівні, аналіз – як постійна оцінка своїх дій і здібностей, адаптація – як засіб, раціоналізація – як вдосконалення своїх дій і розвиток – як свідомо зміна самого себе [23]. Виходячи з розуміння, що самоуправління – це самостійність і особисте управління самим собою [23, с. 22], на думку В.Ф.Токарева, реалізація цього управління має базуватися на дванадцяти принципах: «заглиблення» системи, спрямованість самоорганізації, штучне начало, ресурсна підтримка, поєднання стрибкоподібних та еволюційних процесів, паралельність, концептоємність, віртуальність, двоїстість самоуправління, додатковість самоменеджменту і дигітальність [23].

Попри те, що стало узгоджене розуміння самоменеджменту наразі відсутнє, деякі автори підкреслюють важливість управлінської діяльності, що потребує більш глибокого розуміння, визначення його ролі і місця в системі управління. Будь-яке теоретичне знання припускає наявність певної системи понять, дефініцій, термінів. Розуміння сутності поняття «самоменеджмент» різними дослідниками можна простежити за авторськими визначеннями: самоменеджмент – це послідовне й цілеспрямоване використання керівником (спеціалістом і т.д.) випробуваних методів у практичних прийомах роботи в повсякденній діяльності для підвищення ефективності процедур і операцій, що виконуються з метою досягнення намічених цілей. Він спрямований на максимальне використання працівником власних можливостей і свідоме керування своїм робочим часом [25]; – це самодіяльність, особиста технологія управління самим собою [10, с. 103] ; – це менеджмент у повному обсязі, однак розгорнутий не назовні, а на суб'єкт управління..., – це процес подолання й піднесення себе...[22, с. 407], - це сукупності методик, прийомів, тестів, що дають можливість оцінити власні ділові якості й обрати послідовність операцій і дій щодо саморозвитку й самореалізації творчого потенціалу на

шляху до досягнення ділового успіху [13, с. 52] тощо. І, як стверджує В. Карпічов, аналіз тлумачень поняття засвідчує, що у найбільш відомих концепціях самоменеджменту, як правило, розглядається їх прикладний характер, загальнопрофесійний і професійний самоменеджмент – як зробити кар'єру, як підвищити професіоналізм тощо. Але з часом дослідники все виразніше почали позначати контури його міждисциплінарної моделі [10].

Пропозиції. Аналіз літератури, котру відносять до даної проблеми, орієнтує на кілька підходів уже в розумінні самоменеджменту: самоменеджмент як організаційно-координувальна діяльність в умовах нестійкого, в основному тривимірного (час, простір, феномен) простору в умовах самоорганізації людського фактора, як кінцевого феномену, самореалізованого у формі слабкоструктурованих горизонтальних систем і структур; самоменеджмент як саморозвиток індивіда менеджера, «як особиста текстологія» (за В. Карпічевим); самоменеджмент як адаптивно розвивальна концепція (за Г.В. Ёльніковою і Н.П. Лукашевичем); самоменеджмент як функція керівника (за В.В. Распоповим). Метою самоменеджменту є перетворення особистості менеджера, економія його часу, виявлення і використання власних можливостей, проектування зовнішнього середовища, виявлення і аналіз уроків власного досвіду, раціональна організація самодіяльності. Контент-аналіз даних дозволяє визначити, що самоменеджмент включає внутрішню й зовнішню орієнтовану функціональні системи дії. Внутрішня сфера обумовлює самоменеджмент життєдіяльності та має на меті реалізацію життєвих потреб і корекцію системи функціонування організму. Зовнішню орієнтована сфера дій самоменеджменту спрямована на керівництво самим собою для реалізації професійної діяльності.

Сучасному фахівцеві в галузі морської сфери доводиться працювати в період оновлення функціональних обов'язків та видів самоуправлінської діяльності, що пов'язано з особливими умовами роботи в морі. Об'єктивні обставини потребують розширення потреби у знаннях та вміннях щодо ефективного самоуправління. Професіоналізація вимагає особливої уваги до проблеми самоуправління особистісним і професійним зростанням. За таких умов особливо необхідним є опанування таким сучасним інструментом актизації власного пізнання, як самоменеджмент.

Ефективне використання робочого часу неможливе без використання науково обґрунтованих режимів праці та відпочинку. На форми прояву самоорганізації в середовищі моряків базовими поняттями є самоактуалізація, самообілізація, самостимуляція, самопрезентація, самопереконавання, самонавіювання, самосхвалення, самозаохочення, самоаналіз. І ми погоджуємося з думкою дослідників, котрі вважають, що в самоорганізації основне не оволодіння техніками і методиками, а розвиток здібностей, виховання власної

волі як уміння накладати самообмеження на здійснення нерациональних дій [18].

Специфіка роботи на суднах у морі спонукає до розв'язання у навчальному процесі низки педагогічних задач. Одна з них - поліпшення якості підготовки морських фахівців на основі запровадження в навчальний процес новітніх технологій. Зокрема, така технологія, як «самоменеджмент психофізичного стану», базується на врахуванні закономірностей механізму свідомої психічної саморегуляції та специфіки інструменту психологічного самовпливу [7; 9]. Звернення морських фахівців до цього різновиду самоменеджменту дозволить цілеспрямовано підвищувати рівень їхньої психофізичної стійкості, що виступатиме передумовою до розвитку професійної компетентності.

Технологія «самоменеджмент психофізичного стану» базується на врахуванні закономірностей механізму свідомої психічної саморегуляції та специфіки інструменту психологічного самовпливу. У роботах Т.Г.Зайцевої та В.Ф.Ходаковського доведено, що звернення морських фахівців до цього різновиду самоменеджменту дозволяє цілеспрямовано підвищувати рівень психофізичної стійкості, що виступатиме передумовою їх позапомилкових професійних дій [20]. Нам імponує думка, що головна мета самоменеджменту в тому, щоб максимально використовувати власні можливості, свідомо управляти ходом свого життя, долати зовнішні обставини як у професійній, так і в особистій сфері, досягати успіху найефективнішим шляхом [20, с.116].

Ефективною педагогічною технологією активізації ресурсних складових психіки моряка може виступити самоменеджмент психофізичних станів як науково обґрунтована та педагогічно доцільна система свідомого психологічного самоуправління. Результативність використання цієї системи забезпечать: підвищення уваги морських фахівців у ситуаціях швидкого прийняття оптимального рішення та реагування в ситуаціях психофізичного напруження; зменшення потреби в їжі та воді за рахунок зниження процесів метаболізму в їх організмі; зменшення емоції страху, стабілізація емоційних станів; підвищення рівня фізичної працездатності, індивідуальної стресостійкості тощо. Такий позитивний результат може бути технологічно забезпеченим через введення до навчального процесу відповідних спецкурсів (наприклад, «Самоменеджмент психофізичних станів моряка»), а також через систему психологічного професійного самовдосконалення морських фахівців.

Колектив Херсонської морської академії усвідомлює необхідність модернізувати систему організації навчального та виховного процесів і вбачає органічну необхідність наближення своєї освітньої діяльності до європейських стандартів організації учіння курсантів на основі компетентнісного підходу і з урахуванням вимог Закону України «Про вищу освіту» та Національної рамки кваліфікацій. На це колектив академії налаштовує й Національна стра-

тегія розвитку освіти України, в якій наголошується, що основними стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти є модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу, забезпечення ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі та її конкурентоспроможності відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства та економіки.

У контексті визнаної необхідності поліпшення якості підготовки фахівців для морської галузі, колектив академії розробляє і запроваджує в навчальний процес компетентнісний підхід на підґрунті системної взаємодії викладачів спеціальних і загальних предметів, працівників виховного комплексу, фахівців вищої кваліфікації морської галузі та тренажерної підготовки.

Висновки. Результати досліджень і педагогічна практика викладання основ самоменеджменту в низці вищих навчальних закладів дає підстави визначати самоменеджмент як особливу дисципліну в підготовці людей до життя, функцію самоврядування в життєдіяльності. Змістом цієї функції є комплекс соціальних, психологічних і психофізіологічних технологій, з використанням яких людина будує своє життя проект, управляє собою і своїм довкіллям.

Упровадження в систему професійної підготовки у вищих навчальних морських закладах України технології самоменеджменту психофізичних станів як свідомого психологічного самоуправління, що враховує закономірності природних резервних психічних механізмів моряка, має наукове підґрунтя. Урахування існуючого психологічного механізму активізації людського ресурсу в практиці професійної підготовки морських фахівців може стати реальним кроком протистояння певним чинникам людського фактору, запобігачем негативних впливів, що гарантуватиме в межах морського судноплавства надійність і безпеку.

Список використаних джерел:

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. / Аболин Л. М. Казань: Издательство Казанского университета, 1987. – 261 с.
2. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений/ Вилюнас В. К. – М.: Изд-во Московского университета, 1976. – 143 с.
3. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер: Для руководителя-практика. – М.: Дело, 1991. – 220 с.
4. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. – М.: Политиздат, 1987. – 286 с.
5. Громыко Ю.В. Введение в теорию мышления и деятельности / Ю.В.

- Громыко. - М.: Пушкинский институт, 2005. – 382 с.
6. Дрожжина, Т. В. Самовчитель директора школи / Т. В. Дрожжина. - Харків : Основа, 2011. - 224 с. - 149.
 7. Зайцева Т.Г. Психічна культура як фактор психоемоційної стійкості моряка /Зайцева Т.Г. - Херсон: ХДМІ, 2009. – 99 с. [монографія].
 8. Зайцева Т. Г. Самоменеджмент психофізичних станів моряка як інноваційна педагогічна технологія // Зайцева Т. Г. Педагогічний альманах, 2011. – № 11. – С. 132-137.
 9. Зайцева Т.Г., Ходаковський В.Ф. Теорія і практика самоменеджменту психофізичних станів моряка з активізації людського ресурсу та подолання проблеми аварійності на флоті: [монографія]/ Т.Г.Зайцева, В.Х.Ходаковський; за ред. Т.Г.Зайцевої.– Херсон: ХДМА, 2012.–136 с.
 10. Карпичев В. Самоменеджмент (Введение в проблему) / В. Карпичев // Проблемы теории и практики управления. - 1994. - № 5. - С.103-107
 11. Колпаков В.М. Самоменеджмент : навч.посіб. для студ. вищ. навч.закл. / В.М.Колпаков. – К. : ДП «Видавничий дім «Персонал», 2008. -528 с.
 12. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М. : Наука, 1980. – 256 с.
 13. Лукашевич Н.П. Теория и практика самоменеджмента : Учебн. пособ. / Н.П.Лукашевич. - К. : МАУП, 1999. – 360 с.
 14. Міжнародна Конвенція про підготовку та дипломування моряків та несення вахти 1978 р. (Конвенція ПДНВ 78/95) з поправками 2010р. .
 15. Павлов И. П. Сообщение на III съезде по экспериментальной педагогике в Петрограде 2 января 1916 г. : полн. собр. соч. М.-Л., 1951, т. 3, кн. 1, С. 306 - 313.
 16. Персональный менеджмент : учебник / С.Д. Резник и др. - М. : ИНФРА, 2002. – 621с.
 17. Распопов В.В. Самоменеджмент как фактор повышения эффективности менеджмента частных промышленных предприятий : Дис... канд. экон. наук: 08.00.05 / Челябинский государственный университет. – Челябинск : 2002. – 193 с.
 18. Ренькас Б. М. Самоменеджмент керівника навчального закладу/ Ренькас Б. М. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Наукові підходи в управлінні навчальними закладами». - С.374 – 378 // Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/17484/>. Дата доступу 12 листопада 2015 р.]. Б. М. Ренькас, Самоменеджмент керівника навчального закладу e-mail: bronslavarenkas@mail.ru
 19. Сергеев К. К. Психология как точная наука. – Херсон : Наддніпрянська правда, 1995. – 237 с.
 20. Смирнова, М. Є. Практика управління навчальним закладом: від функціонування до розвитку : [навч.-метод. посіб.] / М. Є. Смирнова. - Х. : Основа, 2013. - 191 с.

21. Соціальна робота. Менеджмент соціальної роботи : навч. посіб. / [кол. авт.: В. П. Андрущенко (кер.) та ін.] ; Ін-т вищої освіти АПН України. -2003. - 276 с. – С. 265.
22. Социальное управление : Курс лекций / Ред. коллегия В.С. Карпичев, Ю.В.Колесников, В.Л. Романов. – М. : Изд-во РАГС, 2000. – 438 с.
23. Токарев В.Ф. Самоменеджмент: методология и практика / В.Ф. Токарев. – Нижний Новгород : Из-во НГЛУ им. Н.А.Добролюбова, 1999. – 136 с.
24. Українець Т. Самоменеджмент і запровадження здоров'язберігаючих технологій / Т. Українець // Управління школою. – 2012. – № 13–15. – С. 45–46.
25. Управление персоналом : Энциклопедический словарь / Под ред.А.Я. Кибанова. - М. : ИНФРА-М, 1998. – 451 с

Transliteration of References:

1. Abolin L. M. Psihologicheskie mehanizmy jemocional'noj ustojchivosti cheloveka. / Abolin L. M. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1987. – 261 s.
2. Viljunas V. K. Psihologija jemocional'nyh javlenij/ Viljunas V. K. – М.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1976. – 143 s.
3. Vudkok M., Frensis D. Raskreposhhennyy menedzher: Dlja rukovoditelja-praktika. – М.: Delo, 1991. – 220 s.
4. Grimak L.P. Rezervy chelovecheskoj psihiki: Vvedenie v psihologiju aktivnosti. – М.: Politizdat, 1987. – 286 s.
5. Gromyko JU.V. Vvedenie v teoriju myshlenija i dejatel'nosti / JU.V. Gromyko. – М.: Pushkinskij institut, 2005. – 382 s.
6. Drozhzhina, T. V. Samovychitel' direktora shkoli / T. V. Drozhzhina. - Harkiv : Osnova, 2011. - 224 s. - 149.
7. Zajceva T.G. Psihichna kul'tura jak faktor psihoemocijnoj stijkosti morjaka / Zajceva T.G. - Herson: HDMI, 2009. – 99 s. [monografija].
8. Zajceva T. G. Samomenedzhment psihofizichnih staniv morjaka jak innovacijna pedagogichna tehnologija // Zajceva T. G. Pedagogichnij al'manah, 2011. – № 11. – S. 132-137.
9. Zajceva T.G., Hodakovs'kij V.F. Teorija i praktika samomenedzhmentu psihofizichnih staniv morjaka z aktivizacii ljuds'kogo resursu ta podolannja problemi avarijnosti na floti: [monografija]/ T.G.Zajceva, V.H.Hodakovs'kij; za red. T.G.Zajcevoj.– Herson: HDMA, 2012.–136 s.
10. Karpichev V. Samomenedzhment (Vvedenie v problemu) / V. Karpichev // Problemy teorii i praktiki upravlenija. - 1994. - № 5. - S.103-107
11. Kolpakov V.M. Samomenedzhment : navch.posib. dlja stud. vishh. navch. zakl. / V.M.Kolpakov. – К. : DP «Vidavnychij dim «Personal», 2008. -528 s.
12. Konopkin O. A. Psihologicheskie mehanizmy reguljacii dejatel'nosti. – М. :

- Nauka, 1980. – 256 s.
13. Lukashевич N.P. Teorija i praktika samomenedzhmenta : Uchebn. posob. / N.P.Lukashевич. - K. : MAUP, 1999. – 360 s.
 14. Mizhnarodna Konvencija pro pidgotovku ta diplomuvannja morjakiv ta nesennja vahti 1978 r. (Konvencija PDNV 78/95) z popravkami 2010r. .
 15. Pavlov I. P. Soobshhenie na III s#ezde po jeksperimental'noj pedagogike v Petrograde 2 janvarja 1916 g. : poln. sobr. soch. M.-L., 1951, t. 3, kn. 1, S. 306 - 313.
 16. Personal'nyj menedzhment : uchebnik / S.D. Reznik i dr. - M. : INFRA, 2002. – 621s.
 17. Raspopov V.V. Samomenedzhment kak faktor povyshenija jeffektivnosti menedzhmenta chastnyh promyshlennyh predpriyatij : Dis... kand. jekon. nauk: 08.00.05 / CHeljabinskij gosudarstvennyj universitet. – CHeljabinsk : 2002. – 193 s.
 18. Ren'kas B. M. Samomenedzhment kerivnika navchal'nogo zakladu/
Ren'kas B. M. Zbirnik materialiv Vseukraїns'koї naukovo-praktichnoї konferencії «Naukovi pidhodi v upravlinni navchal'nimi zakladami». - S.374 – 378 // Rezhim dostupu: <http://eprints.zu.edu.ua/17484/>. Data dostupu 12 listopada 2015 r.]. B. M. Ren'kas, Samomenedzhment kerivnika navchal'nogo zakladu e-mail: bronslavarenkas@mail.ru
 19. Sergeev K. K. Psihologija kak tochnaja nauka. – Herson : Naddniprojans'ka pravda, 1995. – 237 s.
 20. Smirnova, M. Є. Praktika upravlinnja navchal'nim zakladom: vid funkcionuvannja do rozvitku : [navch.-metod. posib.] / M. Є. Smirnova. - H. : Osnova, 2013. - 191 s.
 21. Social'na robota. Menedzhment social'noї roboti : navch. posib. / [kol. avt.: V. P. Andrushhenko (ker.) ta in.]; In-t vishhoї osviti APN Ukraїni. -2003. - 276 s. – S. 265.
 22. Social'noe upravlenie : Kurs lekcij / Red. kolegija V.S. Karpichev, JU.V.Kolesnikov, V.L. Romanov. – M. : Izd-vo RAGS, 2000. – 438 s.
 23. Tokarev V.F. Samomenedzhment: metodologija i praktika / V.F. Tokarev. – Nizhnij Novgorod : Iz-vo NGLU im. N.A.Dobroljubova, 1999. – 136 s.
 24. Ukraїnec' T. Samomenedzhment i uprovadzennja zdorov'jazberigajuchih tehnologij / T. Ukraїnec' // Upravlinnja shkoloju. – 2012. – № 13–15. – S. 45–46.
 25. Upravlenie personalom : JEnciklopedicheskij slovar' / Pod red.A.JA. Kibanova. - M. : INFRA-M, 1998. – 451 s

МАЗАНЕНКО О.М.,

Луганський національний університет
імені Т.Шевченка,
м. Луганськ, Україна

ДО ПИТАННЯ ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті аналізується загальна тенденція наукових соціально-гуманітарних досліджень та обґрунтовується пріоритетність вивчення проблем творчої обдарованості студентства. Стаття містить дослідження впливу усвідомлення цінності власної особистості в житті, різноманітних аспектів самоідентифікації в юнацькому віці на проявлення творчої обдарованості молоді в різних видах діяльності, пов'язаних із навчанням у вищих навчальних закладах. Надана систематизуюча оцінка окремо по двом групам студентів, яких умовно були віднесено до групи творчо обдарованих студентів, а також тих студентів, які не демонструють творчих проявів. Також проведено порівняння психологічних якостей учасників обох груп вибірки. Дослідження дозволило виявити взаємопов'язаність творчої обдарованості та суб'єктної життєвої позиції студентської молоді, що дозволило накреслити подальші шляхи та перспективи вивчення заявленої проблематики.

Ключові слова: студентська молодь, юнацький вік, самоідентифікація, творча обдарованість, суб'єктна позиція.

В статье анализируется общая тенденция научных социально-гуманитарных исследований и обосновывается приоритетность изучения проблем творческой одаренности студенчества. Статья содержит исследование влияния осознания ценности собственной личности в жизни, различных аспектов самоидентификации в юношеском возрасте на проявления творческой одаренности молодежи в различных видах деятельности, связанных с обучением в высших учебных заведениях. Дана систематизирующая оценка отдельно двух групп студентов, которые условно были распределены на студентов, демонстрирующих творческую одаренность и студентов, творческих проявлений которых не выявлено в

условиях обучения в высших учебных заведениях. Очевидно, что для более объективного суждения о творческой одаренности студенческой молодежи следует учитывать и иные сферы их деятельности. Вместе с тем, опираясь на концепт о том, что центральным новообразованием юношеского возраста выступает профессиональное самоопределение, автор акцентировал свое внимание на анализе творческой одаренности именно в условиях обучения в ВУЗе. Кроме того, в статье проведен сравнительный анализ психологических свойств участников двух групп. Исследование позволило выявить взаимосвязь творческой одаренности и субъектной позиции творческой молодежи, что определило дальнейшие пути и перспективы изучения заявленной проблематики.

Ключевые слова: студенческая молодежь, юношеский возраст, самоидентификация, творческая одаренность, субъектная позиция.

The article analyzes the general trend of social science research and priority study issues pertaining to the creative talent of students is substantiated. This article contains a study of the impact of the self value awareness in life as well as various aspects of identity in adolescence on the expression of youth's talent in various activities related to education in higher educational institutions. Systematized analysis of two student groups is given, where one group had students who demonstrate talent and the other group consisted of students who have not revealed any signs of it while studying in higher educational institutions. Obviously, for more objective analysis of the creative talents of students other areas in their life should be taken into consideration. However, based on the concept that the central neoplasm in adolescence is professional support, the author focused her attention on the analysis of the psychological characteristics of the two groups of participants. The study revealed the relationship of creative talent and a subjective position of creative youth, which identified further ways and prospects of studying the stated issues.

Key words: students, youth, adolescence, identity, creative talent, subjective position.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Поняття суб'єкта було вперше введено у психологію С. Рубінштейном під час дослідження проблеми життєвого шляху особистості. Автор в якості вищого прояву суб'єкта називає активність, що забезпечує реалізацію його цілей у конкретних життєвих обставинах. Ефективність життєвого шляху визначається здатністю особистості співвідносити власні життєві наміри та вимоги суспільства, і зумовлена вона відповідальністю суб'єкта діяльності. Тобто, за твердженням автора, суб'єкт завдяки відповідальному становленню надає своєму життю напрям, рух, при цьому долає перешкоди, що виникають на шляху до цілі [1, 199].

К. Абульханова-Славська, розвиваючи ідеї С. Рубінштейна, вказує, що особистість стає суб'єктом власного життя в результаті наявності в неї розвинутого почуття відповідальності. Це почуття дає змогу інтегрувати свої здібності в різних сферах, співвідносити свої можливості з життєвими цілями і завданнями, розподіляти їх у часі. Вищий рівень і оптимальну якість суб'єкта життя вона визначає як здатність регулювати та організовувати свій життєвий шлях як ціле, підпорядковане меті та цінностям особистості.

Постановка завдання статті. Очевидно, що творчі прояви у студентському віці під час набуття майбутньої професійної діяльності визначаються свідомо обраною метою, умінням співвідносити свої суб'єктивні бажання та об'єктивні вимоги діяльності, а також ступенем особистісної відповідальності. Тобто можна припустити взаємопов'язаність творчих здібностей та суб'єктної життєвої позиції, на основі якої визначається активність, рівень інтернальної керованості, результативність, які пронизані творчістю у її різноманітних проявах.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми. До проблематики творчої обдарованості прикута увага багатьох сучасних науковців. Взагалі, другу половину XX століття можна вважати проривом у дослідженні творчості. Так, відомі роботи, в яких вчені досліджували сутність творчості як процесу (Д. Богоявленська, Д. Гілфорд, В. Моляко, О. Нікіфорова, В. Романець та інші). У напрямку виокремлення компонентів творчого мислення працювали О. Матюшкін, В. Моляко, С. Рубінштейн, О. Тихомиров та інші. Розробкою шляхів і засобів творчого мислення займалися Г. Альтшуллер, А. Брушлинський, С. Максименко, В. Чернобровкін. Проблематикою художньої творчості опікувалися Д. Овсяніко-Куліковський, Є. Басін, Л. Виготський, П. Якобсон, Б. Мейлах, О. Нікіфорова, Н. Рождественська, В. Клименко, Н. Череповська та інші. Проблемам технічної творчості були присвячені роботи В. Моляко, С. Морозов, Т. Третьак та інші.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Сучасні знання щодо творчої діяльності студентської молоді в основному зосереджені на пояснен-

ні тих творчих проявів, які можна спостерігати у різноманітних видах діяльності. Незважаючи на те, що проблема впливу творчості на життєдіяльність людини, її особистісну, діяльнісну, мотиваційну, поведінкову, емоційно-вольову сфери вивчена достатньо докладно, лише в деяких наукових розробках порушується проблема взаємопов'язаності суб'єктної позиції та розвитку творчих здібностей.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням наукових результатів. Студентський вік виступає як період прийняття відповідальних рішень, який визначає все подальше життя людини та забарвлює творчу діяльність: вибір професії та свого міста у житті, вибір сенсу життя, виробка світогляду та життєвої позиції, вибір супутника життя, створення своєї сім'ї.

Важливим психологічним процесом студентського віку зокрема, та розвитку творчої обдарованості є становлення самосвідомості та стійкого образу своєї особистості, свого „Я”, суб'єктного ставлення до власного життя. Причому становлення самосвідомості відбувається відразу за декількома напрямками: відкриття свого внутрішнього світу, яке виявляється у відчутті своєї особливості, несхожості на інших людей, та навіть у почутті самотності; усвідомлення мінливості часу, розуміння завершеності свого існування, що спонукає замислитися про сенс життя, про свої перспективи життя, свої майбутнє, цілі, накреслюється більш-менш реалістичний життєвий план; формування цілісного уявлення про себе, причому спочатку усвідомлюються та оцінюються особливості зовнішності, власна привабливість, а вже потім морально-психологічні, інтелектуальні, вольові якості; формування відношення до кохання, власних очікувань та установ, в якому важливу роль відіграють відносини між батьками, як приклад певної моделі, з якою ідентифікує себе молода людина.

Відповідаючи собі на питання „Хто я? Який я? До чого я прагну?” молода людина виявляє свою індивідуальність. Взагалі, прагнення до самореалізації та індивідуалізації є ознаками особистісної ідентичності, яка є центральним новоутворенням цього періоду (за Е. Еріксоном).

Метою даного дослідження стало вивчення впливу особистісної ідентифікації студентської молоді на її творчі прояви. У експериментальному дослідженні взяли участь 240 студентів вищих навчальних закладів III -IV рівнів акредитації. З них 120 визначені як творчо обдаровані у різних видах діяльності (науковій, навчальній, спортивній, трудовій, соціальній, мистецькій тощо). Критеріями визначення творчої обдарованості стали результати діяльності студентів та незалежні експертні характеристики.

Для з'ясування особливостей самоідентифікації молоді була використана самооціночна методика „Хто я?”. Студентам було запропоновано назвати

10 іменників, які відповідають на питання „Хто я?“, 10 прикметників, які відповідають на питання „Який я?“, а також девіз - кредо власного життя.

Встановлено, що найчастіше були обрані іменники, які визначають родинні зв'язки та близькі відносини (донька, син, онука, брат, сестра, подруга, хрещена). Також великою кількістю виборів відрізняються іменники, які вказують на приналежність до статі (дівчина, хлопець, жінка, чоловік). Найчастіше ці вибори були зроблені студентами, яких не було віднесено до групи обдарованих.

Іменники, що відображують соціальний статус та провідну діяльність (студентка, студент, працівник, співробітник, відмінник, стипендіат, лідер, однокласник, староста). Ці визначення переважно відносяться на рахунок обдарованих студентів.

Причому спостерігається наступна тенденція: на перших курсах обдаровані студенти частіше називають іменники, що відображують соціальний статус та провідну діяльність, а на старших курсах – іменники, що визначають приналежність до статі. Інша група студентів навпаки, на перших курсах в більшій мірі ідентифікує себе зі своєю статтю, а вже ближче до випуску – зі своїм соціальним статусом. Можна припустити, що саме таке самовизначення є визначальним в досягненні успіхів у різноманітних видах діяльності. Тобто, обдаровані студенти є більш зрілими, усвідомлюють свій соціальний статус і всі свої зусилля спрямовують на навчання, соціальну роботу, спорт та інші види діяльності.

Були названі іменники, що визначають неповторність кожної людини (особистість, індивідуальність, загадковість); іменники, які визначають функції у житті (опора, підтримка, допомога, розуміння); улюблені справи меломан, музикант, книголюб, турист, спорт, аніматор, футболіст, репетитор, поет, автолюбитель, гравець, організатор); іменники, що відображують риси характеру (спокій, відповідальність, загадковість, радість, доброта, зацікавленість, характер, воля, жорсткість, м'якість, лень, веселість, впевненість, співчуття, великосердя, гумор); назви живих істот, неживих предметів та явищ природи, які символізують особистісні характеристики особистості (камінь, вода, опора, зірка, туча, хамелеон, бик, сталь, темрява, туман, світло, енергія, змія, хмара, вітер, тайна, зайчик, сонце, квітка, дощ, кіт, лев, золото).

Вибір таких іменників за кількістю розподіляється приблизно однаково як для групи обдарованих студентів, так й інших.

Якщо вибори іменників студентами мали значні повторювання, то вибір прикметників відрізняється більшою різноманітністю.

Найчастіше були обрані такі прикметники: добра, дружелюбна, цілеспрямована, розумна, відповідальна, весела, комунікабельна.

Обдаровані студенти частіше обирали ті якості, які свідчать про їх суб'єк-

тне ставлення до власного життя: цілеспрямований, відповідальний, усидливий, наполегливий, вимогливий, ініціативний, рішуча, працьовита.

Провідними прикметниками, які були обрані іншими студентами є такі, що визначають зовнішній вигляд, а саме: симпатична, жіноча, високий, струнка, худий, молодий, красива, спортивна.

Цікавим, на наш погляд, є те, що у переліку названих прикметників також значна частина відображає відносини між хлопцями та дівчатами. Причому, в інтерпретації обдарованих студентів найчастіше звучать прикметники – той, що любить, вірний, а інші студенти частіше обирають любимий, влюбливий.

Аналізуючи загальну вибірку студентів даного експерименту за обраними девізами, можна виокремити декілька груп студентів.

12% обрали життєві принципи, які свідчать про оптимістичне ставлення до життя (все, что ни делается, все к лучшему; в конце тоннеля есть свет, только нужно лучше всматриваться; жизнь прекрасна; жизнь прекрасна, просто живи; счастье не нужно искать – оно внутри нас).

Прагнуть до нового, до змін, навчання, усвідомлення необхідності пристосовуватися до оточуючих умов, що постійно змінюються студенти, які обрали для себе життєві принципи: хочешь жить – умей вертеться; ничто в мире не вечно и несовершенно; на ошибках учатся; лучше быть, чем казаться; лучше память о том, что сделал, чем о том, что не сделал; все оставшееся позади – не твое.

Про особистісну цінність новітніх знань, змін говорять 21% студентів.

Значна частина студентів (32%) визначає цілеспрямованість та наполегливість як провідні якості, що забезпечують успішність у різних починаннях. Вони керуються такими життєвими правилами: «нет ничего невозможного»; «если чего-то очень захотеть, это можно осуществить»; «всегда смотреть и идти вперед»; «никогда не отступать, всегда добиваться цели»; «я стремлюсь добиться успеха во всем, что я себе запланировал»; «не сдаваться»; «всегда добиваться своего, иди медленно, но уверенно»; «в жизни нет того, что сделать невозможно»; «стараться, пытаться и никогда не опускать голову вниз»; «никогда не отступать и не отчаиваться, всегда вперед».

Таким чином, цю частину студентів нашої вибірки характеризують діяльнісна спрямованість, відповідальність, цілеспрямованість, високий інтернальний контроль.

Про особистісну цінність взаємовідносин з людьми студентів-учасників експерименту свідчать такі висловлювання: «относись к другим так, как хочешь, чтобы относились к тебе»; «никогда не будь циником и лицемером»; «уважение заслуживается делами, а не словами»; «уважай других людей, не думай только о себе»; «иди смело вперед, но помни, что рядом с тобой есть и другие люди»; «слово не воробей, вылетит – не поймаешь».

Таке змістовне навантаження притаманне висловлюванням 16% студентів. Контент-аналіз дозволив встановити тенденцію учасників вибірки до вибору таких цінностей як повага до інших, засудження егоїзму тощо.

19% студентів притаманна особистісна впевненість у здатності керувати власним життям (наприклад: «я выбираю себя и свой путь»; «под лежащий камень вода не течет»; «если чего-то захотеть – это можно осуществить»; «чтобы стать звездой – научись сиять»; «найти свой путь следования и не бойся тьмы, ведь именно тогда звезды сияют ярче»).

Таким чином, можна скласти певний узагальнений психологічний портрет сучасного студента. Він впевнений у здатності керувати власним життям, вважає можливим досягти успіхів завдяки наполегливості, цілеспрямованості, та здатності пристосовуватися до умов і обставин, що змінюються, прагне до змін, нових знань. Крім того, студентська молодь відрізняється оптимістичними поглядами на життя та цінує гармонійні міжособистісні відносини.

Разом з тим, існують деякі відрізнєння між життєвими девізами студентів загальної вибірки та тих студентів, які демонструють творчу обдарованість у різноманітних видах діяльності (надається у таблиці 1).

Виходячи з наведених даних, можна констатувати, що обдаровані студенти більш ніж інші здатні керувати власним життям, прагнуть до змін, вміють пристосовуватися до умов, що змінюються, їх відрізняє наполегливість та цілеспрямованість. Разом з тим, вони в меншому ступені зорієнтовані на

Таблиця 1.
Порівняння життєвих девізів

Життєві девізи	Загальна група студентів (240 осіб)	у % від загальної кількості	З них обдаровані студенти (120 осіб)	у % від загальної кількості	Інші студенти (120 осіб)	у % від загальної кількості
Оптимізм	29	12	7	24	19	76
Прагнення до змін, нового	50	21	27	54	23	46
Наполегливість, цілеспрямованість	77	32	46	60	34	40
Відносини з людьми	38	16	12	32	26	68
Здатність керувати власним життям	46	19	27	59	19	41

розбудову гармонійних відносин з оточуючими а також не відрізняються оптимістичним ставленням до життя.

Наступним етапом дослідження було завдання студентам написати побажання тим, хто навчається у вищих навчальних. Контент-аналіз виявив те, що побажання обдарованих студентів здебільшого стосувалось подальших успіхів у навчанні, творчого натхнення, досягнення неможливих висот, подальших успіхів, чудових відкриттів, натхнення і т.п. Інші студенти бажали щастя, здоров'я, любові, знайти себе, благополуччя. Тобто, більшість обдарованих студентів у різноманітних видах діяльності практично спрямовані.

Надалі студентам було запропоновано відповісти на питання, які дозволили уточнити спрямованість студентів, а саме:

Які стосунки на даному етапі Вашого життя вважаєте найголовнішими? (стосунки з батьками, з одногрупниками, з педагогами, з друзями, з коханою людиною);

Найбільшу кількість позитивних емоцій Ви отримуєте від спілкування з батьками, з одногрупниками, з педагогами, з друзями, з коханою людиною;

Найголовнішим досягненням у житті Ви вважаєте родинну спадковість, створення своєї сім'ї, отримання спеціальності, працевлаштування, матеріальну забезпеченість.

Результати відповідей на запропоновані запитання дозволяють виявити деякі тенденції. Причому відрізняються вибори студентів як за ознаками виявлення їх обдарованості, так і за курсами навчання. А саме, для групи студентів, які навчаються на перших курсах вищих навчальних закладів та не демонструють обдарованість у тих чи інших видах діяльності, пріоритетними є спрямованість на спілкування з друзями, працевлаштування, переживання позитивних емоцій від спілкування з коханою людиною, прагнення створити власну сім'ю та до матеріальної забезпеченості. На старших курсах навчання у вищих навчальних закладах студенти частіше обирають спілкування з батьками, з одногрупниками, з педагогами, прагнуть більшого спілкування з батьками, педагогами, важливим вважають отримання спеціальності.

На наш погляд, показовим є те, що дещо протилежною тенденцією відрізняються вибори тих студентів, які демонструють обдарованість у різних видах діяльності. На молодших курсах навчання їх більше приваблює спілкування з батьками, з педагогами, з одногрупниками, отримання спеціальності виступає пріоритетною метою на даному етапі життя. Ближче до випуску ці студенти частіше виявляють бажання зустріти кохану людину, створити сім'ю, знайти роботу з достойною зарплатнею. Причому, вони впевнені в тому, що пройдений етап навчання забезпечить їм таку роботу, яка буде цікавою, з високою зарплатнею, яка дозволить матеріально забезпечити власну сім'ю.

Крім того, якщо проаналізувати обрані студентами іменники, прикметни-

ки та девізи за такими ж самими ознаками (демонстрація обдарованості, етап навчання у вищому навчальному закладі), можна констатувати, що дані методи „Хто я?” та результати опитувальника не містять протиріч, доповнюють один одне.

Дана частина експерименту доводить, що обдаровані студенти, вступивши на навчання до вищого навчального закладу ідентифікують свою особистість зі статусом „студента”, прагнуть до освоєння обраної спеціальності, зорієнтовані на спілкування зі студентами. Важливу роль у їх житті відіграють батьки та педагоги. По закінченню вищого навчального закладу ця група студентів прагне більшої самостійності, відчуває потребу у створенні власної сім'ї, взагалі усвідомлюють особисту спроможність.

Дещо інші показники характеризують студентів, які не виявили обдарованість протягом навчання у вищому навчальному закладі. В їх свідомості дещо зміщені пріоритетні цілі – організація власного дозвілля, налагодження гармонійних відносин з коханою людиною, можливо створення сім'ї, пошук роботи (або декілька робочих місць). Тобто студенти прагнуть до самостійності. Можна сказати, що вступ до вищого навчального закладу ними оцінюється як стрибок у доросле життя та бажання відразу своє життя будувати за такими канонами, які в уявленні студентів співвідносяться з життям дорослих. На більш старших курсах до цих молодих людей приходить розуміння своєї ідентифікації зі студентським статусом, вони розуміють те, що такий важливий етап життя, як навчання у вищому навчальному закладі проходить недостатньо ефективно, виникає потреба більш тісного спілкування з одногрупниками, які можливо досягли більших результатів, з педагогами. Розуміючи, що подальших шаг життя пов'язаний з працевлаштуванням та відчуваючи власну некомпетентність, студенти потребують більш тісного спілкування з батьками, сподіваючись на їх підтримку.

Аналізуючи всі отримані результати, можна констатувати, що творча обдарованість пов'язана з особистісною ідентифікацією та суб'єктною зрілістю особистості – характером активності студентів та рівнем її керованості в певному виді діяльності, який визначається свідомо обраною метою, вмінням співвідносити свої суб'єктивні бажання та об'єктивні вимоги діяльності, цілеспрямованим, відповідальним, зацікавленим ставленням до неї, вмінням пристосовуватися та створювати такі умови діяльності, в яких потенціал всіх сторін взаємодії отримує найбільші можливості для розвитку.

Категорія студентів, яких характеризує самоідентифікація зі статусом студента на перших курсах навчання, більш схильні до творчих проявів у різноманітних напрямках студентського життя. Формування такої ідентифікації необхідно починаючи ще у шкільному віці, зокрема під час профорієнтаційної роботи.

Вважаємо, що викладене у статті доводить необхідність дослідження різноманітних проявів творчої обдарованості студентства у різних видах діяльності, усвідомлення цінності власної особистості у житті, різноманітних аспектів самоідентифікації у юнацькому віці не тільки з точки зору актуальності цих проблем, але й в контексті їх цінності для соціально-гуманітарної наукової сфери.

Разом з тим, у цьому дослідженні простежується тенденція зв'язку виявлень творчості студентської молоді та рівня розвитку тих якостей, які вказують на сформованість їх суб'єктної життєвої позиції. В цьому контексті, ми вважаємо суттєвими висновки Д.Леонтьєва щодо проблем духовності, саморегуляції та цінностей. Автор підкреслює, що для людини, яка досягла високого рівня розвитку духовності, такі цінності, як „добро”, „істина”, „краса”, „справедливість” та інші виступають як мотиви поведінки та діяльності. Це припущення підтверджується також практичною спрямованістю та результативністю, адже основними характерними рисами суб'єктності є вміння використовувати наявні умови (життя та професійної діяльності) для розкриття власних індивідуальних особливостей, уміння творчо використовувати свої знання, вміння, навички [1].

Цей висновок дозволяє намітити подальші шляхи дослідження заявленої проблематики, в основу якого може бути покладено принцип суб'єктності.

Список використаних джерел:

1. Абульханова К., Рубинштейн С. Проблема субъекта в психологической науке. – М., Академический проект, 2000. – С.24–73.
2. Моляко В.О. Стратегія творчої діяльності. – К., Освіта України, 2008. – 700 с.
3. Роменець В.А. Психологія творчості. – К., „Либідь”, 2004. – С. 17–42.
4. Якунин В.А., Мешков Н.И. Психолого-педагогические факторы успешности студентов. // Вестник ЛГУ. Сер.: Экономика, философия, право. – 1980, №11.

Transliteration of References:

1. Abulhanova K., Rubinshteyn S. Problema sub'ekta v psihologicheskoy nauke. – M., Akademicheskiiy projekt, 2000. – S.24–73.
2. Molyako V.O. Strategiya tvorchoyi diyalnostl. – K., Osvlta UkraYini, 2008. – 700 s.
3. Romenets V.A. Psihologiya tvorchostl. – K., „Libld”, 2004. – S. 17–42.
4. Yakunin V.A., Meshkov N.I. Psihologo-pedagogicheskie faktoryi uspehnosti studentov. // Vestnik LGU. Ser.: Ekonomika, filosofiya, pravo. – 1980, #11.

МАРУНЕНКО І.М.,
ЛЕХОЛЕТОВА М.М.,
кандидат біологічних наук,
завідувач кафедри анатомії
і фізіології людини,
Київський університет імені Бориса
Грінченка,
м. Київ, Україна

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

У статті уточнено сутність ключових понять; розглянуто взаємозв'язок між здоров'ям і навчальним процесом; наведена класифікація здоров'язбережувальних технологій; проаналізовані шляхи реалізації здоров'язбережувальної діяльності педагогів під час навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах; акцентована увага на проблемі організації здоров'язбережувального простору як умови успішної професійної та навчальної діяльності.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, здоров'язбережувальний соціальний простір, здоров'язбережувальні технології.

В статье уточнена сущность ключевых понятий; рассмотрена взаимосвязь между здоровьем и учебным процессом; приведена классификация здоровьесберегающих технологий; проанализированы пути реализации здоровьесберегающей деятельности педагогов во время учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях; акцентировано внимание на проблеме организации здоровьесберегающего пространства как условия успешной профессиональной и учебной деятельности.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, здоровьесберегающее социальное пространство, здоровьесберегающие технологии.

The paper clarified the essence of key concepts; if is examined the relationship between health and learning process; the classification of healthsaving technologies is given; the realization of the health-

saving activities of teachers in the educational process in higher educational institutions is analyzed. The attention to the problem of the organization of healthsaving space as conditions for successful professional and educational activities is accented.

Key words: *healthy lifestyle, healthsaving social space, healthsaving technologies.*

Сприяння здоров'ю та здоровому способу життя визначено законодавством України як один з пріоритетних напрямів державної політики охорони здоров'я, який передбачає необхідність залучення держави, громади, некомерційних та комерційних неурядових організацій та індивідуумів.

Культивування здорового способу життя людини зумовлене необхідністю осмислення ефективності життєдіяльності людини, яка виводить сучасне суспільство на інформаційну фазу його розвитку [13, с. 5]. Цим пояснюється постійний великий інтерес науковців до проблем, присвячених формуванню у майбутнього спеціаліста не тільки професійної компетентності, але і здоров'язбережувальної.

Це призводить до суттєвого збільшення обсягу знань, умінь і навичок, формування професійних особистісних якостей для успішної роботи за фахом у різних закладах освіти, медицини і соціального забезпечення.

Разом з цим, використання нових форм і технологій навчання, приводять до зростання числа студентів не здатних без особливої напруги та сторонньої допомоги адаптуватися до учбових навантажень, відповідних вимог та правил внутрішнього розпорядку. Нагальною стає реформування освіти зі спрямованістю на здоров'язбереження не лише студентів, але й педагогів.

Спільними провідними здоров'язбережувальними ідеями функціонування кожного з соціальних інститутів в межах валеонасиченого простору стали: реалізація природних нахилів і задатків як основа задоволення та щастя, успіху молоді в побутовій, навчальній, трудовій, спортивній, професійно орієнтованій діяльності; почуття щастя як запорука психологічного, соціального, духовного, фізичного здоров'я молоді; внутрішня й зовнішня гармонія як умова стабільності та краси життя кожної особистості [4].

Тому, нова якість освіти має забезпечувати розвиток сучасного суспільства, але при створенні певних умов організації такого навчально-виховного процесу, який не зашкодить здоров'ю не лише студентів, але і всіх учасників навчально-виховного процесу та буде спрямований на збереження, зміцнення і формування здоров'я. Виконання цього завдання вимагає від педагогів застосування своєрідних підходів в освіті і вихованні на основі створення здоров'язбережувального соціального простору.

Згідно з енциклопедією для фахівців соціальної сфери, здоров'язберезувальний соціальний простір – це сукупність економічних, соціально-політичних, психологічних, педагогічних, медичних, культурно-духовних умов самореалізації особистості в напрямку збереження, зміцнення індивідуально-го та суспільного здоров'я, формування здорового способу життя [4, с. 52].

Здоров'я в усіх суспільствах, у будь-якому етносі входить до числа цінностей. Міра цієї цінності в різні історичні епохи, в різних релігіях і культурах різна, але те, що здоров'я ніколи не вважалося антицінністю – факт, встановлений багатьма етнографами і соціологами.

Дослідження історичних аспектів виникнення, розвитку й становлення проблеми формування здорового способу життя було здійснене багатьма вченими. Спільним для цих робіт був підхід, в основі якого – висвітлення головних віх розвитку поглядів людства на збереження і зміцнення здоров'я в контексті загального історичного процесу, синтез медичної і соціальної практики.

Різні аспекти збереження здоров'я, формування культури здорового способу життя досліджували різні науковці. Так, проблема здоров'я активно розроблялася відомими філософами, культурологами, психологами, а саме: А. Маслоу, В. Казначєєвим, В. Климовою, В. Леві, В.Скуміним, І. Фроловим; валеологічний та соціально-філософський аналіз процесу культивування та постійного дотримання здорового способу життя людини здійснила Л. Сущенко. Вона зосередила увагу на технологічному аспекті культивування здорового способу життя людини; медико-біологічні особливості зміцнення здоров'я підростаючого покоління присвячені роботи Г. Апанасенка, І. Аршавського, М. Амосова, Т. Данилюк; питання формування культури здоров'язбереження, організація самостійної роботи з формування культури здоров'я розкрито у працях Г. Кривошеевої, Л. Безуглої та Н. Башавець; проблему здоров'язбереження молодого покоління досліджують М. Смірнов, Ю. Науменко тощо.

Привертають увагу наукові доробки в галузі медицини, валеології, соціології щодо формування здорового способу життя, але збереження та зміцнення здоров'я нації залишається актуальною потребою сьогодення.

Створення здоров'язберезувальної діяльності педагогів здійснюється через цілеспрямований та усвідомлений процес творення власної системи життєдіяльності, основу якої складає відповідальне ставлення до свого здоров'я.

Професійно обумовлений стан здоров'я педагогів викликають особливу тривогу, адже від здоров'я педагога у більшій мірі залежить стан здоров'я підростаючого покоління та майбутнє країни. Саме тому, здоров'язберезувальна діяльність педагогів під час навчально-виховного процесу є актуальним практичним завданням.

Тому метою статті є розкриття теоретичних та практичних засад впровадження здоров'язбережувальної діяльності педагогів у навчально-виховному процесі.

О. Г. Глагощук пропонує здійснити такі заходи для активізації здоров'язбереження, удосконалення культури здоров'я молоді та ведення здорового способу життя: ознайомлення з ефективними здоров'язбережувальними технологіями щодо подолання негативних наслідків стресових, екстремальних та кризових ситуацій; корекцію неадекватних установок і уявлень про здоров'я; психологічне просвітництво та допомогу в процесі соціальної адаптації та самовизначення; проведення тренінгів, семінарів з метою особистісного зростання; трансляцію основних принципів самопізнання, здоров'язбереження [3, с. 8-11].

Раніше нами було проаналізовано різні аспекти здоров'язбереження з погляду професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах [14]. Аналіз наукової літератури засвідчив, що одним із шляхів вирішення проблеми створення здоров'язбережувального простору на нашу думку є впровадження у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів здоров'язберігаючих технологій.

Під здоров'язберігаючою технологією розуміють систему, що створює максимально можливі умови для збереження, зміцнення і розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особового і фізичного здоров'я студентів, педагогів тощо [9].

І. А. Єрохіна визначає поняття “здоров'язбережувальні технології в освіті” як сукупність форм, засобів і методів, спрямованих на досягнення оптимальних результатів у підтримці фізичного, психічного, етичного й соціального благополуччя людини, у формуванні здорового способу життя [5, с. 50]; О. І. Ковальова – як засіб організації й послідовних дій у навчально-виховному процесі, реалізації освітніх програм на основі всебічного урахування особливостей їх вікового, психофізичного, духовно-етичного стану й розвитку [6, с. 50].

А. М. Мітяєва тлумачить поняття “здоров'язбережувальні освітні технології” як якісну характеристику будь-якої освітньої технології, її “сертифікат безпеки для здоров'я” і як сукупність тих принципів, прийомів, методів педагогічної роботи, які, доповнюючи традиційні технології навчання і виховання, наділяють їх ознакою здоров'язбереження [8, с. 100].

О. Ващенко класифікує технології, що стосуються збереження здоров'я та формування культури здорового способу життя на:

- здоров'язберігаючі – технології, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм, відповідність навчаль-

- ного та фізичного навантажень можливостям студентів;
- оздоровчі – технології, спрямовані на підвищення ресурсів здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;
 - технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок, профілактика травматизму, статеве виховання, що реалізується завдяки включенню відповідних тем до предметів навчального циклу, введення до вибіркової частини навчальних планів нових предметів, організації факультативного навчання та додаткової освіти;
 - виховання культури здоров'я – виховання в студентів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини, яке реалізується через факультативні та позааудиторні заняття з розвитку особистості студентів, наукові роботи тощо [1, с. 12].

Н.К. Смірнов пропонує виділити декілька груп здоров'язбережувальних технологій, у яких застосовуються різні підходи, форми і методи роботи в системі освіти:

1. Медико-гігієнічні технології спрямовані на забезпечення медичної допомоги в рамках первинної та вторинної профілактики.

2. Фізкультурно-оздоровчі технології спрямовані на фізичний розвиток і реалізуються у роботі спортивних секцій.

3. Екологічні здоров'язбережувальні технології спрямовані на створення природовідповідних, екологічно оптимальних умов життя і діяльності людей, гармонійних взаємин з природою та ін.

4. Технології забезпечення безпеки життєдіяльності спрямовані на збереження життя і забезпечуються вивченням дисциплін "Безпека життєдіяльності", "Основи охорони праці", "Цивільний захист".

5. Здоров'язбережувальні освітні технології підрозділяють на три підгрупи: - організаційно-педагогічні технології, що визначають структуру навчального процесу, сприяючи запобіганню стану перевтоми, гіподинамії та інших дезадаптаційних станів; психолого-педагогічні технології пов'язані з безпосередньою роботою викладача на заняттях; - навчально-виховні технології включають програми з формування культури здоров'я, розвиток мотивації до здорового способу життя, попередження шкідливих звичок та ін [12, с. 17].

Отже, здоров'язбережувальні технології розглядаються як технології, які забезпечують цілеспрямовану діяльність усіх суб'єктів педагогічного процесу

в освітній установі з метою розв'язання завдань здоров'язбереження в системі освіти.

І саме об'єднавши всі напрями діяльності педагогів з формування, збереження і зміцнення здоров'я учасників освітнього процесу дасть змогу створити сприятливий здоров'язбережувальний простір. Тому необхідно використати комплексний підхід у здійсненні педагогами здоров'язбережувальної діяльності шляхом формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студента, об'єднання зусиль викладачів з діяльністю студентського самоврядування, сім'єю, оздоровчими заходами.

Основні принципи впровадження здоров'язберігаючих технологій у вищих навчальних закладах полягають у їх комплексному використанні з урахуванням структури навчального процесу, умов навчання студентів; безперервності проведення здоров'язберігаючих заходів протягом навчального року; максимальному залученні до збереження здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу; застосування простих і доступних здоров'язбережувальних методик [3, с. 4-5].

Знання, володіння і застосування здоров'язбережувальних технологій є важливою складовою здоров'язбережувальної діяльності сучасного педагога. Викладачі у тісному взаємозв'язку із студентами, практичними психологами, соціальними педагогами та соціальними працівниками, усіма тими, хто зацікавлений у збереженні і зміцненні здоров'я дітей, спроможні створити здоров'язбережувальне освітнє середовище.

Провідну роль у забезпеченні реалізації в навчально-виховному процесі здоров'язбережувальної діяльності педагогів відіграє вищих навчальних закладах, шляхом:

- правильної організації навчально-виховної роботи (співвідношення навчального навантаження з індивідуальними особливостями студентів, профілактична робота по зниженню перевантажень студентів, які приводять до станів втоми, перевтоми стресів);
- створення відповідно до санітарно-гігієнічних норм умов для навчання (гігієнічні умови в аудиторіях, температура, свіжість повітря, освітлення тощо);
- застосування методів, що сприятимуть покращенню психологічного стану викладачів та студентів під час викладання / навчання: використання засобів мультимедіа, психологічний вплив кольору на організм для відновлення психічного здоров'я, зняття стресу, зниження дратівливості;
- визначення оптимального психофізичного режиму навчання; вирішення конкретних проблем навчання, поведінки або психічного самопочуття;

- створення системи підготовки кадрів з проблем здоров'язбереження; забезпечення програмного і навчально-методичного обладнання;
- направлення студентів до лікарів-спеціалістів;
- створення умов для нормального проживання у гуртожитках: контроль адміністрації за санітарно-гігієнічними станом гуртожитків, за режимом проживання та відпочинку студентів, перешкоджання паління та вживання спиртних напоїв у стінах гуртожитків, пропаганда здорового способу життя [10];
- впровадження цілісної системи соціальної підтримки здорового способу життя, яка стимулює молодь зберігати і зміцнювати власне здоров'я.

Однією із важливих ролей у процесі створення здоров'язбережувального простору, формування культури здоров'язбереження майбутніх фахівців виконує педагог через спектр соціально-гуманітарних дисциплін: педагогіки, психології, анатомії і фізіології людини, медико-соціальних основ здоров'я, безпеки життєдіяльності, основ охорони праці, основ медичних знань.

Тому, у вищих навчальних закладах необхідно так організувати навчальний процес, щоб кожен викладач на кожному занятті не тільки сприяв збереженню здоров'я студентів, але й формував його. А для цього він має максимально розкрити свої педагогічні можливості в аспекті здоров'язбереження; використовувати різні форми та методів навчання, спрямовані на формування у студентів власної здоров'язберігаючої позиції: бесіди, лекції-диспути, обговорення в групах, рольові ігри, семінари-дискусії, фізкультхвилинки, заняття на свіжому повітрі; організовувати виховну роботу з попередження та профілактики шкідливих звичок, формування стійкої мотивації у студентів на здоров'язбереження; організовувати здоров'язберігаючу самостійну роботу студентів. Основними напрямками виховної роботи, що забезпечують вплив на формування культури здоров'язбереження студентів є: вплив на свідомість студентів; формування їх емоційно-чуттєвої сфери; накопичення студентами досвіду здоров'язберігаючої поведінки [11].

Окрім того, педагог повинен уміти створювати оптимальні умови навчального процесу, враховуючи критичні періоди розвитку, вікові, статеві й індивідуальні особливості студентів; використовувати методичні прийоми і технології з позиції здоров'язбереження; оцінювати функціональний стан, працездатність студентів. Водночас педагог повинен володіти навичками організації і методичними підходами до контролю здоров'я студентів у вищих навчальних закладах; досвідом організації і впровадження здоров'язберігаючих рухливих ігор, активного відпочинку в режимі навчального дня; навичкою контролю за режимом рухової діяльності і вмінням своєчасного внесення коректив з її безпеки та ефективності; досвідом проведення позааудиторних

заходів, спрямованих на збереження і підтримання здоров'я студентів засобами фізичної культури і спорту [7].

Відносини між викладачами та студентами виступають особливою формою міжособистісних стосунків, що мають величезний вплив не тільки на процес формування пізнавальної активності, а й на стан здоров'я студентів. У процесі навчання вони одночасно виступають і як необхідна умова, і як його результат. Під час спілкування з викладачем відбувається формування особистого ставлення студентів не тільки до цієї людини, але й до навчання, до закладу, відбувається становлення його мотиваційного комплексу, формування пізнавальної активності тощо [2].

Отже, проблема забезпечення здоров'язберігаючого простору у вищих навчальних закладах має визначальний вплив на навчально-виховний процес підготовки майбутніх фахівців. Реалізація основних напрямів здоров'язбежувальної діяльності педагогів можлива шляхом обізнаності у проблемах здоров'язбереження, що виявляється в умінні, звичці та самостійності виконання оздоровчих заходів; переконанні у необхідності саморозвитку та самовдосконалення власної культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації; наявності інтересу до вивчення питань здоров'язбереження, потреба в поглибленні знань; усвідомленні ролі власного способу життя у збереженні здоров'я; рівні знань з основ профілактики захворювань, здоров'язберігаючих технологій та оздоровчих заходів; умінні розробляти індивідуальну оздоровчу систему; організовувати щоденну здоров'язберігаючу діяльність.

Подальшими напрямками досліджень є аналіз класифікації здоров'язберігаючих технологій та їх впровадження у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Ващенко О. Здоров'язберігаючі технології в загальноосвітніх навчальних закладах / О. Ващенко, С. Свириденко // Директор школи. – 2006. – № 20. – С. 12.
2. Веретенко Т. Г. Здоров'язберігаюча організація навчання студентів у вищих навчальних закладах / Т. Г. Веретенко // Вісник Запорізького Національного Університету. – Т 1. – Випуск 12. – Запоріжжя : ЗНУ, 2010. – С. 108-112.
3. Гладощук О. Г. Педагогічні умови вдосконалення культури зміцнення здоров'я студентів в системі фізичного виховання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гладощук О.Г. // Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2008. – 20 с.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – 2-ге вид. – Київ, Сімферополь : Універсам, 2013. – 536 с.

5. Ерохина И. А. Здоровьесберегающие технологии в профилактике наркозависимости подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И. А. Ерохина. – Тамбов, 2005. – 272 с.
6. Ковалева О. И. Личностно ориентированное обучение студентов современных вузов как фактор сохранности здоровья: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. И. Ковалева. – Ставрополь, 2004. – 175 с.
7. Максинаева М. Р. Методики, повышающие эффективность применения здоровьесберегающих технологий / М.Р. Максинаева // Менеджмент здоровьесберегающих технологий в образовательном пространстве вуза : Матер. межрегиональной науч.-исслед. конфер. – М. : Современная гуманитарная академия. – 2008. – С. 57-58.
8. Митяева А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. М. Митяева. – М. : Издательский центр “Академия”, 2008. – 192 с.
9. Науменко Ю. В. Здоров'язберігаюча діяльність школи / Ю.В.Науменко // Педагогіка. – 2005. – № 6. – С. 37-44.
10. Романишина Л. М. Реалізація здоров'язберігаючих технологій в процесі підготовки фахівців економічного профілю / Л. М. Романишина, Н.М. Самарук // Науковий вісник Чернівецького університету : Зб. наук. пр. – Чернівці, 2011. – Вип. 556 : Педагогіка та психологія. – С. 119-128.
11. Семченко Н. О. Впровадження ідей здоров'язберігаючої педагогіки у навчально-виховний процес ВНЗ / Н. О. Семченко // Проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 11. – С. 113-116.
12. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2006. – 320 с.
13. Сущенко Л. П. Соціальні технології культивування здорового способу життя людини / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : ЗДУ, 1999. – 308 с.
14. Шеремета М. М. Здоров'язберігальна компетентність студентів – соціальних педагогів та аспекти її формування / М.М. Шеремета, І.Д.Омері, О.Д. Мойсак // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – № 7(25), 2012. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – С. 300-307.

References:

1. Vashchenko O. Healthsaving technology in schools / O. Vashchenko, S. Sviridenko // Headmaster. – 2006. – № 20. – P. 12.
2. Veretenko T.G. Health-organization of training of students in higher education / T.G. Veretenko // Bulletin of Zaporizhzhia National University. – P. 1. – Issue 12 – Zaporozhia : ZNU, 2010. – P. 108-112.
3. Hladoschuk O.G. Pedagogical conditions of improving of health promotion of

- culture of students in the system of physical education in high school: abstract of Candidate. Thesis in pedagogics 13.00.02 / O.G. Hladoschuk // National Pedagogical University named after. M.P. Dragomanov. – Kyiv, 2008. – 20 p.
4. Encyclopaedia for social professionals / Ed. prof. I.D. Zvierieva. – 2nd ed. – Kyiv, Simferopol: Supermarket, 2013. – 536 p.
 5. Yerokhin I.A. Healthsaving technologies in the prevention of drug addiction of teenagers: Ph. D. thesis in pedagogics: 13.00.02 / I.A. Yerokhin. – Tambov, 2005. – 272 p.
 6. Kovaliova O.I. Personality-oriented education of students of modern universities as a factor of health safety: Ph. D. thesis in pedagogics: 13.00.08 / O.I. Kovaliova. – Stavropol, 2004. – 175 p.
 7. Maksyniaeva M.R. Methodology of increasing of Efficiency of application healthsaving technology / M.R. Maksyniaeva // Management of healthsaving educational space technology in high school: Mater. interregional scientific konfer. – Moscow: Modern humanitarian academy. – 2008. – P. 57-58.
 8. Mitiaieva A.M. Healthsaving pedagogical technologies: studygiude [for students of higher educctional establishments] / A.M. Mitiaieva. – M. : «Akademiiia» Publishing Center, 2008. – 192 p.
 9. Naumenko Y.V. Health-school activities / V. Naumenko // Pedagogy. – 2005. – № 6. – P. 37-44.
 10. Romanyshyn L.M. Health-technologies in the training of economics / L.M. Romanyshyn, N.M. Samaruk // Scientific Bulletin of Chernivtsi University: Coll. of papers. – Chernivtsi, 2011. – Vol. 556: Pedagogy and Psychology. – C. 119-128.
 11. Semchenko N.A. Ideas of healthsaving pedagogy in the educational process of students / N.A. Semchenko // Problems of physical education and sport. – 2010. – № 11. – P. 113-116.
 12. Smirnov N.K. Psychology of healthsaving educational technologies and health in school / N.K. Smirnov. – 2nd ed., Corr. and add. – Moscow: arctic, 2006. – 320 p.
 13. Sushchenko L.P. Social technologies of cultivation of healthy life / L.P. Sushchenko. – Zaporozhia: ZSU, 1999. – 308 p.
 14. Sheremeta M.M. Healthsaving competence of students – educators and social aspects of its development / M.M. Sheremeta, I.D. Omeri, O.D. Moysak // Pedagogical Science: Theory, History, innovative technologies. – Number 7 (25), 2012. – Sumy: Sum. DPU name Makarenko, 2012. – P. 300-307.

МЕЛЕШКО І.В.,

викладач, Національний технічний
університет України «Київський
політехнічний інститут»,
м. Київ, Україна

ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ НАД ПИСЬМОВИМ ПЕРЕКАЗОМ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Навчання іноземної мови в технічних вузах відбувається на основі багатьох ефективних методів. Формування навичок письма є одною з найбільш складних завдань у процесі викладання іноземної мови. Цей процес включає в себе теоретичні та методологічні основи, а також синтез створення теоретичної бази лексичних та граматичних навичок, орфографічних знань і практичних вмінь. В даній статті розглядаються питання організації особливостей навчання письмового переказу студентів технічних спеціальностей та описані рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів. Особливу увагу приділено проблемі добору навчальних матеріалів та організації навчального процесу.

Ключові слова: іноземна мова, письмовий переказ, навички, технічна спеціальність.

Обучение иностранному языку в технических вузах происходит на основе многих эффективных методов. Формирование навыков письма является одной из самых сложных задач в процессе преподавания иностранного языка. Этот процесс включает в себя теоретические и методологические основы, а также синтез создания теоретической базы лексических и грамматических навыков, орфографических знаний и практических умений. В данной статье рассматриваются вопросы организации особенностей обучения письменного пересказа студентов технических специальностей и описаны рекомендации по организации самостоятельной работы студентов. Особое внимание уделено проблеме отбора учебных материалов и организации учебного процесса.

Ключевые слова: иностранный язык, письменный пересказ, навыки, техническая специальность.

Learning a foreign language in technical universities is based on a number of effective methods. Building of writing skills is one of the most difficult tasks in the process of teaching a foreign language. This process includes theoretical and methodological framework and creating a synthesis of theoretical base of lexical and grammatical skills as well as spelling and practical skills. This article deals with the peculiarities of written retelling training of technical students and describes the recommendations on the organization of students' independent work. Particular attention is paid to the problem of selection of teaching materials.

Key words: the foreign language, written retelling, skills, technical specialties

Вступ. Вивчення іноземної мови на сучасному етапі потребує не лише комплексного підходу до процесу навчання, але й вдосконалення змісту і форм освіти. Навчальний процес при вивченні іноземних мов розглядається сьогодні науковцями, як процес взаємозбагачення міжпредметних зв'язків різних спеціальностей. Знання лише своєї рідної мови без володіння іноземною мовою не приводить до ефективного вивчення студентами своєї спеціальності. Сьогодні використання знань з різних галузей науки та техніки та володіння іноземною мовою є обов'язковою умовою успішного кар'єрного росту сучасного фахівця.

У будь-якій галузі сучасного виробництва знання іноземної мови у поєднанні з професійними та особистісними якостями розширює конкурентоздатність випускників вищих технічних навчальних закладів. Використання іноземної мови сприяє міжнародному спілкуванню та взаємозбагаченню у різних галузях виробництва, створює умови для творчого та всебічного розвитку. Завданням викладача є не лише навчити студентів приймати власні рішення, ефективно оволодіти сучасними знаннями, сформувані необхідні компетенції та стійку мотивацію до навчання, але й допомогти студентам у навчальному процесі вдосконалити практичні цілі і знайти шляхи для їх досягнення. Новітні засоби навчання та комп'ютерні технології у поєднанні з прогресивним досвідом у галузі освіти та традиційними методами дають можливість забезпечити успішний процес викладання іноземної мови. Але саме викладач забезпечує організацію навчального процесу та вміло поєднує прогресивний досвід з традиційними досвідом у процесі навчання та викладання.

Найбільш ефективні методи викладачі впроваджують у навчальний процес, але важливо враховувати реальні потреби студентів технічних спеціальностей. При активному залученні студентів до процесу навчання студенти розвивають та отримують достатні навички з усіх видів мовленнєвої діяльності. Володіння іноземною мовою є необхідною умовою сучасного життя. У зв'язку з цим, вагомим значення набуває питання наближення навчального процесу до реальних потреб студентів технічних спеціальностей.

Однією з основних умов успішного навчання студентів технічного профілю професійно спрямованого спілкування іноземною мовою є чітка організація самостійної роботи студентів, а також врахування їхньої майбутньої професійної діяльності в навчальному процесі. Основний акцент слід зробити на засвоєння студентами системних знань зі спеціальності, де використання мовних умінь і навичок іноземної мови є важливим у спілкуванні в різних сферах діяльності [5]. Через обмежену кількість практичних занять іноземної мови на технічних факультетах та з метою досягнення ефективності процесу викладання іноземних мов викладачу слід правильно організувати самостійну роботу студентів, враховувати його закономірності, принципи, сучасні форми і методи, особливості внутрішніх і зовнішніх умов.

Усі зазначені фактори зумовлюють **актуальність теми дослідження**.

Аналіз досліджень і публікацій. Прогресивні методисти об'єднують зусилля для визначення найбільш ефективних методів викладання іноземної мови для студентів технічних спеціальностей. Проблемою навчання студентів різним видам писемного мовлення займалися багато провідних мовознавців та педагогів. Вивченням особливостей формування та вдосконалення навичок письма студентів технічних спеціальностей займалися такі сучасні науковці, як Г. Вороніна, С. Кашлев, Т. Михайленко, О. Синекон, Д. Баак, П. Вілсон, Т. Форрест, К. Тайнер, П.Ур та інші. Стратегії навчання та формування практичних навичок письмового переказу студентів знайшли своє відображення в роботах таких викладачів: О. Зелінська, О. Іванютіна, О. Караман тощо.

Метою дослідження є висвітлення питання як сприяти ефективному розвитку письмового мовлення, а зокрема письмового переказу при самостійній роботі студентів технічних спеціальностей. У програмах вищих технічних навчальних закладах письмовий переказ не розглядається як основна мета навчання. Він вважається засобом навчання, який сприяє розвитку вмінь і навичок усного мовлення та читання, а також покращує засвоєння мовного матеріалу. Наряду з іншими видами самостійної роботи, письмовий переказ є необхідним видом діяльності перед тим, як студенти починають писати твір. Переказ розвиває логічне мислення, активізує та розширює лексичний запас, допомагає закріпити та відпрацювати граматичний матеріал, синтаксичні конструкції та орфографічні навички.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**: визначити найбільш ефективні методи навчання письмового переказу з ряду альтернативних у процесі викладання іноземної мови для студентів технічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Метою навчання письмового переказу на іноземній мові є формування у студентів технічних спеціальностей письмової комунікативної компетенції, що дозволяє удосконалити мовні та фактичні знання поєднуючи їх з умінням передати зміст та форму письмового тексту відповідно до стилю мови. Ми можемо стверджувати, що будь-який переказ (письмовий чи усний) є складною формою аналітичної діяльності, найважливішим завданням якого є усвідомлення логічної побудови думок та їх логічних структур.

Письмовий переказ можна розглядати як комунікативне вміння, що розуміється як здатність студента викласти у письмовій формі опрацьований текст. У процесі аналізу успішних та прогресивних методів оволодіння мовою професійного спрямування письмовий переказ, при вивченні іноземної мови, є одним із видів навчальної діяльності, що дає можливість студентам технічних спеціальностей:

- покращити невідготовлене мовлення, висловлюючи власні думки;
- використовувати на практиці лексичний та граматичний матеріал, який опрацьовується та вивчається на заняттях;
- робить можливим подальшу здатність студентів до практичного застосування мови;

Не можна не враховувати практичну значимість письмових переказів, які допомагають оволодіти письмовими стилями, розширити знання та кругозір, формувати аутентичне уявлення про предметний зміст мовних стилів та графічну форму письмового тексту, стимулювати говоріння та слухання. Навчання письмового переказу, а саме здатність передати в письмовій формі основні ідеї тексту, думки та необхідну інформацію на іноземній мові, відбувається поетапно та постійно [2], [4].

Переказ мовознавці класифікують за характером текстового матеріалу, відповідно до того, яким способом передається зміст, яка мета переказу та до місця виконання. Письмовий переказ за викладом текстового матеріалу поділяється на розповідь, опис чи роздум [2]. За способом викладення оригінальних текстів переказ може бути детальним або стислим, вибіркоким чи творчим, а також переказ-переклад [2], [4]. Письмовий переказ, як один із видів самостійної роботи студентів, сприяє ефективному розвитку розумової активності, привчає до самостійного виконання завдань [4].

Існують певні особливості організації та проведення практичного заняття по підготовці студентів технічних спеціальностей до написання письмового

переказу під час самостійної роботи. Перш за все викладач підбирає аутентичний текст відповідно до теми заняття, готує лексичний матеріал. Підготовка до письмового переказу може складатися з таких видів діяльності:

- робота з лексичним матеріалом тексту;
- тренування використання граматичних структур;
- робота над читанням та перевіркою розуміння тексту (викладач ставить запитання: одні з них стосуються змісту самого тексту, інші допомагають відпрацювати лінгвістичні компетенції студентів);
- складання банку слів та виразів, що можуть бути використані студентами під час написання переказу;
- обговорення;
- написання самого переказу [1].

Слід пам'ятати, що кожен з видів вимагає від викладача особливої уваги до надання зрозумілих пояснень.

Належну увагу викладачу слід приділити правильному підбору аутентичного матеріалу, що сприятиме підвищенню не лише загальноосвітнього, а й професійного рівня студентів. Тексти для самостійного опрацювання студентами викладач підбирає відповідно до тематики технічної спеціальності, тому відбір мовного матеріалу вимагає від викладача обізнаності із досягненнями сучасних галузей у різних сферах діяльності. Лексичний та граматичний матеріал повинен бути підібраний з урахуванням мовної підготовки та досвіду студентів, бути доступними та мати комунікативну цінність. Відповідно до програми аутентичні тексти повинні відповідати тематиці, але крім науково-технічних текстів для навчання письмового переказу викладачу слід підібрати публіцистичні, науково-популярні та навіть художні твори. Опрацьовуючи такі тексти, студенти розширюють лексичний запас, знайомляться з виразами та словами, які студенти потім можуть використовувати під час бесід на різноманітну тематику, але які не зустрічаються в науково-технічних текстах. Тексти для переказів мають стимулювати студентів висловлювати власні думки, брати участь в обговоренні.

Письмовий переказ може вирішити цілий ряд дидактичних завдань під час самостійної роботи студентів. А саме:

- формувати навички та вміння читання, використовуючи тексти різної складності;
- розширити словниковий запас як активною, так і пасивною лексикою сучасної іноземної мови;
- допомагає розвивати творчу активність так як тематика текстів різноманітна, але може бути не завжди цікавою;
- різножанрові тексти сприяють підвищенню мотивації студентів;

- вправи й завдання до текстів сприяють розвитку вмінь вільного спілкування іноземною мовою [4], [6].

Одним з ефективних кроків у підготовці студентів до виконання письмового переказу, а згодом до невідповідного мовлення або написання творчої роботи є розробка або підбір вправ, які пов'язані з текстами, що опрацьовуються на заняттях. Для цього в сучасній методиці існує ряд репродуктивних та продуктивних вправ. Такі вправи слід виконувати спочатку на практичних заняттях з викладачем, а потім студенти самостійно можуть виконати їх. Це надає студентам більше можливостей щодо практичного оволодіння усіма необхідними навичками письмового переказу. Важливу роль письмові перекази виконують при виробленні граматичних навичок, при виконанні письмових завдань від автоматичного списування до завдань, які потребують творчого підходу, а також створюють необхідні умови для кращого запам'ятовування основної інформації [3].

Навчаючи студентів працювати над науково-технічними текстами самостійно, викладачу слід звернути увагу студентів на те, що мова таких текстів це частина загальнонаціональної мови та використовує її граматичні і лексичні структури, але мова цих текстів відрізняється своїм особливим стилем та має ряд характерних відмінностей в термінології та граматиці. Технічні тексти вміщують велику кількість специфічних термінів, спеціальні скорочення, їм притаманні певні синтаксичні звороти. Вони відрізняються еліптичним викладом думок та характерною закономірністю побудови речень, яка є обов'язковою для наукових та технічних текстів [1]. Після роботи над текстами та опрацювання відповідного лексичного матеріалу до кожного тексту студентам пропонуються теми для переказу, до яких додається приблизний список слів та виразів, які можуть бути використані в процесі самостійної роботи над письмовим переказом. Беручи до уваги те, що переказ буде виконано студентами письмово, викладач дає пояснення основних правил орфографії та синтаксису, після чого студенти виконують тренувальні вправи на закріплення цих правил.

Найбільш продуктивним засобом оволодіння лексичним матеріалом студентами при роботі з текстами самостійно вважається переказ-переклад [2]. Студенти вчать не лише розуміти текст, а також удосконалювати вміння передати відповідність змісту первинного тексту у формі перекладу з іноземної мови на рідну. На заняттях викладач спочатку пояснює лексико-граматичні відмінності та особливості текстів іноземною та рідною мовами. Потім, при подальшій роботі з технічними текстами, викладач звертає увагу на лексичне наповнення та прийоми перекладу термінів, використовуючи для прикладу зразки текстів, переклад яких був зроблений професіоналами. Слід зазначити, що науковці виділяють такі прийоми перекладу термінів: аналітична та

синтетична процедури для складних термінів; за допомогою лексичного еквіваленту для простих термінів [6]. Студентам слід пам'ятати, що існує певна особливість побудови текстів в різних мовах і специфіка мов є такою, що у більшості випадків буквальний переклад текстів не завжди є правильним [1]. Переказ-переклад – це процес відтворення рівноцінного тексту рідною мовою на основі тексту оригіналу іноземною мовою, при цьому комунікативна рівноцінність та якість перекладеного тексту повинні бути збережені. Комунікативну рівноцінність письмового переказу-перекладу до тексту оригіналу можна досягти дотримуючись таких умов:

- текст письмового переказу-перекладу повинен близько до тексту передавати зміст тексту оригіналу, уникаючи довільного виключення та додавання інформації;
- текст письмового переказу-перекладу повинен бути виконаний відповідно до норм рідної мови, оскільки такі порушення створюють перешкоди для повноцінного сприйняття інформації [6].

На заняттях з викладачем студенти вчать детально аналізувати текст, обговорювати зміст прочитаного, працювати зі словами (робити правильний вибір) та виправляти стилістичні помилки [7]. Студенти самостійно виділяють основне в тексті, підбирають слова та необхідні вирази. У процесі роботи над переказом-перекладом дуже часто лексичні форми та граматичні структури сприймаються у нерозривному зв'язку. Як результат такої взаємодії, варіантів перекладу, навіть у самого студента, може бути декілька. Викладач пропонує студентам самостійно зробити переклад, при необхідності використовувати словники, а потім порівняти переклад зі зразками інших студентів та зразками, які були зроблені професіоналами. Отже, в закономірностях побудови текстів іноземною та рідною мовами існують схожі та відмінні характерні риси, які необхідно знати для повного розуміння тексту та правильного його перекладу [8]. Ретельне опрацювання текстів професійного спрямування допомагає оволодіти основною термінологією зі спеціальності. Щоб вдало зробити письмовий переклад-переказ тексту самостійно студентам пропонують дотримуватись певної послідовності:

- прочитати текст до кінця для повного розуміння тексту;
- зробити переклад невідомих слів та словосполучень відповідно до тематики та спеціалізації тексту, знайшовши переклад у словнику;
- звернути увагу на лексичні та граматичні структури, які можуть вказати на те, як пов'язані речення в тексті між собою;
- складні речення розбити на прості та визначити групи підмета, присудка та додатка і перекладати ці групи в такій же послідовності [7];.

Ми можемо зазначити, що отримана інформація з текстів, логічне та послідовне висловлювання та виразність, тип та стиль мовлення можуть бути

удосконалені, поглиблені, розвинуті та мати практичне застосування у процесі самостійної роботи студентів технічних спеціальностей при підготовці до письмових переказів, які допомагають виявити рівень володіння лексичними та граматичними знаннями, закріпити та розвинути вміння і навички зв'язного мовлення студентів.

Стає зрозумілим, що викладач повинен не лише правильно організувати заняття з письмової практики, але й організувати перевірку набутих знань і рівень засвоєння матеріалу студентами під час їхньої самостійної роботи з письмовими переказами в період всього навчання. Основним завданням самого студента є оволодіння необхідними знаннями та вміннями, самостійно навчатися з матеріалом, що вивчається [5]. Це максимально сприятиме покращенню засвоєння матеріалу, забезпечить зворотній зв'язок, закріплення, передачу та перенос знань та навичок з однієї галузі в іншу [1].

Вміння працювати самостійно з письмовим переказом дає можливість не лише оволодіти та покращити навички орфографії і каліграфії, але розвиває та удосконалює вміння композиційної побудови у письмовому вигляді мовленнєвий твір, а також уміння вибирати потрібні лексичні та граматичні одиниці.

Принципово новим у підході до процесу оволодіння письмовим переказом є можливість студентів вчитися на практиці (можливість практичного використання тих знань, які вони отримали під час вивчення певного курсу). Робота над переказом допомагає студенту самому покращувати якість набутих знань. Самостійна робота над письмовим переказом може успішно розпочатися лише тоді, коли студент свідомо володіє всіма засобами письмового вираження власної думки та здатен у повній мірі використовувати розгорнуті граматичні засоби мови [1]. Письмовий переказ студенти технічних спеціальностей можуть виконати у таких формах, як письмове повідомлення, доповідь, письмова розповідь, письмове вираження думок або міркування.

Висновок. Письмовий переказ сприяє автоматизації процесу формування мовних навичок на основі тренувальної роботи з аутентичними текстами. У процесі оволодіння технікою написання письмового переказу студенти технічних спеціальностей опановують основи іноземної мови на базі усіх видів мовленнєвої діяльності з урахуванням індивідуальних потреб та можливостей кожного. Письмовий переказ розширює пізнавальні можливості студентів та підвищує мотивацію, залучає студентів до активного навчання та удосконалення набутих навичок. Правильна організація та підготовка до написання письмового переказу дозволить студентам технічних спеціальностей не лише закріпити усі набуті знання, але й навчитися використовувати іноземну мову в професійному житті.

Комплексний підхід до навчання написання письмових переказів іноземною мовою студентами технічних спеціальностей допомагає теоретичні знання наблизити до практики, сприяє тому, щоб студенти технічного вузу не тільки опанували основи іноземної мови, але й стали сучасними кваліфікованими спеціалістами.

Список використаних джерел:

1. Вороніна Г.Р. Особливості навчання та контролю іноземного писемного мовлення студентів технічних спеціальностей / Г.Р.Вороніна // Науковий вісник кафедри Київського національного лінгвістичного університету Серія Філологія, Педагогіка, Психологія. Вип. : Зб. наук. пр. – Київ: “Віпол”, 2015. – С. 334-339
2. Зелінська О. В. Види переказів та методика їх проведення. [Електронний ресурс] / О. В. Зелінська. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Philologia/59629.doc.htm – Назви з екрану.
3. Іванютіна О. С. Письмове мовлення в навчанні іноземній мові. [Електронний ресурс] / О.С. Іванютіна. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2010/Philologia/62507.doc.htm – Назви з екрану.
4. Караман Ольга: Проведення переказу. [Електронний ресурс] / Ольга Караман. – Режим доступу: <http://www.interklasa.pl/portal/...uk/index.php> – Назви з екрану.
5. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М.: АРКТИ, – 176 с.
6. Методичні рекомендації щодо проведення переказу. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://repetutor.rv.ua/tuting/mowa/perekaz/p000.html> – Назви з екрану.
7. Михайленко Т. Навчаємо стратегій письма. Англійська мова / Т. Михайленко. – К.: Редакції газет гуманітарного циклу, 2013. – 114 с. – Бібліотека «Шкільного світу».
8. Wilson P. The Least You Should Know about English: Writing Skills, Form C, Eleventh Edition, International Edition / Paige Wilson, Teresa Ferster Glazier. – Wadsworth, Gengage Learning, 2014. – 325 p.

Transliteration of References:

1. Voronina G.R. Osoblivosti navchannya ta kontrolyu inozemnogo pisemnogo movlennya studentiv tehnichnih spetsialnostey / G.R.Voronina // Naukoviy visnik kafedri KiYivskogo natsionalnogo lingvistichnogo unversitetu Seriya Filologiya, Pedagogika, Psihologiya. Vip. : Zb. nauk. pr. – KiYiv: “Vipol”, 2015. – S. 334-339

2. Zellnska O. V. Vidi perekazlv ta metodika Yih provedennya. [Elektronniy resurs] / O. V. Zellnska. – Rezhim dostupu: http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Philologia/59629.doc.htm – Nazvi z ekranu.
3. Ivanyutlna O. S. Pismove movlennya v navchanni Inozemnly movl. [Elektronniy resurs] / O.S. Ivanyutlna. – Rezhim dostupu: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2010/Philologia/62507.doc.htm – Nazvi z ekranu.
4. Karaman Olga: Provedennya perekazu. [Elektronniy resurs] / Olga Karaman. – Rezhim dostupu: <http://www.interklasa.pl/porta1/...uk/index.php> – Nazvi z ekranu.
5. Koryakovtseva N.F. Sovremennaya metodika organizatsii samostoyatelnoy raboty izuchayuschih inostrannyiy yazik: posobie dlya uchiteley / N. F. Koryakovtseva. – M.: ARKTI, – 176 s.
6. Metodichni rekomendatsiyi schodo provedennya perekazu. [Elektronniy resurs] – Rezhim dostupu: <http://repetutor.rv.ua/tuting/mowa/perekaz/p000.html> – Nazvi z ekranu.
7. Mihaylenko T. NavchaEmo strategly pisma. Angllyska mova / T. Mihaylenko. – K.: Redaktsiyi gazet gumanitarnogo tsiklu, 2013. – 114 s. – Biblioteka «Shklnnogo svltu».
8. Wilson P. The Least You Should Know about English: Writing Skills, Form C, Eleventh Edition, International Edition / Paige Wilson, Teresa Ferster Glazier. – Wadsworth, Gengage Learning, 2014. – 325 p.

НОГІНСЬКА А.О.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
ФЕДОРОВА І.В.,
викладач,
Одеський державний
аграрний університет,
м. Одеса, Україна

ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ

У статті розкривається значення етнокультурної компетентності у підготовці студентів аграріїв. Пропонуються окремі інновації у методиці професійної підготовки магістрів. Акцентовано увагу на необхідності підготовки фахівців аграрної галузі з широким діапазоном етнокультурної компетентності. Виклики сучасності спрямовують науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу у процесі підготовки бакалаврів і магістрів забезпечувати історичну спадковість поколінь, зберігати українську національну культуру, виховувати почуття патріотизму і повагу до культурних цінностей національних меншин України. Автори статті проаналізували наукові теоретичні розробки з проблематики етнокультурної компетентності та поділилися практичним досвідом впровадження інтелектуальних ігор тематичного спрямування із залученням студентів бакалаврів і магістрів Одеського державного аграрного університету. Вдала навчальна взаємодія бакалаврів і магістрів допомогла розкрити додатковий потенціал і мотивацію в навчанні студентам обох освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Ключові слова: етнокультурна компетентність, активний процес навчання, інтелектуальна гра.

В статье раскрываются значения этнокультурной компетентности в процессе подготовке студентов аграриев. Предлагаются отдельные инновации в методике профессиональной подготовки магистров. Акцентируется внимание на необходимости подготовки специалистов аграрной отрасли с широким диапазоном этнокультурной компетентности.

Вызовы современности требуют от научно-педагогических работников высшего учебного заведения в процессе подготовки бакалавров и магистров обеспечивать историческую преемственность поколений, хранить национальную культуру, воспитывать чувство патриотизма и уважения к культурным ценностям национальных меньшинств Украины. Авторы статьи проанализировали научные теоретические разработки проблем этнокультурной компетентности и поделились практическим опытом внедрения тематических интеллектуальных игр с привлечением студентов бакалавров и магистров Одесского государственного аграрного университета. Удачное учебное взаимодействие бакалавров и магистров помогло раскрыть дополнительный потенциал и мотивацию в учебе студентам обоих образовательно-квалификационных уровней.

Ключевые слова: *этнокультурная компетентность, активный процесс обучения, интеллектуальная игра.*

The article reveals the value of ethnic and cultural competence in training of students farmers. Some innovations in technique of masters training are offered. The attention is emphasized on the necessity of training professionals of the agricultural sector with a wide range of ethnic and cultural competence. The challenges of our time direct teaching staff of higher educational institution in the preparation of bachelors and masters to ensure historical continuity of generations, preserve Ukrainian national culture, cultivate a sense of patriotism and respect for the cultural values of national minorities of Ukraine. The authors reviewed the scientific theoretical development on issues of ethno-cultural competence and shared practical experience in implementing intellectual games involving thematic direction of students, bachelors and masters of the Odessa State Agrarian University. Successful study interaction of bachelors and masters helped uncover additional capacity and motivation in teaching students of both educational levels.

Key words: *ethnic and cultural competence, active learning process, intellectual game.*

Фахівець-аграрій повинен володіти широким діапазоном професійних компетенцій. Бути всебічно освіченим, починаючи зі знань щодо аналізу ґрунтів, біології рослин, біологічних особливостей кожного сорту і закінчуючи, звичайно ж, глибокими знаннями супутніх соціогуманітарних дисциплін, тому що сучасному аграрію доводиться вирішувати майже одночасно безліч управ-

лінських завдань. Дипломований фахівець аграрної галузі виробництва повинен будувати бізнесові стратегії не лише в рамках євро інтеграційних викликів сучасності, а й дотримуватися національних інтересів, які ґрунтуються на культурі, традиціях і етнічній самобутності українського народу.

Такий підхід забезпечить: історичну спадковості поколінь; збереження і збагачення національної культури в системі виховання і навчання у вищому навчальному аграрному закладі; прагнення пізнавати, вивчати рідну культуру і вносити свій вклад в її розвиток; виховувати почуття патріотизму та поваги до культур і вірувань інших народів; безперервність національної освіти протягом усього життя людини; постійне самостійне осягнення історичного і сучасного багатства рідної та української культури.

Південь України надзвичайно багатонаціональний. У вишах навчаються представники різних народів. Серед студентів-аграріїв можна зустріти представників різних національних меншин України. У багатонаціональності студентів багато позитивного, тому що відбувається обмін і збагачення культурними традиціями поміж самими студентами (не лише в неформальному спілкуванні). У стінах Одеського державного аграрного університету проходять різні заходи щодо презентацій культур народів Півдня України.

Основа традицій – повторення прийомів, формул, стереотипів поведінки. Сила традицій в тому, що вони зберігають всю систему суспільних відносин. Особливість традицій в тому, що вони існують як цілісна формула дій, в якій злиті разом мета, спосіб, мотив. Людина, яка діє за традицією, знає, що вона робить правильно – так, як треба; так, як в цьому випадку роблять усі представники її етнічної групи. Традиція є основою моралі. При формуванні етнокультурної компетентності слід спиратися на вивчення традицій, норм, ідеалів, цінностей, властивих українцям. А це неможливо без етнокультурної компетентності студентів-аграріїв. Слід зазначити, що більшість науковців (Г. Алімжанова, Н. Арзамасцева, Т. Атрощенко, П. Надолішний, Т. Сенюшкіна, Г. Філіпчук, М. Шульга та ін.) етнокультурну компетентність розглядають як засіб передавання культурного досвіду від одного покоління етносу до іншого, а етнокультурну компетентність особи визначають як здатність людини вільно орієнтуватися у світі значень культури свого етносу, вільно розуміти мову («коди», «шифри») цієї етнокультури і вільно творити цією мовою [1; 2; 3; 8; 9 та ін.]. Інші (О. Гуренко, І. Жуковський) переконують у тому, що етнокультурна компетентність сприяє розвитку національної самосвідомості, вихованню і навчанню людини, спираючись на етнокультурні традиції конкретного регіону [4; 5 та ін.].

Таким чином, оцінювати етнокультурну компетентності слід за такими показниками: знання національної історії; обізнаність із етнокультурними традиціями та обрядами та готовність до участі в них; вміння взаємодіяти,

створювати та розвивати насичений різноманітним змістом і зв'язками професійно-культурний простір.

На наш погляд, варто звернути увагу на важливість розуміння того, що етнокультурна компетентність особи – це не лише здатність людини вільно орієнтуватися в світі, а й здатність вільно будувати поведінку всередині відповідної культури й одночасно відчувати її межі і «початок світу» іншої культури.

У зазначеному контексті слухним є дослідження З. Ігушкіна, О. Ладнушкіна, В. Забрєєва, Н. Саловкова та ін., де науковці стверджують, що це необхідна сукупність особистісних якостей, які включають високий професіоналізм, знання, вміння й навички і дозволяють вільно використовувати етнокультурні засоби в поліетнічному середовищі.

За висновками М. Шульги, це особистісна якість, що формується в результаті цілеспрямованого і спонтанного, організованого і стихійного засвоєння людиною (у процесі соціалізації) культури свого народу в усіх її виявах: традиційно-побутових, фольклорних, професійних, наукових та емпіричних знаннях, на емоційному і раціональному рівнях. Він стверджує, що етнокультурна компетентність особи охоплює передовсім знання величезного прошарку елементів етнічної культури, починаючи з елементарних невербальних комунікацій (жести, ритми, пози, міміка, вираз очей) до узагальнюючих моральних і правових норм, звичаїв, що організовують життя колективів і спільність в цілому [9].

У своїх дослідженнях І. Гуренко доводить, що результатом формування етнокультурної компетентності студентів є здатність до роботи з людьми різних національностей, прагнення до розв'язання міжнаціональних та етнічних проблем, гармонізації національних стосунків. Науковцем розроблена модель етнокультурної компетентності майбутнього фахівця, яка являє собою єдине системне утворення структурних компонентів (особистісний, гносеологічний, операційний, процесуальний, інтегративно-оцінювальний, проєктивний), що мають власну внутрішню побудову, організацію сукупності елементів. Гуренко вказує на функції етнокультурної компетентності майбутнього фахівця, такі як аксіологічна, культурологічно-пізнавальна, процесуальна, оцінно-результативна, діагностико-проєктивна [4].

З огляду на це етнокультурна компетентність розглядається нами як складне інтегроване поняття, яке включає в себе теоретичну і практичну готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності в поліетнічному соціумі. Етнокультурна компетентність – це сукупність особистісних якостей, що включають високий професіоналізм, знання, вміння й навички, які дозволяють свідомо взаємодіяти з культурно багатозначущими предметами галузі, створювати складний, насичений різноманітним змістом і зв'язками професійно-культурний простір. Чим компетентніша щодо цього особа, тим більш

об'ємним та насиченим постає цей простір, тим більший прошарок часу (сучасного і минулого) актуалізований в ньому.

Враховуючи те, що формування етнокультурної компетентності у фахівців-аграріїв залежить від: обізнаності в обрядах та традиціях народу, нами було розроблено тестові завдання двох видів. Одні, спрямовані на визначення обізнаності з традиціями та обрядами українського народу, а інші – на знання традицій національних меншин, які проживають на півдні України. Тестування проводилось серед студентів-бакалаврів молодших курсів. Аналіз відповідей на тестові завдання показав, що для набуття вмінь взаємодіяти, створювати і розвивати насичений різноманітним змістом і зв'язками професійно-культурний простір студентам-аграріям необхідно поглибити знання щодо традицій та обрядів українського народу та інших національних меншин, які проживають на території України. З цією метою було проведено інтелектуальні ігри у формі вікторини, метою яких було поглибити теоретичні знання студентів з цього матеріалу та навчити їх застосовувати свої інтелектуальні здібності практично. Теми з вивчення етнокультурних традицій та обрядів, у більшому чи меншому обсязі, вивчаються згідно з навчальними програмами дисциплін «Історія української культури», «Історія України», «Культурологія», «Етика», «Соціологія», усі вищезазначені дисципліни викладалися на першому – другому курсах. З метою кращого засвоєння матеріалу та зацікавленого ставлення до навчання студентів-бакалаврів інтелектуальні ігри проводили студенти-магістри. Магістри в процесі розробки інтелектуальних ігор та безпосередньо під час їх проведення набували педагогічного досвіду. Адже, в рамках навчального плану в процесі вивчення дисципліни «Педагогіка вищої школи» студенти-магістри повинні оволодіти практичними навичками з методики викладання. Саме проведення таких занять сприяло формуванню зацікавленого ставлення до навчання студентів-магістрів, а також давало змогу визначитись з майбутнім напрямком своєї професійної діяльності (навчання в аспірантурі чи виробнича діяльність за аграрним фахом). Саме така педагогічна практика оптимально співвідносить теоретичну і практичну підготовку студентів-магістрів.

Особливу увагу ми приділили процесові входження студента-аграрія в активний процес навчання. Тому заняття на першому курсі були направлені на шлях активного отримання знань. На цьому етапі домінуючою умовою було забезпечення міжпредметних зв'язків у формуванні етнокультурної компетентності.

Проведення інтелектуальної гри вимагало серйозної підготовки з боку студентів-магістрів, така підготовка була здійснена за допомогою викладача, який орієнтував студентів на пошуки потрібного матеріалу. До початку інтелектуальної гри студенти бакалаври отримали завдання, яке вимагало озна-

йомлення з певними обрядами, звичаями українського народу. Значна увага студентів магістрів, які виступали у ролі викладачів приділялася роботі з інформацією та побудові інтелектуальної гри. Головною ознакою матеріалу, який готувався для повідомлення, була висока якість. Пошук та відбір інформації проводився в рамках енциклопедичного матеріалу. Енциклопедичний матеріал є допоміжним, він – джерело цитування, викладається близько до тексту. Пошук даного матеріалу вівся в таких джерелах, як: енциклопедії, довідники, монографії, наукові документи тощо. Добір матеріалу ґрунтувався на положенні, що фази систематизації матеріалу поділяються на три основних види: фаза орієнтації, фаза вибору, фаза занурення. Фаза орієнтації: на цьому етапі постає лише загальне направлення повідомлення, без детального аналізу. Протягом цієї фази студенти працювали лише з емпіричним матеріалом. Фаза вибору визначається як етап самообмежень, тому вона також базувалася на емпіричному матеріалі. У фазі вибору вирішувалися питання про те, що із зібраного заслуговує більш детального розгляду у зв'язку з поставленими завданнями.

Наша робота була спрямована на пошук стимулів до підвищення емоційно-чуттєвого стану студентів. Відомо, що такими стимулами можуть бути зовнішні (інтер'єр, обладнання і т. ін.) та внутрішні (мова) компоненти. На першому етапі пізнання має значення глибина розуміння студентами навчального матеріалу і формування у них певного ставлення до нього (формування світогляду, моральних почуттів, інтересів). Відчуття новизни, непізнаного веде до виникнення великого напруження уваги, гостроти мислення, зацікавленості. Слід не забувати про вислів «Краще один раз побачити, ніж сто разів почути». Наочність полегшує застосування знань, вимагає менше часу для самостійної роботи студентів, навчальний матеріал запам'ятовується легше. Саме тому використовувалась наочність при проведенні занять.

Емоційна піднесеність забезпечувалась шляхом створення специфічного інтер'єру аудиторії. Стіни в аудиторії прикрашалися кольоровими фотографіями, на яких було зафіксовано проведення різних національних обрядів. У цій аудиторії емоційній піднесеності сприяли написані на стендах вислови мислителів про народну мудрість, про необхідність знати традиції свого народу. В аудиторії у прозорій шафі було виставлено національні костюми народів, що проживають на півдні України. Традиційний костюм можна назвати скарбницею духовної культури народу. Він допомагає досліджувати ментальність українського народу, традиції та його культуру. Усі ці компоненти використовувались для створення позитивного настрою та емоційного стимулювання до проведення інтелектуальної гри. До початку проведення інтелектуальної гри в групі студентів-бакалаврів були заслухані доповіді студентів-магістрів про основні традиції і обряди народів, які проживають на півдні України, а

саме: болгар, гагаузів, , угорців, циган. Студенти магістри творчо підішли до цього завдання, розповіді про свята, традиції і особливості цих народів було доповнено ілюстраціями, використовувались технічні засоби для їх демонстрації. Творча індивідуальність студентів магістрів та почуття гумору сприяли кращому засвоєнню матеріалу.

На наступному етапі заняття студентам-бакалаврам було запропоновано поділитися на дві команди, вибрати капітанів, дати назву своїм командам та придумати девіз. Капітани повинні були представити назву своєї команди та спільно виголосити девіз. На першому етапі конкурсу студентам-бакалаврам було запропоновано дати правильну відповідь на п'ять запитань з декількох категорій. Так, категорія «Різдвяні свята» складалася з таких питань: як називався вечір напередодні Різдва, чому батько з матір'ю під час вечері на Різдво сидять на вивернутому кожусі, хто першим коштував різдвяні страви тощо. Категорія «Народні промисли та ремесла» була представлена наступними питаннями: які народні промисли відомі з часів трипільської культури, які вироби визначалися художньою довершеністю, у якому регіоні України переважав гончарний промисел тощо. До категорії «Літні свята» входили запитання: назвіть найбільш шановане свято влітку, якими рослинами оздоблювали хату на Трійцю, коли починалися Зелені свята тощо. Найбільшу зацікавленість серед студентів викликала категорія «Весільні обряди», до якої увійшли такі запитання: коли в давнину засиляли сватів, у яку пору року грали весілля, хто мав право випікати весільний коровай тощо. Категорії команди обирали по черзі. Студенти-магістри на дошці вели облік категорій та номерів запитань, які викреслювали після відповіді на них (за кожну правильну відповідь команди отримали по одному балу).

Другий конкурс полягав у розгадуванні командами спеціально складеного кросворду (5 хвилин). Перемогу одержала команда, яка швидше вирішила кросворд.

Третім був конкурс капітанів. Капітан кожної команди відгадував загадки. За правильну відповідь нараховувалось 2 бали, якщо капітан не відповідав, то міг звернутися до своєї команди за допомогою, але тоді команді нараховувався лише один бал.

Особливий інтерес у студентів-бакалаврів викликав музичний конкурс.

Один з учасників команди у навушниках прослуховував куплет народної пісні, а потім він повинен був показати зміст пісні за допомогою жестів, не використовуючи при цьому слова. Команди також мали змогу отримати навички володіння невербальною комунікацією.

Після кожного конкурсу оголошувалися результати і кількість балів, які набрала кожна із команд.

У ході проведення інтелектуальної гри студенти-бакалаври навчилися

техніки встановлення і підтримки емоційного контакту з партнером; основним прийомом слухання (пасивному й активному); прийомам конкретизації й уточнення точки зору партнера; видам зворотнього зв'язку і правилам подачі зворотнього зв'язку; техніці упевненого поводження; техніці аргументації; правилам завершення спілкування. Студенти бакалаври навчалися взаємодіяти в групі однолітків, виробили вміння і навички використовувати знання отримані раніше.

Головне, що з'ясували учасники гри, це те, що під час будь-якого спілкування потрібно дотримуватися етнонаціональної добропорядності, гідності, доброзичливості та поваги до іншої культури. В ході гри було констатовано, що вихідними поняттями українського етикету є поняття: «добродій», «добродійність», «добробут».

Значна увага приділялася формуванню висновків після проведення інтелектуальної гри. Студенти магістри використали апеляційний висновок, який допоміг емоційно завершити заняття. Переваги апеляційних висновків полягають у тому, що вони скорочують дистанцію між тим, хто говорить, і тим, хто слухає, в ньому допустима лише горизонтальна модель мовної взаємодії. Наприкінці заняття студенти зробили висновок, що шанобливе ставлення до української культурної традиції неможливе поза діалогом з культурами інших народів, які проживають на території України.

Після проведеної інтелектуальної гри було проведено семінар-бесіду з магістрами, під час якого студенти поділилися своїми враженнями про проведене заняття. Ними було проаналізовано самостійно проведене заняття, окреслено педагогічні методи і прийоми, виявлено і проаналізовано певні невдалі моменти. В процесі семінару-бесіди студенти показали толерантне ставлення до висловлювань однокурсників, навіть коли їхні враження різнилися. Проведена інтелектуальна гра допомогла зробити ще один крок студентам-магістрам щодо подальшого обрання професійної діяльності – науково-педагогічної та навчання в аспірантурі чи суто виробничого спрямування за обраним фахом. Проведена інтелектуальна гра сприяла розширенню взаємозв'язку студентів-магістрів зі студентами-бакалаврами. Студенти-магістри активно вплинули на навчально-виховний процес студентів-бакалаврів. Як наслідок студенти-магістри вправлялися в педагогічній майстерності. Було виявлено, що якість підготовки магістрів, як і бакалаврів, буде поліпшено завдяки вдалій навчальній взаємодії студентів, які здобувають різні освітньо-кваліфікаційні рівні.

Внаслідок повторного тестування було виявлено підвищення рівня етнокультурної компетентності за всіма показниками як у студентів-бакалаврів, так і у студентів-магістрів. Про рівень етнокультурної компетентності суб'єктивно складають враження виключно за кількісними показниками: числу

прочитаних лекцій, організованих диспутів, бесід та інших заходів, наявність чи відсутність дисциплінарних чи правових порушень. Ці показники, безумовно, важливі, але отримати виключно з їх допомогою об'єктивну картину неможливо. Ми пропонуємо, застосовувати міжпоколінний взаємозв'язок на різних рівнях взаємодії студентського середовища шляхом залучення студентів магістрів для формування етнокультурної компетенції та передачі досвіду.

Висновок. Таким чином, успішне формування етнокультурної компетенції у студентів-аграріїв неможливе без використання спеціальних методів накопичення позитивного досвіду поведінки студентів. Замість традиційного засвоєння готових знань у ході лекційно-семінарських занять була активізована пізнавальна діяльність кожного студента і магістра, і бакалавра. Причому залучення студентів до активного пізнавального процесу супроводжувалось засвоєнням знань і чітким усвідомленням того, де і яким чином та з якою метою ці знання можуть бути використані в майбутній науково-педагогічній і професійній діяльності. За такої організації навчального процесу викладач виконував роль компетентного консультанта.

Можна стверджувати, що якість підготовки як студентів-магістрів, так і студентів-бакалаврів було поліпшено завдяки вдалій навчальній взаємодії студентів, які здобувають різні освітньо-кваліфікаційні рівні. Такий навчальний підхід допоміг розкрити потенціал кожного магістра щодо педагогічної діяльності та вміння працювати в команді. Проведена інтелектуальна гра отримала позитивний відгук як у магістрів, так і у бакалаврів. Перші мали досвід наставництва у навчально-педагогічному процесі, що у подальшому допоможе їм визначитись у професійному напрямку. Бакалаври ж, у свою чергу, перевірили та поглибили знання про звичаї, традиції та обряди, як українського народу так і національних меншин, які проживають на території України.

Список використаних джерел:

1. Алимжанова Г. М. Технология этнокультурного воспитания в демократизации образования / Г. М. Алимжанова. – Стерлитамак, 2000. – 128 с.
2. Арзамасцева Н. Т. Общекультурная компетентность будущих специалистов как важный фактор их профессиональной подготовки / Н. Т. Арзамасцева // Подготовка специалистов в области образования. – СПб. : РГПУ им. А. Герцена. – 1999. – С. 53-57.
3. Атрощенко Т. Розвиток культури міжнаціонального спілкування у студентському колективі / Т. Атрощенко // Наукові записки Тернопільського педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 1999. – №6. – С. 92-95.
4. Гуренко О. І. До питання формування етнокультурної компетентності

- студентів педагогічного ВНЗ: 36. наук. пр. / О. І. Гуренко; за ред. Г. В. Троцько. – Харків : ХНПУ, 2005. – Вип. 15. – С. 48–52.
5. Жуковский И. В. Этнокультурное образование в многонациональном регионе / И. В. Жуковский // Педагогика. – 2001. – №3. – С. 37–40.
 6. Ногінська А. О. Роль етнокультурної компетентності у формуванні корпоративної культури студентів майбутніх виноробів / А. О. Ногінська // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». – Додаток 4, том III (15) – 2009 р. – Тематичний випуск № 3. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – С. 326–332;
 7. Філіпчук Г. Г. Розвиток освіти в багатонаціональних регіонах / Г. Г. Філіпчук. – Чернівці : Прут, 1996. – 128 с.
 8. Шульга М. О. Розвиток особи в колективі / М. О. Шульга. – К. : Вища школа, 1981. – 117 с.

References:

1. Alymzhanova G.M. Technology of ethnic and cultural education in democratization of education / G.M. Alymzhanova. - Sterlitamak, 2000. - 128 p.
2. Arzamastseva N.T. General culture competence of future professionals as an important factor of their professional preparation / N.T. Arzamastseva // Preparation of specialists in the field of education. - SpB. : RHPU after A. Herzen. - 1999. - P. 53-57.
3. Atroshchenko T. Development of culture of interethnic communication in the student team / Atroshchenko T. // Scientific notes of Ternopil Pedagogical University. Series: Pedagogy. - 1999. - №6. - P. 92-95.
4. Hurenko O.I. To the formation of ethno-cultural competence of students of pedagogical universities: Coll. Science. pr. / O.I. Hurenko; Ed. G.Trotsko. - Kharkov: HNPU, 2005. - Vol. 15. - P. 48-52.
5. Zhukovsky I.V. Ethnic and cultural education in the multinational region / I.V. Zhukovsky // Pedagogy. - 2001. - №3. - P. 37-40.
6. Noginska A. O. The role of ethnic and cultural competence in forming of corporate culture of future students winemakers / A.O. Noginska // Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Kyiv. - Series «Sociology. Psychology. Pedagogy». - Appendix 4, Volume III (15) - 2009 - Special Issue № 3. «Higher education in the context of Ukraine's integration into the European educational space» - P. 326-332;
7. Filipchuk G.G. Development of education in multinational regions / G. Filipchuk. - Chernivtsi: Prut, 1996. - 128 p.
8. Shulga M.O. Development of individuals in a group / M.O. Shulga. - K: High School, 1981. - 117 p.

ПАЛАМАРЧУК О. М.,
доктор психологічних наук,
доцент, кафедра психології,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла
Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті розглядається актуальна, але недостатньо розроблена проблема розвитку особистісного потенціалу студента у контексті запровадження європейських стандартів освітнього простору. Проаналізовано базові компоненти особистісного потенціалу майбутнього професіонала. Описано модальність суб'єктивно-особистісного ставлення майбутнього фахівця до професійної діяльності. Охарактеризовано механізми розвитку особистісного потенціалу майбутніх суб'єктів професійної діяльності.

Ключові слова: особистісний потенціал, професійна діяльність, суб'єкт діяльності, навчально-професійне середовище, детермінанти розвитку особистісного потенціалу.

В статье рассматривается актуальная, но недостаточно разработанная проблема развития личностного потенциала студента в контексте внедрения европейских стандартов образовательного пространства. Проанализированы базовые компоненты личностного потенциала будущего профессионала. Описано модальность субъективно-личностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности. Охарактеризованы механизмы развития личностного потенциала будущих субъектов профессиональной деятельности.

Ключевые слова: личностный потенциал, профессиональная деятельность, субъект деятельности, учебно-профессиональная среда, детерминанты развития личностного потенциала.

The article shows the relevance of research personal potential future professionals in the context of the introduction of European standards of educational space. The main approaches to the study of personal potential future specialists. Explain the importance of the formation of professional-oriented personality, which, in turn, involves raising the personal component in professional careers. Defined subsystems personal capacity, corresponding to the three functions of the personal self. Particular attention is paid to the general model of subjective professional attitude to the profession. The personal potential is seen as an individual system in which specially organized internal and external personal resources of the student, providing a variety of possible vectors for personal development and transformation of the individual in the process of life-professional way. The author also stops at the psychological relizerov that affect the attitudes of students to future careers. Discuss perceptive, cognitive and practical channels of attitude. Analyze the mechanisms of personal potential future specialist.

Key words: *entrepreneurship; environmental responsibility; ecological orientation; social responsibility; public consciousness.*

Постановка проблеми. Сучасний період розвитку суспільства характеризується глибокими і багатоплановими євроінтеграційними перетвореннями. Усі вони супроводжуються кардинальними змінами стандартів якості вищої освіти, навчально-професійної діяльності та способі життя людей. Світ ставить перед ними безліч виборів, проблем, ситуацій, в яких необхідно прийняти «правильне» рішення, спираючись на сформовану в ході особистісно-професійного розвитку систему внутрішніх принципів, особистісних переконань і цінностей. Сьогодні, як ніколи, зростає значущість формування професійно орієнтованої особистості, що, в свою чергу, передбачає підвищення рівня особистісної складової у професійній діяльності фахівця. Тому дослідження, присвячені вивченню особистісного потенціалу майбутнього фахівця, є необхідними й актуальними. Вивчення особистісного потенціалу майбутнього фахівця є необхідною умовою для вирішення проблем особистісного саморозвитку, особистісного самовдосконалення, орієнтації на європейський освітній простір, тобто це є необхідною умовою для розв'язання проблем європейської інтеграції.

Важливість вивчення проблеми особистісного потенціалу майбутнього суб'єкта професійної діяльності визначається:

- по-перше, невідповідністю взаємовідношення у системі «майбутній

фахівець-професійна діяльність», що актуалізує необхідність розвитку у майбутнього фахівця високого рівня особистісної мотивації й особистісної відповідальності при виконанні професійних обов'язків;

- по-друге, необхідністю співвіднесення особистісних рішень і дій із загальнолюдськими цінностями та принципами;
- по-третє, багатоаспектністю професійних проблем, які значною мірою викликані невмінням і небажанням майбутніх фахівців передбачати наслідки своєї діяльності.

Особистісний потенціал майбутнього фахівця є інтегральною характеристикою рівня його особистісно-професійної зрілості. У психології концепцію особистісного потенціалу необхідно розвивати в рамках формування у майбутніх суб'єктів професійної діяльності здатності до проектування власного майбутнього, особистісних професійно важливих якостей, високого рівня особистісно-професійної самосвідомості.

Аналіз попередніх досліджень. Проведений аналіз психологічної літератури показав, що на сьогоднішній день досліджень, присвячених вивченню особистісного потенціалу майбутніх фахівців, досить мало; не розроблена структура і динаміка розвитку основних компонентів особистісного потенціалу.

У рамках вивчення розвитку особистісного потенціалу майбутнього суб'єкта професійної діяльності доцільним є з'ясування суті особистісного потенціалу в найзагальнішому його значенні. Термін «потенціал» використовується у психології для позначення сукупності наявних засобів і можливостей у певній галузі діяльності. Це можливості окремої особи, групи, держави або всього людства, які можуть бути використані для вирішення конкретного завдання (комплексу завдань). Поняття «потенціал» як психологічний феномен інтегрально описує феномени мотивів і здібностей. Здібності індивіда відображають у цьому випадку вже реалізований потенціал, а мотивація особистості визначає подальші перспективи розвитку потенціалу (нереалізована частина потенціалу).

У зв'язку з цим безсумнівний науковий інтерес становить розгляд феномена потенціалу через призму концепції Л. Виготського про зони найближчого й актуального розвитку. Зона актуального розвитку, таким чином, – це поточний рівень розвитку здібностей і новоутворень індивіда, тоді як зона найближчого розвитку виступає як потенціал розвитку, зона можливого зростання. Особливо варто відзначити той факт, що, згідно з концепцією Л. Виготського, для того, щоб індивід зміг здійснити перехід із зони актуального розвитку в зону найближчого розвитку, необхідним є не лише наявність у нього мотивації до розвитку, але і сформованість відповідних внутрішніх функцій і структур (фізіологічних, психологічних, ціннісно-смыслових тощо), які є важливими передумовами готовності здійснити цей перехід.

У науковій літературі існує два близьких за змістом поняття – «особистісний потенціал» і «людський потенціал», причому часто вони використовуються як синоніми, незважаючи на те, що друге поняття за значенням значно ширше.

Людський потенціал – це сукупність можливостей людини і суспільства, яка може бути використана для досягнення індивідуальних і суспільних цілей, як інструментальних, пов'язаних із забезпеченням необхідних умов життєдіяльності, так і екзистенціальних, що включають розширення самих можливостей людини та її здатність до самореалізації. Основу людського потенціалу становить демографічний потенціал, який визначається чисельністю і віково-статевим складом населення. Багатомірний людський потенціал залежить від якісних характеристик людей, від їх соматичного та психічного здоров'я; соціальних потенцій; розвиненості матеріальних і духовних потреб та можливостей їхнього задоволення, включаючи можливості трудової діяльності та її зміст; освіченості; соціокультурної мотивованості поведінки та іншого.

У поняття «людський потенціал» деякі автори (Г. Зараківський, М. Олексієнко) включають поняття «особистісного потенціалу», тобто ступеня розвиненості здібностей особистості й можливостей їх реалізації. Особистісний потенціал поділяють на актуалізований (реалізовані здібності, актуальні ресурси) і невикористовуваний (нереалізовані здібності – задатки).

Виклад основного матеріалу. Структура особистісного потенціалу майбутнього фахівця визначається, по-перше, здібностями студента, по-друге, набором суб'єктивних можливостей і об'єктивних умов для реалізації конкретного виду професійної діяльності, по-третє, практичними навичками особистості. Особистісний потенціал реалізується за допомогою певних особистісних стратегій і технологій їх здійснення. Професійні стратегії припускають системне особистісно-професійне конструювання та особистісно-професійне моделювання власного життя. Вони пов'язані з особистісними цінностями, особистісними установками, особистісною спрямованістю, смисложиттєвими особистісними орієнтаціями, життєво-особистісними планами і служать керівництвом до особистісно-професійних дій. Технології реалізації особистісного потенціалу є апробованими схемами практично-особистісних дій, спрямованих на задоволення базових потреб людини відповідно до життєвих планів.

Таким чином, у структурі особистості майбутнього фахівця потенціал постає як індивідуальна система, в якій особливим чином організовані внутрішні та зовнішні особистісні ресурси студента, що забезпечують різноманіття можливих векторів особистісного розвитку й трансформації особистості в процесі її життєво-професійного шляху. Під особистісними ресурсами розуміється набір психологічних засобів, які можуть бути задіяні майбутнім фахів-

цем для досягнення певної особистісно-професійної мети або отримання певних особистісно-професійних результатів. Змістовна сторона особистісного потенціалу включає в себе такі складові, як стан здоров'я, ступінь особистісної активності, рівень засвоєної культури, сукупність знань, умінь, навичок професійного і побутового характеру, сукупність особистісних якостей і, найголовніше, рівень духовного розвитку особистості.

Розвиток особистісного потенціалу не може розглядатися поза конкретним навчально-професійним контекстом, тобто розвиток особистісного потенціалу майбутніх фахівців напряму пов'язаний із врахуванням специфіки розвитку навчально-професійного середовища. А оскільки особистість зрілого фахівця включена у сферу професійних відносин, то необхідно говорити про інтегральний взаємозв'язок особистісного потенціалу з професійним. Отже, особистісний потенціал необхідно розглядати як важливу складову структури особистості, яка здатна забезпечити прогресивний розвиток особистості студента в процесі його навчально-професійної діяльності та є основою професійного становлення особистості майбутнього фахівця. Особистісний потенціал розглядається як сукупність внутрішніх ресурсів особистості студента, що визначають його особистісно-професійні можливості. Він включає в себе три підсистеми, що відповідають трьом функціям особистісної саморегуляції:

- перша з них, функція особистісної реалізації, забезпечує успішну реалізацію суб'єктами навчально-професійної діяльності поставлених цілей;
- друга, функція особистісної орієнтації, забезпечує вибір студентами професійних цілей, гнучке переключення з одних на інші і своєчасну відмову від особистісних цілей, що вичерпали себе, тобто особистісний саморозвиток, особистісне самовдосконалення;
- третя функція забезпечує особистісну стійкість студентів під тиском несприятливих суспільно-професійних обставин [3].

На підставі визначення цих функцій і з урахуванням результатів аналізу літературних даних, можна виділити такі критерії особистісного потенціалу майбутніх фахівців: особистісна життестійкість як система переконань у власних можливостях долати важливі життєві ситуації; особистісна цілеспрямованість як здатність ставити цілі і досягати їх; особистісний ріст як прогресивна динаміка внутрішнього світу студента, особистісна автономія як прагнення до самоврядування, а також здатність до управління професійними подіями.

Беручи до уваги дослідження Д. Леонтьєва, який зазначає, що найкраще поняттю потенціалу відповідає поняття «життестійкість» (hardiness) та дослідження С. Мадді, який увів це поняття в психологію [1], необхідно зазначити, що особистісна життестійкість є тією базовою характеристикою особистості,

яка опосередковує вплив на свідомість майбутнього фахівця та його поведінку різного роду сприятливих і несприятливих чинників, від соматичних проблем та захворювань до професійних умов. В основі особистісної життестійкості лежить система переконань майбутніх фахівців про можливість власного ефективного функціонування у широкому спектрі життєво-професійних обставин.

Особистісна життестійкість включає в себе три порівняно автономних компоненти – особистісну включеність, особистісний контроль і особистісний ризик. Особистісна включеність визначається як переконаність студента в тому, що задіяність в системі взаємовідносин «людина-професійне середовище» дає максимальний шанс знайти щось вартісне, нове та цікаве у сфері діяльності. Особистісний контроль являє собою переконаність у тому, що особистісна боротьба дозволяє позитивно вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть цей вплив не абсолютний і успіх не гарантований. Прийняття особистісного ризику засноване на переконаності майбутнього фахівця у тому, що все те, що з ним трапляється, сприяє його розвитку за рахунок знань, отриманих з досвіду, – неважливо, позитивного чи негативного.

Розвиток особистісного потенціалу студента пов'язаний з його потребою в саморозвиткові, в рості, тобто особистісний потенціал з'явиться тоді, коли майбутній фахівець буде прагнути до наповнення своєї майбутньої професійної діяльності особистісним змістом. В основі розвитку потенціалу особистості студента має лежати формування певного типу свідомості у сфері майбутньої професійної діяльності, тобто система уявлень про світ та професію, для якої характерні орієнтація на доцільність, відсутність протиставлення себе і професії; баланс прагматичної і непрагматичної взаємодії з навчально-професійним середовищем та суспільством. Взаємодія студента з освітнім середовищем у процесі навчально-професійної діяльності має значний психологічний потенціал, який охоплює психофізіологічні, психотерапевтичні, реабілітаційні, естетичні, когнітивні, комунікативні, вчинкові і самореалізаційні функції. Такий діапазон впливу перетворює цей потенціал на фактор загального формування і розвитку особистості.

Особистісний потенціал майбутнього фахівця є складовою особистості в цілому і виявляється в його провідній діяльності, тобто у подіях вирішення завдань провідної діяльності. Оскільки особистість студента здатна одночасно брати участь у кількох подіях, то це означає, що всередині події потенціал особистості майбутнього фахівця може проявлятися в професійній спрямованості та характері відношень у діяльності, а може і не проявлятися, тобто він є динамічним, а не статичним. Важливо з'ясувати, які фактори визначають якісну своєрідність прояву особистісного потенціалу студентів.

Специфіка прояву особистісного потенціалу студентів визначається його

місцем у загальній моделі формування суб'єктивно-професійного ставлення до професії: з одного боку, він є попередньою умовою, яка визначає подальше формування особистісного ставлення на конкретному етапі розвитку професійної діяльності, а з іншої, є результатом формування відношення на даному етапі і передіснуючою умовою для наступного етапу професійної діяльності. Це зумовлено тим, що розвиток особистісного потенціалу у майбутніх фахівців є багатоетапним, циклічним процесом, який можна порівняти із спіраллю: на кожному етапі відбувається повернення до тієї ж точки, але на більш високому рівні [2].

Для визначення ключових стимулів, що впливають на розвиток особистісного потенціалу майбутнього фахівця, необхідно розглянути специфічні стимули, пов'язані з навчально-професійною діяльністю, що визначають напрям і характер суб'єктивного ставлення до професії. Суб'єктивно-професійне ставлення до професії – це суб'єктивно-професійне забарвлене відображення особистістю студента взаємозв'язків своїх потреб з професійною діяльністю, що є фактором, який зумовлює поведінку у професійній сфері. Суб'єктивно-професійне ставлення характеризують такі базові параметри, як модальність, стійкість, широта, інтенсивність, усвідомленість, а також параметри другого порядку: емоційність, домінантність, узагальненість, когерентність, принциповість і свідомість. Центральними параметрами суб'єктивно-професійного ставлення є модальність, що є його якісно змістовною характеристикою, і інтенсивність, що є показником того, якою мірою у навчально-професійній діяльності відображені потреби особистості студента, і в яких сферах діяльності і в якій мірі проявляється дане ставлення.

Для позначення специфічних стимулів, пов'язаних з професійними об'єктами, що визначають напрям і характер суб'єктивно-професійного ставлення, С. Дерябо запропонував використовувати термін «психологічний релізер» (від англ. release – звільняти, відпускати) [4, с. 25]. Психологічні релізери різні за своїм характером і можуть впливати за всіма трьома каналами формування ставлення: перцептивним, когнітивним і практичним.

У межах перцептивного ставлення до майбутньої професійної діяльності проявляються психологічні релізери. Вони виникають безпосередньо у процесі сприйняття майбутньої професії, тобто пов'язані з першою сигнальною системою. Розвиток особистісного потенціалу майбутнього фахівця у межах когнітивного підходу відбувається під впливом соціальних психологічних релізів та фактів. Соціальні психологічні релізери відображають суспільний досвід професійної діяльності і діють у межах другої сигнальної системи студентів. Психологічні факти – це вербальна інформація особистісного змісту про майбутню професійну діяльність. Проте здатність особистісних фактів виконувати роль психологічного релізера розвитку особистісного потенці-

алу студента визначається їх лабіалізуючим впливом на систему уявлень особистості щодо професійної діяльності, що веде до переосмислення ставлення й супроводжується реакцією подиву.

Механізмами психологічних релізерів афективного каналу є рефлексія, совість і раціоналізація. Результатом дії механізмів афективного каналу є схильність особистості майбутнього фахівця до взаємодії у професійному середовищі. Перцептивно-афективний компонент інтенсивності ставлення до майбутньої професійної діяльності характеризує рівні естетичного й етичного освоєння професії. Спільними ознаками у розглянутих аспектах інтенсивності ставлення є емоційна оцінка перцептивного факту, єдність перцептивних й афективних процесів. Розвиток перцептивно-афективного компоненту у ставленні до майбутньої професійної діяльності вимагає певного рівня сформованості як пізнавальної, так й емоційної сфер особистості, що є можливим у суб'єктивному навчальному процесу в процесі їхньої фахової підготовки.

Конативний компонент професійної складової характеризує прагнення до практичних дій, володіння необхідними для цього технологіями (уміннями, навичками). Він характеризує рівень активності особистості майбутнього фахівця, спрямований на внесення змін у професійну діяльність відповідно до свого суб'єктивно-професійного ставлення до неї (характер цих змін визначається типом модальності ставлення: вони можуть бути як сприятливі, так і несприятливі). Модальність ставлення майбутніх фахівців до професійної діяльності диктується пріоритетами професійної діяльності. Характер ставлення визначається індивідуальними відмінностями особистості майбутнього фахівця, який сприймає професійну діяльність, та особливостями самої професії. Від афективного до конативного каналу виховання ставлення зростає усвідомленість майбутнім фахівцем зміни власного ставлення до професійної діяльності.

Отже, ще до початку професійної діяльності у майбутнього фахівця може існувати визначене суб'єктивно-особистісне ставлення. Модальність цього ставлення складається під впливом суспільно-професійних пріоритетів, які є контекстом, своєрідним «фоном» формування індивідуальної професійної свідомості та особистісного розвитку майбутнього фахівця. Модальність ставлення майбутнього фахівця робить істотний вплив на дію всіх механізмів формування суб'єктивно-професійного підходу до діяльності, виступаючи в ролі своєрідного «каталізатора» розвитку особистісного потенціалу або, навпаки, «інгібітора» розвитку особистісно-професійного потенціалу [4].

Узагальнюючи механізми розвитку особистісного потенціалу майбутнього фахівця, можна виділити декілька положень, які характеризують цей процес як систему:

1. Від перцептивного до практичного каналу зростає ступінь усвідомленості майбутнім фахівцем процесу формування особистісного потенціалу. Якщо в рамках перцептивного каналу вплив релізерів відбувається на несвідомому рівні, то в когнітивному каналі розвиток особистісного потенціалу пов'язаний з другою сигнальною системою, процесами мислення, а в практичному – головну роль починає відігравати свідомо регуляція студентом своєї діяльності: постановка мети, визначення стратегій, вибір технологій.

2. Від перцептивного до практичного каналу розвитку особистісного потенціалу майбутнього фахівця вплив психологічних релізерів більшою мірою визначається рівнем надситуативної активності особистості. При формуванні ставлення за перцептивним каналом наявність надситуативної активності студента не є принциповою: психологічні релізери впливають на ставлення до професійної діяльності. Когнітивний канал припускає вплив на майбутнього фахівця інформації про професійну діяльність і власну надситуативну активність у пошуку та переробці інформації. У рамках практичного каналу наявність надситуативної активності є обов'язковою умовою для того, щоб психологічні релізери могли зробити вплив на майбутнього фахівця.

3. Розвиток особистісного потенціалу майбутнього фахівця – це нерівномірний, неодносторонній, циклічний, ступеневий процес, який протікає протягом значного проміжку часу. Розвиток особистісного потенціалу майбутнього фахівця не починається з якогось певного моменту і не закінчується до якоїсь певної дати, особистісно-професійний потенціал ніколи не буває сформованим остаточно. Процес розвитку особистісного потенціалу майбутніх фахівців не має нічого спільного з прямолінійним сходженням сходами. У «певні» періоди він може практично змінюватися, ніби застигати на місці, зате в інші періоди відбуваються істотні стрибки, переходи на нові якісні ступені. Розвиток особистісного потенціалу може поперемінно йти в різних напрямках: позитивне ставлення переходить у негативне, об'єктно-прагматична модальність змінюється суб'єктно-непрагматичною, узагальненість зростає, а емоційність спадає, широта збільшується, а принциповість знижується. Крім того, цей процес носить циклічний характер: ставлення, що є результатом попереднього етапу, стає передісуючою умовою для наступного, активізує або гальмує вплив на подальшу дію механізмів формування ставлення.

4. Механізми розвитку особистісного потенціалу майбутнього фахівця є єдиним комплексом, який характеризується внутрішньою цілісністю. Одні елементи системи механізмів формування ставлення можуть робити коригуючий вплив на інші, їхня ієрархія не є постійною, і домінуюче становище можуть займати то одні, то інші.

5. Особистість студента є системоутворюючим фактором розвитку

особистісного потенціалу майбутнього фахівця. Особливості особистості студента роблять визначальний вплив на хід процесу розвитку особистісного потенціалу. Процес залежить від: особливостей характеру майбутнього фахівця; рівня його загальної культури; інтелектуальних можливостей і ерудиції; системи його ціннісних орієнтацій, мотивів, інтересів; соціального статусу.

Ці фактори зумовлюють сенситивність, чутливість майбутнього фахівця (психологічних релізерів), його особистісно-професійні установки, спроможність до суб'єктифікації професійної діяльності [4]. Процес розвитку особистісного потенціалу майбутнього фахівця, безумовно, носить комплексний, синкретичний характер, і поканальне структурування його механізмів зумовлене значною мірою дискретністю мислення. Результатом такого структурування є свого роду «матриця» психологічних механізмів розвитку особистісного потенціалу, що, звичайно, не охоплює всіх деталей і варіантів протікання цього процесу, однак фіксує його основні структурні елементи та їхні взаємозв'язки. Така «психологічна матриця» дає можливість розробити методику розвитку особистісного потенціалу у майбутніх фахівців.

Список використаних джерел:

1. Леонтьев Д. А. Личностная зрелость как опосредствование личностного роста / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – С. 154–161.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – С.181.
3. Мамешина О. С. Психологические условия развития личностного сознания старшеклассников в системе внешкольного образования: дис. ... канд.. психол. наук: 19.00.07 / Мамешина Ольга Сергеевна. – К., 2004. – 261с.
4. Трубликов Н. Н. Время человеческого бытия / Н. Н. Трубликов. – М.: Наука, 1987. – 256 с.
5. Тряпицына А. П. Педагогические основания проектирования образовательных систем нового вида /А. П.Тряпицына. – СПб, 1995. – 546 с.
6. Цукерман Г. А. Психология саморазвития /Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М.: Интер-пракс, 1995. – 287 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Leont'ev D. A. Lychnostnaya zrelost' kak oposredstvovanye lychnostnoho rosta / D. A. Leont'ev. – М.: Smysl, 2001. – S. 154–161.
2. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanye. Lychnost' / A. N. Leont'ev. – М., 1975. – S.181.

3. Mameshyna O. S. *Psykholohycheskiye uslovyaya razvytyaya lychnostnoho soznaniya starsheklassnykov v systeme vneshkol'noho obrazovaniya: dys. ...kand.. psykhol. nauk: 19.00.07 / Mameshyna Ol'ha Serheevna.* – K., 2004. – 261s.
4. Trublykov N. N. *Vremya chelovecheskogo bytiya / N. N. Trublykov.* – M.: Nauka, 1987. – 256 s.
5. Tryapysyna A. P. *Pedahohycheskiye osnovaniya proektyrovaniya obrazovatel'nykh system novoho vyda / A. P. Tryapysyna.* – SPb, 1995. – 546 s.
6. Tsukerman H. A. *Psykholohiya samorazvytiya / H. A. Tsukerman, B. M. Masterov.* – M.: Ynter-praks, 1995. – 287 s.

ПЕТРЕНКО В.О.,
аспірант,
Харківський національний
економічний університет
імені С. Кузнеця,
м. Харків, Україна

АКСІОЛОГІЧНА НАПРАВЛЕНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті обґрунтовано особливості аксіологічної направленості професійної підготовки менеджерів-економістів до професійної міжкультурної взаємодії (ПМВ) на основі філософського аналізу. Висвітлено сутність, структуру професійної міжкультурної взаємодії як наукового феномену. З'ясовано, що ПМВ є суб'єкт-суб'єктним спілкуванням, що постає умовою і формою реалізації спільної діяльності; специфіку ПМВ визначають аксіологічні доміанти суб'єктів взаємодії. Визначено педагогічні умови й методологічні підходи професійної підготовки майбутніх менеджерів-економістів до ПМВ.

Ключові слова: професійна міжкультурна взаємодія, професійна підготовка менеджерів-економістів, аксіологічна направленість професійної підготовки, культурологічні доміанти.

В статье обоснованы особенности аксиологической направленности профессиональной подготовки менеджеров-экономистов к профессиональному межкультурному взаимодействию (ПМВ) на основе философского анализа. Освещены сущность, структура профессионального межкультурного взаимодействия как научного феномена. Выяснено, что ПМВ является субъект-субъектным общением, которое выступает условием и формой реализации совместной деятельности; специфику ПМВ определяют аксиологические доминанты субъектов взаимодействия. Определены педагогические условия и методологические подходы профессиональной подготовки будущих менеджеров-экономистов к ПМВ.

Ключевые слова: профессиональное межкультурное взаимодействие, профессиональная подготовка менеджеров-экономистов, аксиологическая направленность профессиональной подготовки, культурологические доминанты.

The article is aimed at revealing the peculiarities of axiological orientation of training managers-economists for professional intercultural interaction (PII) by defining the specifics of PII as a scientific phenomenon. The scientific methods of analysis and synthesis, induction and deduction have been used to investigate the issue. The author describes the nature and structure of PII from philosophical perspective. It was found that PII is a type of agent-agent communication, a precondition and a form of professional mutual activities; the outcomes of PII depend on the axiological dominants of the agents. The researcher outlines the pedagogical conditions and approaches to training managers-economists for PII.

Key words: professional intercultural interaction, training managers-economists, axiological orientation of training, cultural dominants.

Постановка проблеми. Перехід України до міжнародних ринкових відносин в сфері економіки та виробництва потребує підготовки кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці. За цих умов особливого значення набуває необхідність у підготовці менеджерів-економістів до професійної міжкультурної взаємодії.

Проте професійні освітні заклади недостатньо уваги приділяють аксіологічній направленості підготовки менеджерів-економістів до ПМВ, що породжує завдання для вищої професійної освіти й актуалізує тему нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Професійна підготовка майбутніх фахівців є об'єктом дослідження І. Зимньої, Т. Сливині, Л. Спенсера та інших. Формуванню досвіду з міжкультурної взаємодії при підготовці майбутніх фахівців присвячено наукові праці В. Карпенка, А. Большакової. Разом із тим, теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що проблема аксіологічного напрямку підготовки менеджерів-економістів до професійної міжкультурної взаємодії не була предметом спеціального дослідження сучасної вітчизняної науки.

Метою статті є обґрунтування особливостей аксіологічної направленості професійної підготовки менеджерів-економістів до професійної міжкультурної взаємодії (ПМВ) на основі філософського аналізу. Відповідно до мети поставлено такі завдання:

1) розглянути сутність, структуру професійної міжкультурної взаємодії (ПМВ) як наукового феномена в рамках філософського аналізу ПМВ;

2) обґрунтувати педагогічні умови й методологічні підходи аксіологічного напрямку професійної підготовки майбутніх менеджерів-економістів до ПМВ.

Науковими методами виконання завдань є аналіз і синтез, індукція і дедукція.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аксіологічна направленість підготовки менеджерів-економістів до ПМВ потребує філософського аналізу ПМВ як наукового феномена. М. Каган стверджує, що вивчення соціальних явищ або понять, до яких ми відносимо ПМВ як професійну діяльність, доцільно здійснювати на основі системного підходу, який дозволяє зробити предметний, функціональний та історичний аналіз феномена у статичній й динамічній. Предметний аналіз надає морфологічний опис поняття, тобто його структури, компонентів, їх взаємозв'язків як цілісної системи, а також уможливорює побудову системи категорій, що відображає системні зв'язки. Функціональний аналіз виявляє внутрішню взаємодію структурних компонентів системи, а також взаємозв'язок, взаємодію і взаємовплив системи з зовнішнім середовищем. Історичний аналіз розглядає генетичний (процес виникнення феномена та його розвиток) і прогностичний аспекти аналізу [2].

Як доводить історичний аналіз і генетичний підхід, ПМВ є соціокультурною діяльністю людини як суспільної істоти. Е. Юдін визначає діяльність як специфічну людську форму активного ставлення до навколишнього світу, зміст якої полягає у доцільній зміні та перетворенні цього світу на основі засвоєння та розвитку наявних форм культури [9]. У рамках системного підходу, центром системи культури є людина як об'єкт і предмет культури, яка в процесі творчої діяльності створює матеріальну й духовну сфери культури. Комунікація є ланкою, що пов'язує всі компоненти культури і соціокультурні процеси між собою. Основою комунікації є взаємодія людей, а саме суб'єкт – суб'єктне спілкування. Отже, відповідно до діяльнісного підходу, розвиток людини в культурі проявляється в трьох основних формах: культурній, культурно-творчій, культуuroтворюваній діяльності; у засвоєнні людиною культурної реальності та оволодінні накопиченим людством культурним багатством; в особистісному прояві культури, а саме в реалізації людиною в діяльності засвоєних культурних досягнень, знань, навичок, умінь. Процес засвоєння, перетворення зовнішніх, реальних дій на внутрішні розумові дії (інтеріоризація) відбувається поетапно і обумовлює поступовий розвиток суб'єкта. З позицій діяльнісного підходу, особистість – одночасно і суб'єкт і об'єкт культури: вона її створює і нею формується

Сутність категорій «діяльність», «культура» дає підстави для імплементації *комунікативно-діяльнісного і культурологічного підходів* для підготовки

менеджерів до ПМВ, а також доводить поступовий розвиток людини через поетапне засвоєння знань, навичок, умінь. Отже, *однією з педагогічних умов, що стосується організації педагогічного процесу підготовки майбутніх менеджерів-економістів до ПМВ, є поетапне формування компетентності з ПМВ.*

Системоутворювальним компонентом індивідуальної діяльності є потреби людини та їх задоволення, що обумовлюють формування соціальних відносин і нових форм активності. Отже, людська діяльність є, за висновками М. Кагана, історичним явищем, що виникає, функціонує, удосконалюється разом із розвитком соціальних відносин, які вона обслуговує і які вона постійно змінює. У цьому також полягає прогностична характеристика людської діяльності [3].

Таке визначення людської діяльності має важливе значення для нашого дослідження, оскільки метою ПМВ є встановлення соціальних відносин для професійних цілей. Зазначене вказує на вплив ПМВ менеджера на ефективність його професійної діяльності в цілому і на конкурентоспроможність підприємства зокрема, що доводить причиново-наслідкові зв'язки між професійною компетентністю менеджера і його компетентністю з ПМВ. Недостатнє оволодіння менеджером компетентністю з ПМВ негативно впливає на його професійну компетентність, а отже, і на його конкурентоспроможність.

Історичний аналіз є підґрунтям для здійснення морфологічного аналізу ПМВ як діяльності. М. Каган у структурі діяльності виділяє такі основні компоненти: суб'єкт, об'єкт та активність суб'єкта діяльності [3]. Суб'єктом діяльності, за визначенням філософа, може бути індивід, соціальна група, окреме суспільство, людство в цілому. Об'єкт діяльності становлять її предмет, інструмент(и) і кінцевий продукт. Активність суб'єкта діяльності залежить від чинників, що обумовлюють діяльність. За критерієм якості, М. Каган розрізняє два види діяльності: творчу (продуктивну) і репродуктивну (механічну). Відповідно до цілей діяльності та суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин, учений визначає такі види діяльності: перетворювальну (зміна об'єкта суб'єктом або зміна суб'єктом об'єкта), пізнавальну (відображення об'єкта суб'єктом або суб'єкта об'єктом), ціннісно-орієнтаційну (вираження цінностей суб'єкта), спілкування/комунікативну (суб'єкт-суб'єктні відносини), художню діяльність як синтез попередніх видів, що забезпечує цілісність людського буття [3].

Попри неоднотайність у трактуванні понять «комунікація» і «спілкування» серед науковців, у своєму дослідженні ми дотримуємося лінгвістичного підходу до їх визначення і ототожнюємо зазначені поняття. Філософська думка розглядає комунікацію як смисловий та ідеально-змістовний аспект соціальної взаємодії людей. Головною умовою наявності суб'єкт-суб'єктного спілкування і відносин є збереження унікальності кожного суб'єкта. Якщо

одна зі сторін прагне до абсолютної ідентифікації з іншою (злиття з Абсолютом), то утворюється один суб'єкт, тому Абсолютизація однієї зі сторін веде до припинення спілкування. Навпаки, якщо суб'єкт відчуває страх перед втратою самостійності в спілкуванні, нав'язує іншим свої цінності, він відмовляє іншим у праві їх мати, таким чином руйнує суб'єкт-суб'єктні відносини, тож взаємодія припиняє своє існування [7].

Як засвідчує аналіз наукових робіт О. Леонтєва [5], індивідуальна діяльність як динамічний процес має таку структуру: потреба – мотив – цілепокладання – визначення завдань – аналіз об'єктивних умов діяльності – аналіз суб'єктивних умов діяльності – планування діяльності і конкретизація цілей діяльності відповідно до об'єктивних і суб'єктивних умов – вибір засобів діяльності – виконання дій для реалізації цілі – виконання операцій для вирішення поставлених завдань – отримання результату – порівняння досягнутого результату зі зразком (механічний вид діяльності)/результату із запланованим кінцевим продуктом (продуктивний вид діяльності) – припинення діяльності у разі відповідності результату і зразка/результату і запланованого кінцевого продукту, або у разі задоволення потреби – продовження діяльності з внесенням коректив у її процес у разі невідповідності результату і зразка/результату і запланованого кінцевого продукту або у разі незадоволення потреби.

Послідовність процесів індивідуальної діяльності є, за своєю суттю, програмою або алгоритмом діяльності, що визначає послідовність дій студента або викладача у процесі навчання, тож може бути застосована при підготовці студентів до ПМВ.

Л. Ланда потрактовує алгоритмізацію навчання як точний загальнозрозумілий припис про виконання певної послідовності елементарних операцій для вирішення завдань певного класу [4]. Алгоритмізація навчання удосконалює проектування педагогічного процесу, його технологізацію й управління, а також дозволяє поетапний перехід від управління навчальною діяльністю викладачем до співуправління і самоуправління студентами через збільшення кількості завдань для самостійної роботи студентів, що важливо в рамках *ресурсного підходу*. Таким чином, вважаємо, що алгоритмізація навчання є однією з педагогічних умов, що стосується управління педагогічним процесом підготовки студентів до ПМВ.

Поняття «взаємодія» є універсальною філософською категорією, що посідає фундаментальне місце в концептуальному апараті сучасного теоретичного мислення, що охоплює такі поняття, як: вплив, особливий тип відношень, зміна стану, об'єкт, суб'єкт, процес, причина, дії, взаємозв'язок, умова, розвиток. Розглянемо одне з родових понять категорії «взаємодія» – суб'єкта.

Суб'єкт – носій предметно-практичної діяльності та пізнання, джерело активності направлене на об'єкт. Суб'єктом є людина, що здійснює діяльність, поведінку, спілкування та ін. Діяльність є продуктом взаємодії, проте не кожен діяльність можна вважати взаємодією, оскільки взаємодія не тотожна безпосередньому контакту, а завжди передбачає систему взаємовпливу та обміну діями між її учасниками. Взаємодія є основою для спільної діяльності, оскільки людина відчуває потребу в іншій людині як співучасника свого буття.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія має складну внутрішню структуру, вона містить в собі подвійну рефлексію. Роздвоєння діяльності на двох взаємодіючих між собою суб'єктів призводить до того, що кожна сторона виступає і як суб'єкт, і як об'єкт діяльності. Соціальна взаємодія асиметрична, у ній завжди є провідна сторона. Один і той же суб'єкт може діяти на розвиток системи різноспрямовано, залежно від умов взаємодії (статус суб'єкта в організації, коло його повноважень, психологічний клімат у колективі тощо), що детермінують зміст діяльності кожного суб'єкта. Характер діяльності кожного суб'єкта визначається всією системою в цілому і безпосередньо взаємодією. У даному контексті, однак, важливо підкреслити, що сукупний результат завжди буває синтезом різноспрямованих дій обох сторін. Діяльність кожного із суб'єктів взаємодії не може бути зрозумілою поза взаємодією, первинною є не діяльність одного із суб'єктів, а їхня взаємодія. Таким чином, взаємодія суб'єктів є їхня спільна діяльність [8].

За В. Сагатовським, історичний аналіз спільної діяльності доводить, що вона є пріоритетною для життєдіяльності людини. Людина як соціальна істота здатна до вибору власних реакцій на однакові об'єктивні умови в процесі спільної діяльності. Вибір залежить від культурологічних домінант (життєвих смислів – цінностей і ціннісних орієнтацій), що впливають на соціальні відносини, формують і визначають їх характер. Отже, аксіологічні домінанти опосередковують реакції людини на реальність, впливають на її спосіб мислення і, як наслідок, впливають на результат спільної діяльності. Саме надання смислу, доцільності діям, що ініціюються людиною усвідомлено і опосередковують відповідний спосіб осмислення реальності, визначає специфіку спільної діяльності. Під усвідомленістю дії розуміється їх визначеність: людина має не тільки чіткий ідеал-зразок того, що вона має намір робити, але й має відповідний світогляд – цінності й ціннісні орієнтації [7].

У філософії цінності визначаються як людське, соціальне й культурне значення певних об'єктів і явищ, що відсилає до світу належного, цільового, смислової підстави, Абсолюту; ціннісні орієнтації розглядаються як елементи внутрішньої (диспозиційної) структури особистості, сформовані та закріплені життєвим досвідом індивіда в ході процесів соціалізації й соціальної адаптації, що відокремлюють значуще від незначущого через (не)прийняття особи-

стістю певних цінностей, які усвідомлюються як рамка граничних смислів та основних цілей життя, а також визначають прийнятні засоби їх реалізації. Отже, соціальність людини вимірюється ступенем засвоєння цінностей суспільства, що дозволяють їй жити й діяти як його повноправний член.

Психолог Т. Schwartz у результаті експериментів довів, що, попри належність до різних культур, учасники міжкультурної взаємодії на мікрорівні, професійної зокрема, демонструють спільні (універсальні) цінності, притаманні кожній людині, незалежно від її національної культури. Психолог визначає чотири блоки цінностей, кожен блок складається з відповідних категорій, а саме: блок «самовдосконалення»: досягнення, влада, безпека; блок «відкритість до змін»: стимулювання, самоуправління; блок «консерватизм»: традиція, конформізм; блок «піднесення ролі особистості»: гедонізм, універсальність, доброзичливість [11].

На наш погляд, незважаючи на відмінність у термінології, представлені психологом цінності відображають духовно-ціннісну сферу особистості, де совість виступає ядром, відповідно з нею діють головні компоненти духовності – розум, воля, почуття, у результаті чого формуються тісно взаємопов'язані між собою духовні цінності (Істина, Добро, Краса). Визначені вченим універсальні цінності також відображають цінності людини постіндустріального суспільства [1], а саме, соціальні, а також самореалізація і потреба в знаннях. Зокрема, блок «консерватизм» демонструє здатність людини до співіснування в міжкультурному суспільстві, контроль, оцінку і рефлексію власної поведінки, дотримання соціальних норм. Блок «самовдосконалення» доводить прагнення людини до особистісного професійного успіху, певного соціального статусу і престижу в суспільстві, до управління людьми і природними ресурсами через демонстрацію власної компетентності відповідно до соціальних стандартів. Блок «відкритість до змін» свідчить про активність людини, незалежність, прагнення до розкриття власного творчого потенціалу. Блок «піднесення ролі особистості» актуалізує значущість почуттів, мотивів, цінностей (національних також), установок кожної людини як унікальної особистості у побудові власного життєвого шляху та виборі власної життєвої позиції. *Зазначене зумовлює імплементацію особистісно-зорієнтованої педагогічної технології в педагогічний процес підготовки студентів до ПМВ. Пріоритетними цінностями нашого дослідження ми визначаємо «унікальність кожної людини» і «бачення себе як професіонала».*

Підготовленість до спільної діяльності визначається цінностями і ціннісними орієнтаціями (життєвими смислами) суб'єкта, а не потребами або установкою на діяльність. Тому системоутворювальним центром спільної діяльності є цінності і ціннісні орієнтації людини як аксіологічні домінанти. За однакових обставин, за наявності спільних потреб і однакового творчого потенціалу різні суб'єкти діяльності поведуться істотно (іноді до протилеж-

ності) по-різному у ситуаціях спільної діяльності [7]. Причина іншої поведінки і вчинків полягає у відмінностях цінностей і ціннісних орієнтацій суб'єктів діяльності, що визначають ставлення суб'єкта діяльності до реальності, отже, вони є суб'єктивними, притаманними суб'єкту діяльності, а також пов'язаними з певною потребою людини, вони демонструють ставлення людини до світу, що стає для даного суб'єкта (людини культури) стійким, домінуючим і впливає на його світогляд та формування відповідних особистісних або професійних якостей [7].

Осмислення цінностей і ціннісних орієнтацій здійснюється лише на рівні рефлексії. Цінність і ціннісні орієнтації формуються у процесі отримання життєвого досвіду (позитивного чи негативного), коли поєднання суб'єктивного (емоційний стан суб'єкта) й об'єктивних чинників (особливості життєвої ситуації) змушують зробити вибір власного вчинку, що надалі стає зразком вчинку для людини й організують її подальші соціальні взаємодії.

Як зауважує Р. Rosinski, головна помилка, якої припускаються менеджери в процесі ПМВ, є орієнтація на власні знання національних цінностей преставника іншої культури. Наприклад, якщо інший учасник ПМВ є американцем, то превалює думка, що йому притаманна домінантність у спілкуванні, перебільшення особистісних професійних досягнень тощо. Проте кожна людина є особистістю з власними цінностями, тож на результат ПМВ також впливають індивідуальні цінності, які доволі часто не враховуються учасниками ПМВ [10].

Отже, висновуємо, що цінності й ціннісні орієнтації є системостворювальним чинником ПМВ як спільної діяльності. Узагальнюючи, визначаємо ціннісні орієнтації як загальнолюдські, національні, соціальні (професійні), індивідуальні (суб'єктні).

На основі аналізу структури спільної діяльності надаємо інваріант структури ПМВ як системи, що складається з трьох блоків. *Суб'єкт-суб'єктна взаємодія, що за своєю суттю є суб'єкт-суб'єктним спілкуванням, постає умовою і формою реалізації професійної діяльності.*

Функція першого блоку полягає у створенні умов для реалізації проекту діяльності. Перший блок складають: *об'єктивні умови* – засоби спілкування (технічні пристрої) і засоби перетворення, а також людський капітал як продуктивна сила діяльності; і *суб'єкт-суб'єктні умови* (взаємодія суб'єктів діяльності) – суб'єкт-суб'єктне спілкування, що має два головні рівні: інфлюативний (впливовий) та інформаційний. Це означає, що суб'єкти діяльності обмінюються інформацією і впливають (позитивно або негативно) один на одного у ході спільної діяльності, отже, основними функціями ПМВ як умови діяльності є інформативна й креативна.

Функція другого блоку – реалізація проекту діяльності через суб'єктні

умови. *Проект діяльності складається з ідеї-ідеалу і цілі-завдання. Ідея є втіленням бажаного ідеалу діяльності, образом кінцевого продукту діяльності, що відповідає цілям діяльності. Ідея й ідеал мають подвійну природу: вони є універсальними (мною виражаються), і монадними (я в них виражаюся). Механізм формування особистості потребує оцінки ідеї відповідно до ідеалу. Оцінка відображає полярність цінності об'єкта і майбутніх дій при порівнянні з ідеалом. Результатом порівняння є установка на діяльність: надситуативна активність суб'єкта, направлена на досягнення спільного, а не індивідуального результату, що ґрунтується на оцінці об'єктивних і суб'єктивних умов. Специфіка установки на спільну діяльність полягає в тому, що вона є установкою на вчинок, на поведінку, а не на індивідуальну дію, тому здатність до вибору поведінки є основою для формування особистості. Установка на спільну діяльність є вольовим проявом особистості. Відхилення від універсуму і монадності породжує насильство й безвідповідальність. Органічна єдність ідеї й ідеалу є умовою гармонійного розвитку особистості, що здатна відповідати за свій вчинок перед собою і перед тим цілим, до якого вона співпричетна [7]. Вважаємо, що формування у студентів- майбутніх менеджерів соціальної відповідальності як професійної якості, сприятиме їх професійному становленню. Отже, професійна якість, що є пріоритетною у контексті нашого дослідження, - «соціальна відповідальність».*

Суб'єктні умови є властивостями суб'єкта діяльності: *потреба; цінність; знання, вміння, навички і професійно-значущі якості, що є необхідними для ПМВ; установка на діяльність; рефлексія і програма (алгоритм) його діяльності як учасника взаємодії. Алгоритм діяльності учасника взаємодії має таку схему: проблема або проблемна ситуація (протиріччя між цінностями і наявними умовами) - потреба – усвідомленість цінності - смислопокладання (оцінка власної потреби, що зумовлює оцінку власних можливостей і цінностей, а також оцінку і вибір ідеальних засобів діяльності) – установка (відмова від участі у взаємодії або мотивація на участь у взаємодії) – реалізація проекту (здійснюється за алгоритмом індивідуальної діяльності) – результати та їх рефлексивне оцінювання. Вважаємо доцільним застосування алгоритму організації спільної діяльності для розробки дидактичних ситуацій професійної спрямованості для підготовки студентів до ПМВ.*

В. Сагатовський стверджує, що спільна діяльність поєднує такі види діяльності як комунікативну, перетворювальну (практичну), пізнавальну, ціннісно-орієнтувальну діяльність одночасно [7]. Отже, зміст освіти суб'єкта майбутньої професійної діяльності як особистісного продукту, відповідно до видів діяльності, ми визначаємо як: культура спілкування; навички і вміння практичної діяльності; знання, розвиток людини як суб'єкта пізнання, ціннісні орієнтації, особистісні якості.

Третій блок складається з вчинку-процесу і результату-кінцевого продукту діяльності. Кінцевий продукт діяльності відповідає ідеї (цінності, цілі, задачі); результат може відповідати кінцевому продукту, проте відхилення від ідеалу принципово неминучі через вплив таких чинників, як невизначеність і творчий характер людської діяльності. Учинок має зворотний зв'язок із першим і другим блоками, перетворює умови і впливає на породження нових смислів, тобто змінює стан буття, тому вчинок розглядається В.Сагатовським як подія буття. Результат діяльності й вчинок-процес є змінами в об'єктивній реальності; мають суб'єктивне значення; є частиною інтерсуб'єктивної реальності; впливають на ставлення суб'єктів діяльності до світу, можуть змінювати їх світогляд [7].

На переконання А.Петровського, перетворення предмета діяльності змінює сам суб'єкт діяльності, «особистість самим фактом вчинка змінює саму себе», а також «перебудовує афектно-потребнісну й інтелектуальну сферу іншого індивіда», який надає характеристику іншій людині як особистості, ґрунтуючись на власних судженнях про її вчинок. Таким чином, людина продовжує своє буття в іншій людині, задовольняє свою потребу в позитивній персоналізації, якщо дії людини відповідають значною мірою змісту і цінностям діяльності, що об'єднує людину з іншими людьми і з суспільними інтересами, що відображаються в діяльності. За А. Петровським, потреба в персоналізації є потребою бути особистістю, «надчуттєва» якість людини, що вкладається в інших людей, в міжособистісні відносини, у саму людину через соціально детерміновану діяльність [6]. Отже, діяльність є основою розвитку особистості. *Основний принцип комунікативно-діяльнісного підходу в рамках нашого дослідження є принцип розвитку особистості*, сформульований ученим відносно навчальної діяльності: розвиток особистості в навчальній діяльності визначається діяльнісно-опосередкованим типом відносин між тими, хто навчається. В умовах таких відносин реалізується повнота потенцій індивіда як особистості в засвоєнні практичної діяльності як форми розвитку концепції «Я-професіонал».

Висновки. Аксіологічна направленість підготовки майбутніх менеджерів-економістів до ПМВ має ґрунтуватися на культурологічних домінантах, що детермінують ефективність ПМВ як спільної діяльності, а саме «унікальність кожної людини» і «бачення себе як професіонала».

Основними підходами до аксіологічної направленості професійної підготовки менеджерів-економістів до ПМВ є комунікативно-діяльнісний, культурологічний, ресурсний, технологічний. Педагогічними умовами, що сприятимуть реалізації особистісно-зорієнтованої педагогічної технології в педагогічний процес підготовки студентів до ПМВ є поетапне формування компетентності з ПМВ, а також алгоритмізація навчання.

Список використаних джерел:

1. Давидова Ж.В. Педагогічні умови формування духовно-ціннісних орієнтацій студентської молоді: дис. канд. пед. наук 13.00.07: – Харків : Харків. нац. пед. унів-т імені Г.С.Сковороди, 2012. – 234 с.
2. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание : избр. ст. / М. С. Каган. – Л. : ЛГУ, 1991. – 384 с.
3. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
4. Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении / Л. Н. Ланда. – М.: Просвещение, 1966. – 523 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.; Леонтьев А. Н. Основы речевой деятельности / А. Н. Леонтьев. – М. : Наука, 1974. – 368 с.
6. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / В. А. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
7. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии: часть III. – Антропология./ В.Н.Сагатовский – Санкт-Петербург.: ООО «Петрополис», 1999. -288 с.
8. Социальная деятельность как система [Текст]/В.П. Фофанов .- Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1981. - 304 с.
9. Юдин Е.Л. Системный подход и принцип деятельности./ Е.Л. Юдин. – М., 1978. 391 с.
10. Rosinski, Philippe (2003). Coaching Across Cultures: New Tools for Leveraging National, Corporate, and professional differences/ Philippe Rosinski. Nicolas Breadley Publishing. - 306 p.
11. Schwartz, T. (1992). Anthropology and psychology: an unrequited relationship. In T. Schwartz, G. M. White & C. A. Lutz (eds), New Directions in Psychological Anthropology, pp. 324–49. Cambridge: Cambridge University Press.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Davydova Zh.V. Pedagogichni umovy formuvannya dukhovno-tsinnisnykh oriiientatsii studentskoi molodi: dys. kand. ped. nauk 13.00.07: – Kharkiv : Kharkiv. nats. ped. univ-t imeni H.S.Skovorody, 2012. – 234 с.
2. Kagan M. S. Sistemnyy podkhod i humanitarnoye znaniye: izbr. st. / M. S. Kagan. – L. : LGU. 1991. – 384 s.
3. Kagan M. S. Chelovecheskaya deyatelnost (Opyt sistemnogo analiza) / M. S. Kagan. – M. : Politizdat. 1974. – 328 s.
4. Landa L. N. Algoritmizatsiya v obuchenii / L. N. Landa. – M.: Prosveshcheniye. 1966. – 523 s.
5. Leontyev A. H. Deyatelnost. Soznaniye. Lichnost / A. N. Leontyev. – M. :

- Politizdat. 1975. – 304 s.; Leontyev A. H. Osnovy rechevoy deyatelnosti / A. N. Leontyev. – M. : Nauka. 1974. – 368 s.
6. Petrovskiy A. V. Lichnost. Deyatelnost. Kollektiv / V. A. Petrovskiy. – M. : Politizdat. 1982. – 255 s.
 7. Sagatovskiy V.N. Filosofiya razvivayushcheysya garmonii: chast III. – Antropologiya./ V.N.Sagatovskiy – Sankt-Peterburg.: OOO «Petropolis». 1999. -288 s.
 8. Sotsialnaya deyatelnost kak sistema [Tekst]/V.P. Fofanov.- Novosibirsk: Nauka. Sib. otd-niye. 1981. - 304 s.
 9. Yudin E.L. Sistemnyy podkhod i printsip deyatelnosti. / E.L. Yudin. – M., 1978. -391s.
 10. Rosinski, Philippe (2003). Coaching Across Cultures: New Tools for Leveraging National, Corporate, and professional differences/ Philippe Rosinski. Nicolas Breadley Publishing. - 306 p.
 11. Schwartz, T. (1992). Anthropology and psychology: an unrequited relationship. In T. Schwartz, G. M. White & C. A. Lutz (eds), New Directions in Psychological Anthropology, pp. 324–49. Cambridge: Cambridge University Press.

ПРОСВЕТОВ Ю.В.,

доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри

ГУСАРОВА А.Ю.,

кандидат медичних наук, доцент

ЛЕВІЧ А.В.,

асистент

СКОРОХОВА Н.О.,

доктор медичних наук, доцент

БАСОВ П.В.,

кандидат медичних наук, доцент,

ЯСИНСЬКИЙ Р.М.,

кандидат медичних наук, асистент

БАРІНОВ С.С.,

асистент, кафедра фтизіатрії і
пульмонології, ДЗ «ЗМАПО МОЗ
України», кафедра фтизіатрії і
пульмонології ЗДМУ,
м. Запоріжжя, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОДИПЛОМНОЇ ТА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ СТРАТЕГІЇ БОРЬОБИ З ТУБЕРКУЛЬОЗОМ В УКРАЇНІ

Епідемічна ситуація з туберкульозу продовжує ускладнюватись. Сучасна епідемія туберкульозу в Україні характеризується загрозливим зростанням хіміорезистентних форм туберкульозу та постійним збільшенням захворюваності та смертності від ко-інфекції туберкульоз/ВІЛ. Проте успішна реалізація протиепідемічних заходів можлива лише за умови формування єдиної національної концепції безперервного навчання медичних фахівців. У статті представлені деякі особливості мотиваційної складової додипломної та післядипломної освіти, висвітлені деякі нові підходи до викладання на кафедрі фтизіатрії і пульмонології. Виділено особливості навчання для різних категорій слухачів. Представлені актуальні методики навчання студентів, лікарів інтернів та курсантів.

З огляду на специфіку фтизіатрії як галузі охорони здоров'я – мету навчання студентів, інтернів та курсантів на кафедрі фтизіатрії можна сформулювати як підготовку фахівця, який може здійснювати у майбутньому адекватну протидію сучасній епідемії туберкульозу, що має відношення як до фтизіатрів, так і до лікарів інших спеціальностей. Формування комплексного клінічного мислення та принципів медичної дедукції повинно починатися ще у медичному ВУЗі і продовжуватись на всіх етапах професійної діяльності.

Ключові слова: післядипломна освіта, навчальний процес, методики викладання, психологічні аспекти.

Эпидемическая ситуация по туберкулезу продолжает осложняться. Современная эпидемия туберкулеза в Украине характеризуется угрожающим ростом химиорезистентных форм туберкулеза и постоянным увеличением заболеваемости и смертности от ко-инфекции туберкулез / ВИЧ. Однако успешная реализация противозидемических мероприятий возможна только при условии формированием единой национальной концепции непрерывного обучения медицинских специалистов. В статье представлены некоторые особенности мотивационной составляющей додипломного и последипломного образования, освещены некоторые новые подходы к преподаванию на кафедре фтизиатрии и пульмонологии. Выделены особенности обучения для различных категорий слушателей. Представлены актуальные методики обучения студентов, врачей интернов и курсантов. Учитывая специфику фтизиатрии как области охраны здоровья - цель обучения студентов, интернов и курсантов на кафедре фтизиатрии можно сформулировать как подготовку специалиста который может осуществлять, в будущем адекватную противодействие современной эпидемии туберкулеза, что имеет отношение как к фтизиатрам, так и к врачам других специальностей. Формирование комплексного клинического мышления и принципов медицинской дедукции должно начинаться еще в медицинском ВУЗе, и продолжаться на всех этапах профессиональной деятельности.

Ключевые слова: последипломное образование, учебный процесс, методики преподавания, психологические аспекты.

The epidemic situation of tuberculosis continues to be more complicated. The current epidemic of tuberculosis in Ukraine is characterized by threatening growth of resistant forms of tuberculosis and permanent increase in morbidity and mortality from co-infection of tuberculosis / HIV. However, the successful implementation of anti-epidemic measures is possible only by the formation of a single national concept of continuous training of medical professionals. The article represented some features of motivational component of undergraduate and postgraduate education and highlighted some of the new approaches of teaching at the Department of phthisiatry and pulmonology. We showed current methods of teaching students, interns and doctors. The goal of teaching of students and interns in the Department of phthisiatry could be formulated as a training of professionals which could in the future provide adequate counteraction of tuberculosis epidemic. These are relevant to both tuberculosis specialists and doctors of other specialties. Formation of integrated clinical thinking and principles of medical deduction should begin in the medical universities, and continue at all stages of professional activity.

Key words: *post-graduate education, educational process, teaching methods, psychological aspects.*

З моменту оголошення ВООЗ всесвітньої епідемії туберкульозу у 1993 році боротьба з туберкульозом продовжує залишатися пріоритетним питанням для багатьох країн. За даними ВООЗ туберкульоз (ТБ), є однією з головних смертельних інфекцій у світі. Так у 2014 році з 9,6 мільйона осіб, що захворіли на туберкульоз – померло 1,5 мільйона. Туберкульоз залишається основною причиною смерті ВІЛ-інфікованих пацієнтів: у 2015 році, кожен третій летальний випадок, що зафіксований серед хворих із позитивним ВІЛ-статусом, був викликаний туберкульозом [11].

Незважаючи на тенденцію щодо зниження показників захворюваності та смертності від туберкульозу в останні роки, епідемічна ситуація з туберкульозу в Україні продовжує ускладнюватись [6]. Це відбувається за рахунок подальшого розповсюдження хіміорезистентних форм туберкульозу, зокрема мультирезистентності (МРТБ) та поширеної стійкості до протитуберкульозних препаратів. За останніми дослідженнями, МРТБ серед вперше діагностованих хворих в Україні складає 16 %, серед повторно лікованих пацієнтів кількість мультирезистентних форм сягає вже 44 %. Такі форми туберкульозу потребують довготривалого стаціонарного лікування із застосуванням препа-

ратів другого ряду та резерву, які мають велику вартість, погану переносимість та порівняно з препаратами першого ряду, що застосовуються для лікування чутливого туберкульозу – низьку ефективність. Надважливим є також питання розповсюдження резистентних форм туберкульозу за рахунок нозокоміальної реінфекції, що у поєднанні з постійним збільшенням захворюваності та смертності від ко-інфекції туберкульоз/ВІЛ складає основну проблему сучасної фтизіатрії в Україні. Ще однією рисою епідемії туберкульозу в Україні є відносно високий рівень смертності внаслідок того, що туберкульоз або не лікували, або лікували невідповідним чином [6].

Задля подолання епідемії туберкульозу в Україні продовжує діяти стратегія “стоп ТБ”. Ця стратегія є частиною всесвітньої стратегії боротьби із туберкульозом, реалізація якої запланована ВООЗ до 2035р. Проте її успішна реалізація можлива лише за умови чітких осмислених дій з боку медичних працівників, зміцнення кадрового потенціалу протитуберкульозної служби та загальнолікувальної мережі, з формуванням єдиної національної концепції безперервного навчання медичних фахівців, починаючи з етапу здобуття вищої медичної освіти та впродовж всієї професійної діяльності [3].

Формальною ціллю вищої медичної освіти є підготовка студентів до наступного етапу – інтернатури, що здійснюється насамперед за рахунок традиційних методів навчання та контролю знань, які рутинно, протягом багатьох століть, застосовують у вищій медичній школі. Натомість, формування комплексного клінічного мислення повинно починатися ще у медичному ВУЗІ, яке на цьому етапі навчання можна визначити як засвоєння принципів медичної дедукції, що ґрунтується на отриманих теоретичних знаннях та сприяє адекватній реалізації практичних навичок студента.

З огляду на специфіку фтизіатрії як галузі охорони здоров'я, мету навчання студентів, інтернів та курсантів на кафедрі фтизіатрії можна сформулювати як підготовку фахівця, який може здійснювати, у майбутньому, адекватну протидію сучасній епідемії туберкульозу, що має відношення як до фтизіатрів, так і до лікарів інших спеціальностей. Діючою освітньою програмою з фтизіатрії передбачено 90 годин (з них 40 годин самостійної роботи) для студентів 4 курсу, і 30 годин (з них 8 годин самостійної роботи) для студентів 6 курсу.

Досягти поставленої мети у такі стислі терміни можливо лише за рахунок модифікації навчального процесу та належної мотивації тих, хто навчається. Проте, саме мотиваційний аспект освітнього процесу може виявитися значною перешкодою в становленні майбутніх спеціалістів медичного профілю. Нестабільна соціально-економічна та політична ситуація, нестійкий імідж лікаря, який культивується у засобах масової інформації, та наявна дискримінація медичної галузі – негативно впливає на когнітивну та емоцій-

но-вольову динаміку навчального процесу студентів. Існують також деякі специфічні для протитуберкульозної закладів бар'єри в формуванні мотивації майбутніх лікарів. Перш за все, це пов'язано із дискримінацією та стигматизацією хворих на туберкульоз, та міфах, що оточують саму цю хворобу, недостатньою інформованістю та дезінформованістю стасовно туберкульозної інфекції. На жаль, це актуально і для студентів медичних ВУЗів. Таке упереджене ставлення може стати значною перешкодою в формуванні мотивації та отриманні адекватної всебічної інформації щодо самої проблеми боротьби з туберкульозом. Ця проблема є актуальною і для майбутніх лікарів загального профілю-сімейних лікарів, які не асоціюють свою майбутню діяльність із протитуберкульозною службою. Проте, саме ці лікарі є важливою ланкою стратегії боротьби з туберкульозом, адже саме лікарями закального профілю здійснюється виявлення, первинна діагностика та, у деяких випадках, амбулаторне лікування туберкульозу.

Підвищення замотивованості та нейтралізація негативних бар'єрів в навчанні можливе лише за умови чіткої актуалізація задач та усвідомлення його цілей, розуміння теоретичного й практичного значення засвоюваного матеріалу. Цьому сприяє емоційна форма викладання нового матеріалу; професійна спрямованість навчальної діяльності; вибір завдань, що створюють проблемні ситуації; наявність допитливості й пізнавального психологічного клімату в групі [1,4]. При формуванні мотивації на перше місце постає питання пошуку та відбору пріоритетних мотивів, а також визначення оптимальної структури мотиваційної сфери студента [2,3,7,9]. Так, результати деяких досліджень мотиваційної структури навчальної діяльності студентів медичних вузів вказують на домінування пізнавальних мотивів. Тобто, загалом студентам подобається вчитися, пізнавати щось нове. Вони часто шукають додаткову інформацію з теми, яка їх цікавить. Їм подобаються предмети, які розвивають їх здібності. Студенти захоплюються процесом вирішення проблемного завдання, у ході якого проявляється їх самостійність, критичність думки, дослідницьке теоретичне мислення, прагнення до самоосвіти й самовдосконалення [2,10].

Основою навчального процесу студентів на кафедрі фтизіатрії і пульмонології складає система традиційних (лекції, семінари, практичні заняття) методів навчання [3,7,8, 9]. Достоїнством цих методів навчання є можливість за короткий час передати великий обсяг інформації. При такому навчанні студенти та курсанти засвоюють знання в готовому вигляді без розкриття їх істинності через докази. Крім того, воно передбачає засвоєння і відтворення знань і їх застосування в аналогічних ситуаціях. Серед суттєвих недоліків цього типу навчання можна назвати його орієнтованість в більшій мірі на пам'ять, а не на мислення. Це навчання також мало сприяє розвитку творчих

здібностей, самостійності, активності. Найбільш типовими завданнями є наступне: встав, виділи, підкресли, запам'ятай, відтвори, виріши за прикладом і т.п. Навчально-пізнавальний процес більшою мірою носить репродуктивний характер, внаслідок чого в студентів формується репродуктивний стиль пізнавальної діяльності. Тому нерідко його називають «школою пам'яті» [8,7]. З огляду на особливості цих методів навчання можна сказати, що вони актуальні у додипломній освіті, та займають важливе місце на циклах фтизіатрії особливо при реалізації програми 4 курсу. Ці методи дозволяють в короткі терміни, що передбачені розкладом, сформувати у студентів основний масив знань з історії фтизіатрії, етіології, патогенезу та найважливіших клінічних ознак туберкульозу. Проте, сучасний стан, актуальність питання та наявна динаміка розвитку фтизіатрії як дисципліни галузі охорони здоров'я вимагає доповнення традиційних методів навчання інтерактивними методиками та інтеграції в навчальний процес інформаційних технологій. Це особливо актуально для студентів 6 курсу, лікарів-інтернів, курсантів які проходять спеціалізацію, передатестаційні цикли та цикли тематичного удосконалення. Метою цього етапу медичної освіти є трансформування базових знань з фтизіатрії у розуміння патологічного процесу, переходу від знань основних клінічних критеріїв та форм туберкульозу – до чіткого осмислення принципів диференційної діагностики, верифікації діагнозу та тактики лікування, від мікробіологічних основ етіології туберкульозу – до чіткого розуміння епідеміологічного процесу та засобів протидії існуючій епідемії, таких як інфекційний контроль, усвідомлення ролі лікаря конкретної спеціальності у протидії туберкульозу. Велику частку у навчальному процесі на кафедрі фтизіатрії займає самостійна підготовка студентів, яку можна визначити як сукупність всієї самостійної діяльності слухача – як в навчальній аудиторії, так і по за її межами, під керівництвом викладача і при його відсутності [10]. Самостійна підготовка та самовиховання є надважливими з огляду на темпи розвитку та прогресуюче збільшення масивів інформації у сучасній медицині. Проте, повноцінна їх реалізація можлива лише за умови адекватної замотивованості студента.

Наступний етап медичної освіти – інтернатура. Вона є найважливішим етапом становлення клінічної компетенції лікаря. На перший погляд проблема якісної підготовки лікарів-інтернів не має мотиваційної складової, адже спеціальність на даному етапі вже обрана, та наявна конкретна ціль - здобуття практичних навичок і знань з цієї спеціальності. Але формування мотивації під час навчання в інтернатурі, іноді є навіть складнішим завданням, ніж під час отримання додипломної освіти. Так, на етапі інтернатурни відбувається значне зниження ролі традиційних мотивуючих факторів, таких як накопичувальні оцінки, рейтинги, участь в олімпіадах та інше. Натомість важливе місце повинні займати пізнавальні мотиви, та прагнення професійного самовдоско-

налення. Таким чином, планувати ефективний навчальний процес на етапі інтернатури, клінічної ординатури, магістратури або навчанні на циклах ТУ та ПАЦ треба так, щоб максимальна увага приділялася саме практичній складовій теоретичного курсу [5]. Для досягнення цієї мети доцільно інтегрувати у навчальний процес інтерактивні методики навчання. На кафедрі фтизіатрії активно використовуються ситуаційні задачі по темі, що вивчається, які можуть бути оформлені у вигляді рольових або ділових ігор. Для вивчення аудиторії та залучення її у навчальний процес використовують такі методики як мозковий штурм, дискусія з теми заняття та обговорення матеріалу, групова робота в великих та малих групах [2].

Традиційні форми подачі матеріалу у післядипломній освіті, такі як лекції, також є важливою складовою навчання на кафедрі. Проте, ефективність застосування лекційного матеріалу залежить від певних умов. По-перше необхідно враховувати індивідуальні особливості аудиторії: як віковий склад та кваліфікація слухачів. Інформація, що подається, повинна бути високоактуальною та базуватися не тільки на загально доступному матеріалі, а й на особистому досвіді викладача. Інформація повинна подаватися максимально наочно, так як це допомагає більш ефективному сприйняттю матеріалу. Застосування технічних засобів навчання сприяє підвищенню якості подачі матеріалу, полегшує сприйняття деяких складних питань. Поєднання коментарів лектора паралельно з використанням відеоінформації та анімації істотно підвищує мотивацію слухачів до освоєння матеріалу по темі. [2,4]. Тому застосування інтерактивних мультимедійних лекцій має багато переваг перед традиційними, а саме – можливість повторення необхідних розділів, необмежена можливість ілюстрування (відеофрагменти, слайди, фотографії, схеми, графіки, анімації та ін.). Важливим моментом педагогічного процесу у післядипломній освіті на кафедрі фтизіатрії і пульмонології є зворотній зв'язок з аудиторією. Він досягається як прямим контактом з аудиторією під час лекцій, практичних та семінарських занять, так і за допомогою анкетування слухачів після закінчення циклу. Це дозволяє коригувати ход занять у актуальному для аудиторії напрямку та вдосконалювати програму для проведення наступних циклів.

Таким чином, за умов протидії сучасній епідемії туберкульозу для ефективного засвоєння матеріалу та успішної реалізації його у практичній діяльності лікарями-фтизіатрами, при формуванні навчальної програми доцільним є інтегрування у навчальний процес тренінгових методик та інформаційних технологій.

Список використаних джерел:

1. Агранович Н. В., Ходжаян А. Б. Мотивация повышения психолого-педагогических компетенцию преподавателя для обеспечения инновационного подхода непрерывного медицинского образования на современном этапе / Н.В. Агранович, А.Б. Ходжаян // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8888> (дата обращения: 21.02.2016).
2. Артюхина А. И. Интерактивные методы обучения в медицинском ВУЗе / А.И. Артюхина, В.И. Чумаков // Учебное пособие. – Волгоград. – 2011. – 31 с.
3. Дмитришин Б.Я. Психологічні особливості формування позитивної навчальної мотивації студентів / Б.Я. Дмитришин // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – 2015. – Випуск 27. – С.137–150
4. Гавриленко О. Формування мотивації до професійної діяльності з застосуванням ІКТ / О. Гавриленко // Витоки педагогічної майстерності. – Вип. 10 – Полтава, 2012. – 370 с.
5. Колесник Ю. М. Якість підготовки фахівців – головна складова Болонського процесу / Ю. М. Колесник, Ю. М. Нерянов, В. М. Компанієць // Медична освіта. –2011. – № 2. – С. 71– 74.
6. Наказ МОЗ України №620 від 04.09.2014р. «Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої) та третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги дорослим «Туберкульоз».
7. Рубцов, В. В. Психолого-педагогическая подготовка учительских кадров для новой школы / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. – 2010. - № 3. – С. 18-28
8. Черняк Н. О. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ / Н. О. Черняк // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. - 2013. - № 38-39. - С. 388-393.
9. Фоміна Л. В. Навчальний процес у медичних освітніх закладах: мотиваційний аспект / Л.В. Фоміна, С.О. Антонович // Застосування інноваційних технологій змісту навчання у вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладах I-II рівня акредитації : матеріали конференції. – Харків : Фінгарт, 2015. – С. 237–241.
10. Ходжаян А. Б. Особенности организации эффективной самообразовательной деятельности студентов в медицинском вузе / А. Б. Ходжаян, Н. В. Агранович // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 11 (1). – С. 149-153.
11. Fact sheet, №104 Updated, “Tuberculosis”, World health organization October, 2015 (<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs104/en/>)

Transliteration of References:

1. Agranovich N.V., Khodzhan A.B. Motivatsiya povysheniya psikhologicheskopedagogicheskikh kompetentsiy prepodavatelya dlya obespecheniya innovatsionnogo podkhoda nepreryvnogo meditsinskogo obrazovaniya na sovremennom etape [Motivation increase psychological and pedagogical skills of teachers to provide innovative continuing medical education at the present stage], *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2013, Vol. 2. (In Russ.) Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8888> (accessed 21.02.2016).
2. Artyukhina A. I., Chumakov V. I. Interaktivnye metody obucheniya v meditsinskom VUZE [Interactive teaching methods in medical school], Volgograd, 2011. 31 p.
3. Dmy'try'shy'n B.Ya. Psy'xologichni osobly'vosti formuvannya pozy'ty'vnoyi navchal'noyi moty'vatsiyi studentiv [Psychological features of forming students' positive educational motivation], *Zbirny'k naukovy'x prac' K-PNU imeni Ivana Ogiyenka, Insty'tutu psy'xologiyi imeni G.S.Kostyuka NAPN "Ukrayiny'Problemy' suchasnoyi psy'xologiyi"* [Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine "Problems of Modern Psychology"], 2015, Vol. 27, pp.137–150
4. Gavrylenko O. Formuvannya moty'vatsiyi do profesijnoyi diyal'nosti z zastosuvannjam IKT [Formation of motivation to professional activity by the use of ICT], *Vy'toky' pedagogichnoyi majsternosti*, Vol. 10, Poltava, 2012, pp. 46–52
5. Kolesny'k Yu. M., Neryanov Yu. M., Kompaniyecz V. M. Yakist' pidgotovky' faxivciv – golovna skladova Bolons'kogo procesu [The Quality of specialists' training as the main part of Bologna process], *Medy'chna osvita*, 2011, Vol. 2, pp. 71– 74.
6. Nakaz MOZ Ukrayiny #620 vid 04.09.2014r. «Unifikovanyy klinichnyy protokol pervynnoyi, vtorynnoyi (spetsializovanoyi) ta tretynnoyi (vysokospetsializovanoyi) medychnoyi dopomohy doroslym «Tuberkul'oz».
7. Rubtsov V.V. Psikhologo-pedagogicheskaya podgotovka uchitel'skikh kadrov dlya novoy shkoly [Psycho-pedagogical training of teaching staff for new school], *Voprosy psikhologii*, 2010, Vol. 3, pp. 18-28
8. Chernyak N. O. Formuvannya motyvatsiyi studentiv do navchannya u VNZ [Formation of Learning Motivation Students' in Higher Schools] *Problemy inzhenerno-pedahohichnoyi osvity*, 2013, Vol. 38-39, pp. 388-393.
9. Fomina L. V., Antonovych S.O. Navchal'nyy protses u medychnykh osvitnikh zakladakh: motyvatsiynyy aspekt [Teaching Process in Medical Education: motivational aspect], *Zastosuvannya innovatsiynykh tekhnolohiy zmistu navchannya u vyshchyykh medychnykh (farmatsevtichnykh) navchal'nykh*

- zakladakh I-II rivnya akredytatsiyi : materialy konferentsiyi. [The use of innovative technology content of teaching in higher medical (pharmaceutical) educational institutions I-II levels of accreditation: conference materials.], Kharkiv: Finhart, 2015, pp. 237–241.
10. Khodzhayan A.B., Agranovich N.V. Osobennosti organizatsii effektivnoy samoobrazovatel'noy deyatel'nosti studentov v mediutsinskom vuze [Features of the organization of effective self-educational activity of students in medical school], Fundamental'nye issledovaniya, 2011, Vol. 11 (1), pp. 149-153.
 11. Fact sheet, №104 Updated, "Tuberculosis", World health organization October, 2015 (<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs104/en/>)

ТРИГУБ І.П.,

старший викладач,
кафедра ділової іноземної мови
та міжнародної комунікації,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ, Україна

ШЛЯХ СТИМУЛЮВАННЯ ЗДОБУТТЯ ЗНАНЬ : МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ НЕМОВНОГО ПРОФІЛЮ

Статтю присвячено проблемі мотивації навчання студентів, зокрема мотивації навчання іноземної мови у ВУЗі немовного профілю. Визначається поняття мотивації з точки зору різних вчених, розглянуті проблеми відсутності мотивації у студентів, емоційний аспект мотивації, види та техніки мотивів, а також подані поради щодо підвищення мотивації студентів при вивченні іноземної мови для професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Автор висвітлює необхідність і способи формування професійної мотивації студентів до успішної фахової діяльності.

Ключові слова: мотивація, студенти, навчання, іноземна мова, ВУЗ.

Статья посвящена проблеме мотивации обучения студентов, а особенно мотивации изучения иностранного языка в ВУЗе неязыкового профиля. Определяется понятие мотивации с точки зрения разных ученых, рассмотрены проблемы отсутствия мотивации у студентов, эмоциональный аспект мотивации, виды и техники мотивов, а также даны рекомендации относительно повышения мотивации студентов при изучении иностранного языка для профессиональной подготовки будущих специалистов. Автор раскрывает необходимость и способы формирования профессиональной мотивации студентов к успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, студенты, обучение, иностранный язык, ВУЗ.

The article deals with the problem of motivation of students studies, in particular motivations of foreign language studies in unlinguistic University of higher education. The concept of motivation is determined from point of view different scientists, the problems of absence of motivation are considered for students, emotional aspect of motivation, kinds and technicians of reasons, and also there are some advices in relation to the increasing of students motivation at the study of foreign language for professional training future specialists. The author covers the need for and ways of formation of professional motivation of students for successful professional activity.

Key words: motivation, students, foreign language, studies, University of higher education.

Постановка проблеми та її актуальність. Величезна роль у подоланні найгостріших глобальних проблем людства належить освіті, тому XXI століття і називають століттям знань. Стає очевидним, що саме рівень розвитку вищої освіти буде визначати майбутнє країни. У зв'язку з тим, що обсяг знань збільшується у двічі кожні тридцять років і кожний рік оновлюються на 15%, то, зрозуміло, підвищуються вимоги суспільства до якості професійної освіти, постійно оновлюються технології навчання, загострюється конкурентна боротьба на ринку освітніх і наукових послуг. В цих умовах необхідно постійно вдосконалювати якість освітніх послуг. Політика кожного ВНЗу повинна бути спрямована на створення необхідних умов для повноцінної якісної освіти, враховувати інтереси та здібності особистості студента та забезпечити досягнення конкурентноздатного рівня знань. Підвищення якості освіти необхідно для реалізації основної мети професійної освіти – підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, компетентного, відповідального, який вільно володіє своєю професією та орієнтованого в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної праці за фахом на рівні світових стандартів, до постійного професійного росту. Важливою складовою освіти в цілому є гуманітарна освіта студентів, що одержують спеціальну освіту у немовному ВНЗі. Гуманітарна підготовка повинна розширити освіту «вузького» фахівця, доповнити його освіту такими знаннями, які не є для нього профілюючими. Мова йде про вивчення іноземних мов. Всім відомо, що в сучасному глобальному суспільстві англійська мова відіграє дуже надважливу роль. Тому в даний час проблема підготовки висококваліфікованих фахівців набуває все більшого значення. Сучасне суспільство висуває випускнику ВНЗу високі вимоги, серед яких важливе місце займають професіоналізм, соціальна активність і творчий підхід до виконання робочих завдань. Процес

вдосконалення підготовки майбутніх фахівців в умовах сучасної освіти досить складний та обумовлений декількома важливими факторами. Один із них - адекватність мотивації навчальної діяльності студентів цілям і завданням освітньої системи у ВНЗ. Питання формування мотивів до навчання, що є невід'ємним елементом у майбутньому професійному розвитку, є актуальним тому, що сучасні студенти поступово втрачають стимул до навчальної діяльності.

Проблематикою роботи виступають особливості процесу формування мотивації при вивченні іноземної мови для ефективного та професійного розвитку майбутніх спеціалістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для вивчення проблеми використовували теоретичний аналіз та систематизацію літературних джерел що до даного питання. Вивченням мотивації людини займалися Д.Макклелланд, Д.Аткінсон, Г.Хекхаузен, Г.Келлі, Ю.Роттер, К.Роджерс, Р.Мей, А.Н.Леонтьєв. Мотиваційному аспекту навчання уже порівняно давно приділяли велику увагу в психологічній і педагогічній літературі С.Л.Рубінштейн, Л.І.Божович, О.Г.Ковальов, Г.С.Костюк, В.С.Мерлін, В.О.Сухомлинський, М.І.Алексеева, І.О.Синиця та інші. Питання мотивації навчальної діяльності є предметом педагогічних і психологічних наукових досліджень, які ведуться здебільшого в двох основних напрямках. А.К.Маркова виділяє два типи стратегій дослідження мотивації: вивчення впливу мотивації на діяльність, зміна діяльності в залежності від актуалізації у студента різних мотивів; вивчення впливу діяльності на становлення мотиваційної сфери. Як зазначають автори С. Брехін, Ю.Нікітін та І.Нікітіна, структурними компонентами професійної мотивації є мотивація ініціації (спонукає до діяльності); мотивація селекції (сприяє вибору мети); мотивація реалізації (забезпечує регулювання, контроль реалізації виконання відповідної дії); мотивація постреалізації (уможливорює завершення виконання дії і спонукання до іншої) [1]. Аналіз теоретичних джерел дозволяє зробити нам висновок про те, що мотивація навчання розглядається, по-перше, як передумова й умова навчання, а по-друге, як результат навчальної діяльності.

Мета статті полягає у тому, щоб : 1) з'ясувати та систематизувати особливості процесу формування мотивації студентів при вивченні мови у неможливому ВНЗ та систематизувати знання, здобуті з досліджених нами таких літературних джерел з даної проблеми, як: методика «Мотивація до навчання у ВНЗ» (Т. І. Ільїна), методика «Вивчення мотивів учбової діяльності студентів» (А. А. Реан, В. А. Якуніна), методика діагностики навчальної мотивації студентів (А. А. Реан, В. А. Якуніна, Н. Ц. Бадмаєва), методика «Визначення спрямованості особистості» (Б. Бас) [2]; 2) з'ясувати механізм мотивації професійного саморозвитку особистості під час вивчення іноземної мови у ВНЗі

немовного профілю уможливорює розроблення необхідних процедур керування навчально-професійною діяльністю студента. Оскільки спрямовальним компонентом мотивації є цілеспрямований мотиваційний вплив на навчальну діяльність студента, що концентрує силу і вираженість позиції викладача в системі педагогічної взаємодії, то процес мотивації включає низку ситуацій, у межах яких і відбувається мотиваційний вплив на забезпечення професійного саморозвитку людини для майбутньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства виникає проблема підвищення ефективності навчальної діяльності на всіх рівнях освіти. В останні роки у вузівській педагогіці приділяється особлива увага питанням мотивації навчальної діяльності студентів, оскільки вона свідчить про якість навчальної діяльності. Під впливом мотивації формується світоглядна позиція особистості, поведінкові реакції, внутрішній емоціональний стан, який впливає на уявлення людини не лише про навколишній світ, а і на власний внутрішній світ, на адекватну оцінку ситуації і адекватне її сприйняття. Складність проблеми мотивації студентів до навчання обумовлює множинність розуміння її суті, природи, структури, функцій.

Отже, визначальним компонентом організації навчальної діяльності є мотивація. Вона може бути внутрішньою (орієнтована на процес і результат) або зовнішньою (нагорода, уникнення) щодо діяльності, однак завжди є внутрішньою характеристикою особистості як суб'єкта цієї діяльності. Передумовою успіху в діяльності є сформованість спонукальної сфери, розвиток якої потребує цілеспрямованого педагогічного впливу. Тому потрібно визначитись з поняттям «мотивація» та її складовою – мотивом.

До поняття «мотивація» входить цілий комплекс аспектів, під якими розуміється система спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, мотиваційні установки (диспрозії), ідеали:

- мотиви, закладені в самій навчальній діяльності;
- навчально-пізнавальні мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності, які спонукають студентів на практичному занятті з іноземної мови пізнати нові факти, опановувати не тільки теоретичними знаннями й узагальненими способами дій, проникати в сутність явищ;
- навчальні мотиви, пов'язані з процесом навчання, які спонукають до виявлення інтелектуальної активності, подолання перешкод в процесі розв'язання поставлених викладачем задач.
- мотиви, пов'язані з тим, що лежить поза самою навчальною діяльністю;
- соціальні мотиви, що пов'язані як з офіційним, так і з неофіційним статусом студента в академічній групі та відображають суспільну значущість навчання. Серед соціальних мотивів виділяють підгрупу комунікативних мотивів (пов'язаних із намаганням особистості до утвер-

дження в колективі): самовдосконалення, самовиховання, готовності до боротьби за честь групи, до конкуренції за глибину знань з улюбленого навчального предмета, мотив соціального престижу, мотив соціальної ідентифікації, мотив спілкування, тощо.

- професійні (відображають значущість навчальної діяльності для оволодіння майбутньою професією);
- мотиви самовизначення (розуміння значущості знань для майбутньої професії і постійне самовдосконалення у цьому напрямку);
- утилітарні (особиста вигода, благополуччя після закінчення вищого навчального закладу);
- вузькоособистісні мотиви: прагнення одержати схвалення та позитивні оцінки (мотивація благополуччя); бажання бути лідером та зайняти гідне місце в групі (престижна мотивація);
- негативні мотиви (мотиви, які для своєї стимуляції орієнтують викладача на використання стимулів, супроводжуваних негативними емоціями), що перешкоджають навчанню;
- прагнення уникнути прикrostей із боку викладачів, батьків (мотивація запобігання прикrostей);
- нестійкість - мотиви швидко задовольняються, і без підтримки педагога можуть згаснути і більше не відновитися;
- слабка узагальненість, тобто охоплюють один чи кілька навчальних предметів, які об'єднані за зовнішніми ознаками;
- орієнтування студентів найчастіше на результат навчання, а не на способи навчальної діяльності, внаслідок чого іноді до кінця навчання у ВНЗ не складається інтерес до подолання труднощів у навчальній роботі.

Всі ці особливості обумовлюють поверхневий, у ряді випадків недостатній інтерес до учіння, його іноді називають формальним і безтурботним ставленням до самого процесу навчання. Тому викладач повинен визначити, які саме види мотивації є більш пріоритетним для студента і спрямувати свою увагу саме на ці види у процесі викладання іноземної мови для професійної підготовки. Говорячи про мотиви навчальної діяльності ми, як правило, маємо на увазі мотиви першої групи, змістовно близькі до самої навчальної діяльності.

Вивчення мотивації як умови формування навчальної діяльності припускає виявлення її наявності, реального рівня, що мають прояв у визначених якісних характеристиках, впливах на навчальну діяльність, можливих перспективах розвитку засобами актуалізації.

Науковці визначають певні техніки мотивування: переконання; викликання інтересу; навіювання; делегування; закріплення позитивного враження.

Отже, у системі навчальних мотивів студентів присутні як внутрішні мотиви навчальної діяльності, так і мотиви, які є зовнішніми по відношенню до навчальної діяльності. Одним з основних завдань вузівського викладання є підвищення в структурі мотивів студента питомої ваги внутрішньої мотивації, змістовно близької до навчальної діяльності.

Існує також визначена ієрархія мотивів. З багатьох мотивів, що спонукають навчальну діяльність, завжди можна виділити мотив, що займає домінуюче положення. Такий мотив, як правило, стає смислоутворюючим, тобто визначає загальну спрямованість навчальної діяльності, її місце в системі відношень і цінностей людини. Інші мотиви займають підпорядковане положення, виконуючи функцію додаткових стимуляторів навчання. У період навчання нерідко відбувається зміна домінуючого мотиву: раніше підпорядкований мотив може стати домінуючим і смислоутворюючим. Питання про те, який мотив є домінуючим, має важливе значення для характеристики навчального мотиву як дидактичної умови формування навчальної діяльності. Якщо домінує зовнішня мотивація, переважають зовнішні, утилітарні мотиви, змістовно не зв'язані з цілями навчальної діяльності, навчання набуває формального характеру: вона, як правило, орієнтована не на засвоєння нових знань і способів дій, а на успішне завершення сесії будь-якими засобами. Студенти намагаються в короткий сесійний період завчити величезний об'єм навчального матеріалу і швидше «здати» його, «повернути» викладачу. Навчальна діяльність при цьому не формується. Отже, мотиви стають умовою формування навчальної діяльності студентів, коли вони відповідають таким вимогам:

- у структурі мотивів переважає, домінує внутрішня мотивація, змістовно пов'язана з навчальною діяльністю;
- навчальні мотиви глибоко усвідомлені і стійкі (сила мотиву);
- навчальні мотиви реально діють, актуалізуються в поведінці, у навчальних діях.

Майже все, що викладач робить в аудиторії під час практичного заняття має мотиваційний вплив на студентів. Мотивація навчання студентів значним чином визначається розвитком їх навчальної діяльності у процесі професійної підготовки. Важливим критерієм вивчення та розвитку мотивації учіння є почуття, як показник того, як проходить процес задоволення пізнавальних потреб. Виникаючи у процесі спільної діяльності «викладач-студент», позитивні емоційні стани свідчать про сприятливе протікання процесу задоволення потреб. Які ж риси особистості викладача чинять найсильніший емоційний вплив на виховання в студентів «охоти вчитися» як комплексу повноцінних мотивів до набування знань? Видатні педагоги всіх часів виділяли кілька таких рис, як найважливіших при розгляді цього питання. На їх думку,

справжній викладач має насамперед досконало володіти знаннями тих предметів, яких навчає, любити дітей, знати їх вікові особливості, враховувати їх у своїй роботі, вчити так, щоб пробуджувати в студентів прагнення до знань. Зацікавлений своїми предметами, з творчим підходом до їх викладання, широкою обізнаністю та ерудицією викладач власним прикладом впливає на студентів. Формування повноцінних мотивів навчальної діяльності багато в чому залежать від взаємин між викладачем та студентом, які регулюються педагогічним тактом викладача. Ніщо у роботі викладача не повинно викликати у студента сумніву і упередження. Справжній викладач кожним своїм словом і дією має переконувати їх у своїй щирості, доброзичливості і справедливості. В свою чергу, коли студентів запитують про те, що їм подобається в улюблених для них викладачах, крім цих вмінь та знань підкреслюють такі риси їх особистості, як чуїність, сердечність, уважність до запитів та їх власних інтересів. Тільки за цих умов можна виховати позитивні мотиви до навчання, як до відповідальної, цікавої співпраці. Поведінка викладача, його моральне обличчя - все це важливі фактори виховання позитивного мотиву учіння. Особливістю навчання іноземної мови як навчального предмета у немовному ВНЗ є те, що студенти не завжди усвідомлюють доцільність її вивчення на даний час; немає чіткої обґрунтованості цілей і набору умінь, якими повинен володіти фахівець. Постає питання в котрий раз про формування позитивної мотивації оволодіння іноземною мовою в процесі професійної підготовки. На практичних заняттях, як правило, іноземна мова вивчається через систематичне теоретичне вивчення і практику під керівництвом викладача. Це означає, що ми використовуємо комунікативний підхід до навчання іноземної мови - це навчання спілкування, бажана мета при цьому - комунікативна компетенція майбутніх фахівців. То як же педагогу підвищити навчальну мотивацію студентів під час вивчення іноземної мови? Пропонуємо, виходячи з власного багаторічного досвіду, деякі з них:

- при навчанні необхідно враховувати запити, інтереси і прагнення студентів. Необхідна умова для формування мотивації до навчання та пізнавальної діяльності в студентів - можливість проявити в навчанні розумову самостійність та ініціативність. Чим активніші методи навчання, тим легше викликати інтерес до навчання. Основний засіб виховання стійкого інтересу - використання таких питань і завдань, вирішення яких вимагає від студентів активної пошукової діяльності.
- непохитна цікавість має бути основним фактором у процесі навчання.
- змінювати методи і прийоми навчання. На практичних заняттях застосовувати таких методів стимулювання студентів, як створення ситуації успіху через виконання завдань, посилюючи для всіх студентів.
- включення студентів у колективну діяльність через організацію робо-

ти в групах, ігрові та змагальні форми, взаємоперевірку, колективний пошук вирішення проблеми, прийом «метод проб і помилок», надання студентам допомоги один одному.

- незвичайна форма подання навчального матеріалу.
- заохочення доступними методами до зростання впевненості в собі та у своїх силах у студентів, що буде сприяти посиленню внутрішньої мотивації.
- постійно та пильно слідкувати за досягненнями у навчанні та відзначати їх.
- не карати за невдачу, невдача сама по собі є покаранням. Страх і напруженість ускладнює процес навчання. Невдачі знижують мотивацію.
- постійно і цілеспрямовано займатися розвитком якостей, що лежать в основі розвитку пізнавальних здібностей студентів: швидкість реакції, всі види пам'яті, увагу, уяву і т. д., щоб розвинути мислення засобами свого предмета.
- намагатися, коли це можливо, інтегрувати знання, пов'язуючи теми свого предмету з іншими навчальними дисциплінами, збагачуючи знання, розширюючи кругозір студентів.
- розвивати віру в себе у студентів (в свої здатності контролювати ситуацію, у свою здатність вчитися краще) і очікування гарного результату в навчальній діяльності.
- не забувати про рефлексію: через оцінку власної діяльності і діяльності інших, оцінку результату діяльності, питання, що потребують багатоваріантних відповідей
- з'ясовувати, що є причиною низької мотивації студентів: невміння вчитися або помилки виховного характеру.

Висновки. Вивчивши проблему мотивації до навчання та професійного розвитку під час практичних занять з іноземної мови, ми зазначаємо, що можливостей та технологій для підвищення мотивації існує безліч, але жодної чарівної – немає. Багато чинників впливають на спонуку конкретного студента до праці і навчання: інтерес до предмету, сприйняття його повноцінності, загальне бажання виконувати поставлені задачі, упевненість в собі і відчуття власної гідності, так само, як і терпіння і наполегливість. І, звичайно, не всі студенти мотивовані однаковими цінностями, потребами, бажаннями. Деякі будуть вмотивовані схваленням інших, інші – подоланням проблем. Тому кожному педагогу потрібно пам'ятати головне: викладач ВНЗ повинен розвивати у студентів відчуття впевненості та успішності, встановлювати важкі, але досяжні цілі, створювати атмосферу конкурентності, регулювати підбір завдань так, щоб постійно підтримувати оптимальну мотивацію до викори-

стання свого потенціалу в області спонукання студентів до навчання. І, звичайно, кожен студент хотів б бути успішною і щасливою в бізнесі, і не тільки. А в цьому випадку може допомогти знання іноземної мови. Це, беззаперечно, додаткові знання. Фахівця, який володіє іноземною мовою, роботодавці охочіше беруть на службу. Втім, і це не саме головне. Основний момент - це можливість зануритися в світ загадкового і незбагненого, це можливість спілкування з людьми і з іншим пластом світогляду і ментальності. Це є перспективно. І з таким багажем знань кар'єрний ріст гарантований. Отже, суспільство потребує професіоналів, які мають не тільки спеціальні знання, а й високий рівень відповідальності перед державою і громадянським суспільством, а це неможливо реалізувати без гуманітарної освіти.

Список використаних джерел:

1. Єрохін, С. А. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці / Єрохін С.А., Нікітін Ю.В., Нікітіна І.В. // Юридична наука. – 2011. – №1. – С. 20-28.
2. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие / Ред.- сост.Д.Я.Райгородский. – Самара.: Изд. Дом «Бахрах», - 2002. – 672 с.
3. Gary N. Chambers. Motivating language earners modern languages in practice; 12, Multilingual Waters, 1999.

Transliteration of References:

1. Erohn, S. A. Kontseptsiya profesijnoyi motivatsiyi studentiv yak faktoru konkurentnosti na rinku pratsi / Erohn S.A., Nikitin Yu.V., Nikitina I.V. // Yuridichna nauka. – 2011. – #1. – S. 20-28.
2. Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testyi: Uchebnoe posobie / Red.- sost.D.Ya.Raygorodskiy. – Samara.: Izd. Dom «Bahrah», - 2002. – 672 s.
3. Gary N. Chambers. Motivating language earners modern languages in practice; 12, Multilingual Waters, 1999.

ЧХАЛО О.М.,

старший викладач, кафедра медичної
та загальної хімії, Національний
медичний університет імені О.О.
Богомольця, м. Київ Україна

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЙ КУРСУ «АНАЛІТИЧНА ХІМІЯ» МАЙБУТНІМ ПРОВІЗОРАМ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ (МУЛЬТИМЕДІЙНИХ) ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

У статті досліджується необхідність використання інформаційних (мультимедійних) технологій при проведенні лекцій з курсу «Аналітична хімія» студентам фармацевтичного факультету. Сформульовані дидактичні вимоги до мультимедійних лекцій, викладені особливості методики їх проведення. Доведено, що використання мультимедійного курсу лекцій веде до підвищення їх інформативності, наочності, покращення запам'ятовування матеріалу, підвищення мотивації навчання, створює передумови більш глибокого засвоєння матеріалу.

Ключові слова: аналітична хімія, інформаційні технології, лекція, мультимедійні технології, провізор.

В статье исследуется необходимость использования информационных (мультимедийных) технологий при проведении лекций по курсу «Аналитическая химия» студентам фармацевтического факультета. Сформулированы дидактические требования к мультимедийным лекциям, изложены особенности методики их проведения. Доказано, что использование мультимедийного курса лекций приводит к повышению их информативности, наглядности, улучшению запоминания материала, повышению мотивации обучения, создает предпосылки более глубокого усвоения материала.

Ключевые слова: аналитическая химия, информационные технологии, лекция, мультимедийные технологии, провизор.

The article deals with the issue of multimedia educational technologies application while “Analytical Chemistry” course conducting for

future pharmacists. The didactic requirements to multimedia lectures are defined, peculiarities of such lectures methodology are outlined. It is evidenced, that multimedia lectures course promotes their visualization, better information memorizing, enhances students motivation and profound educational information understanding. Systematic multimedia course application for educational process improves the training efficiency, intensifies understanding of chemical processes which take place while chemical analysis. Stimulates active cognitive activity of students and creates guidelines for independent work on course.

Key words: *analytical chemistry, information technologies, lecture, multimedia technologies, pharmacist.*

Швидкий розвиток інформаційних технологій призводить до перебудови інформаційного середовища сучасного суспільства та відкриває нові можливості, насамперед, в сфері освіти, вимагає суттєвих змін в діяльності по виробництву, передачі та засвоєнню знань. Сучасна система вищої освіти направлена на формування у студентів вмінь та навиків працювати з інформацією. Інформатизація освіти є однією з найважливіших складових державної програми розбудови інформаційного суспільства на основі впровадження сучасних інформаційних технологій в Україні.

Основні шляхи застосування інформаційних технологій в освіті:

- створення інформаційних середовищ навчальних закладів;
- застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час
- здійснення проєктивного і дослідницького навчання;
- застосування мультимедійних засобів навчання;
- використання засобів Інтернет з метою пошуку інформації, розробки програмно-методичного забезпечення навчальних закладів;
- створення Web-сайтів навчальних закладів;
- розробка і використання контролюючих програмних продуктів;
- створення електронних бібліотек, медіатек тощо [2].

За допомогою інформаційних технологій можна вирішити різні дидактичні завдання: вдосконалення організації викладання та підвищення індивідуалізації навчання, підвищення продуктивності самопідготовки студентів, підвищення мотивації навчання, активізація навчання, забезпечення гнучкості процесу навчання.

Підготовка висококваліфікованих спеціалістів-провізорів є одним з пріоритетних завдань нашої держави. Розвиток нових інформаційних технологій, постійне оновлення знань призводить до необхідності застосування сучасних методик викладання на фармацевтичному факультеті.

«Аналітична хімія» займає особливе місце в навчальному плані підготовки спеціалістів за спеціальністю «Фармація», оскільки є базисною дисципліною для засвоєння інших важливих дисциплін, що входять в навчальний план, таких як фармацевтична хімія, токсикологічна хімія, фармакогнозія, аптечна технологія лікарських засобів, промислова технологія лікарських засобів тощо.

Навчальний процес з аналітичної хімії у майбутніх провізорів поєднує лекції, практичні та лабораторні заняття, самостійну роботу студентів, консультації. Наразі перед вузами стоїть завдання змінити традиційну систему навчання, яка являє собою почергові лекційні та практичні заняття, на яких в більшості випадків використовують рукописний конспект. На даний час світовою тенденцією в освітньому процесі є перехід до активних форм навчання, включаючи використання сучасних засобів інформаційних технологій.

Інформаційні технології в освіті – це технології навчання, виховання, наукових досліджень і управління, засновані на використанні обчислювальної та інформаційної техніки і спеціального програмного, інформаційного та методичного забезпечення.

Використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі висвітлюється в роботах В.Ю. Бикова, М.І. Жалдака, А.М. Довгялло, А.П. Єршова, Б.С. Гершунського. Шляхи та особливості використання комп'ютерних технологій в процесі вивчення хімічних дисциплін обґрунтовують у своїх публікаціях М.Д. Тукало, В.Ф. Валюк, А.Ф. Аспіцька, С.В. Дендебер, О.В. Ключнікова., О.П. Леденьова, Т.М. Деркач. Використання інформаційних технологій у методичній підготовці майбутніх провізорів в процесі вивчення хімічних дисциплін залишається недостатньо вивченим.

Тому **метою** статті є теоретичне обґрунтування методики проведення лекцій з використанням інформаційних технологій навчання при вивченні курсу «Аналітична хімія» майбутніми провізорами.

Обов'язкова висока підготовка майбутніх провізорів, основана на фундаментальних знаннях базових природничих дисциплін, висуває нові вимоги до організації навчального процесу. При цьому виникає протиріччя між об'ємом професійно значущої інформації, який постійно збільшується, і дещо обмеженими можливостями традиційної побудови лекційного процесу для оптимального вирішення сучасних освітніх завдань. Сучасна лекція повинна надавати студентам систематизовані основи наукових знань з дисципліни, розкрити перспективи розвитку відповідної області практичної діяльності, розвивати зацікавленість до навчальної діяльності і конкретної дисципліни, концентрувати увагу на складних ключових питаннях, стимулювати активну пізнавальну діяльність студентів та формувати у студентів орієнтири для самостійної роботи над курсом.

Існують різні точки зору про читання лекцій. Деякі викладачі вважають, що студенти в змозі самостійно засвоїти матеріал при наявності якісно написаних підручників та методичних матеріалів, їм достатньо лише вірно вказати напрямки на лекційних годинах та закріпити отримані знання на практичних заняттях. Інші стверджують, що ніякий підручник не здатен замінити живе спілкування з лектором, оскільки традиційна лекція – це не тільки спосіб надання інформації, але і метод емоційного впливу викладача на студента, що і підвищує їх пізнавальну активність. Висока ефективність діяльності викладача під час читання лекції досягається лише тоді, коли він враховує психологію аудиторії, закономірності сприйняття, увагу, емоційні процеси студентів.

Однак в час розвитку комп'ютерних технологій кожна точка зору має право на існування. Саме комп'ютерна програма дозволяє студенту багаторазово продивлятися лекції та просуватися в вивченні навчального матеріалу зі швидкістю, що відповідає його здібностям [3].

Основними принципами інформаційних технологій є інтерактивний режим роботи з комп'ютером, взаємозв'язок з іншими програмними продуктами, можливість зміни даних та постановки завдань. Всіма цими якостями володіють мультимедіа технології, які активно впроваджуються в освітній процес. Мультимедіа технології – це сукупність технологій (методів, засобів), що дозволяють з використанням технічних і програмних засобів мультимедіа створювати, обробляти, зберігати, передавати інформацію, яка представлена в різних формах (текст, графіка, звук, відео, анімація) з використанням інтерактивного програмного забезпечення. В результаті використання мультимедіа технологій в освітньому процесі задовольняються інформаційні потреби як викладачів, так і студентів, підвищується якість професійних знань та навиків, активізується пізнавальна діяльність студентів.

Основою освітнього процесу, як уже було зазначено, є лекції, тому використовувати мультимедіа технології необхідно, в першу чергу, в даній області. У своїй роботі ми використовуємо мультимедійні конспекти лекцій, що надають можливість вільного вибору темпу та порядку проходження навчального матеріалу, та мультимедійний курс лекцій, який призначений, в першу чергу, для лектора та використовується ним з урахуванням специфіки навчальної дисципліни, його індивідуальної манери читання лекцій та рівня підготовленості студентів. При цьому у лектора з'являється можливість в повній мірі реалізувати свій творчий потенціал, зробити лекцію більш змістовною та насиченою різним інформаційним матеріалом. При такій формі навчання відбувається інтеграція вербального викладу матеріалу лектором і мультимедійних презентацій, спроектованих за допомогою комп'ютерної техніки на екран [4]. Мультимедійний курс лекцій дозволяє програмно поєднати слайд-шоу текстового та графічного супроводу з комп'ютерною анімацією та моде-

люванням різних хімічних процесів, поєднує технічні можливості комп'ютерної техніки в представленні навчального матеріалу з живим спілкуванням лектора з аудиторією. Таким чином, засвоєння навчального матеріалу відбувається за рахунок інтеграції зорового та слухового сприйняття.

Лекція, що проводиться з застосуванням інформаційних (мультимедійних) технологій, дає можливість підвищити її інформативність, покращує запам'ятовування матеріалу, підвищує наочність за рахунок застосування різних форм представлення навчального матеріалу, концентрує увагу аудиторії за рахунок цікавих слайдів та анімації, підвищує мотивацію навчання. Можливість здійснити повтор найбільш складних моментів лекції та здійснити швидке повторення попередньої теми створюють передумови більш глибокого засвоєння матеріалу.

Але не потрібно забувати, що застосування сучасних інформаційних технологій в навчанні не є самоціллю. Це один з найважливіших складників організації навчального процесу, ціллю якого є максимальна інтенсивність роботи кожного студента під час всього заняття. Тому викладач повинен розуміти дидактичні можливості мультимедія обладнання та вміти застосовувати інформаційні технології. Лекція повинна бути ретельно підготовлена та пропрацьована. Отже, викладач тепер повинен володіти спеціальними навиками та прийомами педагогічної роботи, так як для розробки курсів на базі мультимедія технологій необхідні не тільки вільне володіння навчальним матеріалом, а також спеціальні знання в області сучасних інформаційних технологій та навиків роботи з технічними засобами. Суттєво змінюється і сама технологія проведення лекції, оскільки викладач повинен одночасно викладати матеріал, керувати мультимедійною установкою, слідкувати за зображенням на екрані та реагувати на зміни емоційного стану студентської аудиторії. Таким чином, в зв'язку з використанням мультимедія технологій в навчальному процесі відбуваються суттєві зміни в діяльності викладача, його функціях та ролі в навчальному процесі.

Для створення мультимедійного курсу лекцій ми користуємось редактором Power Point з пакету Microsoft Office. Цей програмний продукт простий для використання і не вимагає від викладача глибоких знань в сфері програмування. Містить засоби для створення гнучкого сценарію презентації та запису звукового супроводу кожного слайду, тому дозволяє створити лекції, що характеризуються структурованістю, інформативністю, науковою грамотністю, доступністю та наочністю.

Кафедрою медичної та загальної хімії Національного медичного університету імені О.О. Богомольця створено мультимедійний курс лекцій з «Аналітичної хімії», що відповідає даним характеристикам. Курс використовується лектором на протязі двох років, зазнаючи при цьому деяких змін для

вдосконалення та відповідності усім вимогам як викладача, так і студента.

Наприклад, під час проведення лекційного заняття на тему «Йодометричне та йодиметричне титрування» на слайдах розміщуємо назву теми, план лекції, список рекомендованої літератури, викладення основного матеріалу, подане у вигляді схем, таблиць, рівнянь реакцій, фотографій тощо.

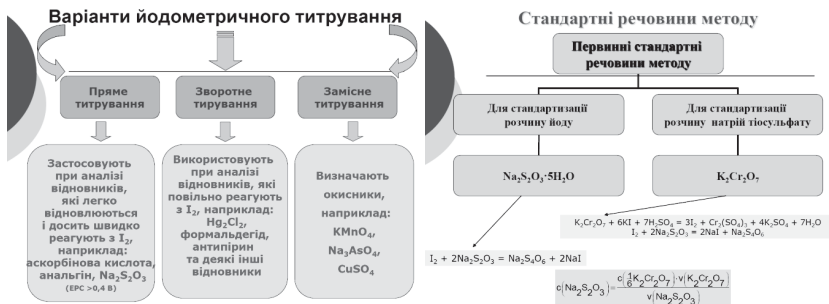


Рис. 1. Фрагменти мультимедійної презентації лекції на тему «Йодометричне та йодиметричне титрування», (лектор – к.х.н., доцент Зайцева Г.М.)

Деякі схеми, графіки, рівняння реакцій анімовані, при цьому послідовність появи зображення на екрані регулюється самим лектором. В результаті виклад лекційного матеріалу стає динамічним та емоційним. Досвід проведення лекцій з «Аналітичної хімії» з використанням мультимедійних технологій показує, що об'єм та якість засвоєння студентами навчального матеріалу суттєво збільшується, а також підвищується мотивація навчання, розвиваються розумові та творчі здібності та формуються уміння самостійної пізнавальної діяльності. Це підтверджується результатами опитування студентів фармацевтичного факультету Національного медичного університету денної форми навчання, яким лекції з дисципліни «Аналітична хімія» читались з використанням мультимедія технологій. 98% студентів вважають за необхідне використовувати мультимедія технології в лекційному курсі з «Аналітичної хімії». 90% опитаних відзначили, що при цьому підвищується сприйняття лекційного матеріалу. Одним студентам (75%) в мультимедійних презентаціях подобаються кольорові зображення (це найбільш актуально при вивченні якісних реакцій на катіони та аніони, а також при вивченні титриметричних методів аналізу, тощо), іншим (68%) – анімація графіків та схем (особливо при вивченні інструментальних методів аналізу). 72% респондентів вважають, що мультимедія технології сприяють більш якісному (без помилок) написанню конспекту і 32% опитаних зазначили підвищення зацікавленості до

вивчення дисципліни «Аналітична хімія». І практично всі (98%) відзначили зручну функцію швидкої навігації по демонстративному матеріалу, можливість повернення до попередньої теми, що значно підвищує ефективність повторення навчального матеріалу та дозволяє більш глибоко його засвоїти.

В той же час майбутні провізори висловили побажання найскладніший матеріал (виведення формул, проведення найскладніших розрахунків, написання деяких реакцій) представляти з використанням також і традиційних технологій (дошки та крейди). Це співпадає з одним з дидактичних принципів застосування мультимедія технологій – принципом взаємодоповнення, який полягає в органічному поєднанні мультимедія та традиційних технологій [5]. Таке поєднання дозволяє викладачу сконцентрувати увагу студентів, поекспериментувати з різними технологіями навчання, а студентам – обговорити та, відповідно, закріпити в пам'яті отриману інформацію, уточнити незрозумілі моменти з прослуханого матеріалу та отримати задоволення від процесу навчання.

Таким чином, одночасна участь в лекційному занятті викладача та мультимедія технологій значно покращує якість освіти, активізує процес викладання, підвищує зацікавленість студентів до дисципліни та ефективність навчального процесу, дозволяє досягти більш глибокого розуміння навчального матеріалу.

Отже, підсумовуючи вищевикладене, виділимо основні вимоги до мультимедійних лекцій:

- ретельний відбір навчального матеріалу, виділення найбільш важливого (механізму аналітичних реакцій, систематичного аналізу йонів, ситуаційних задач);
- навчальний матеріал повинен бути якісно структурованим;
- особливу увагу приділяти візуалізації знань. Оскільки аналітична хімія експериментальна наука, а деякі експерименти неможливо провести в лабораторії університету, мультимедійна лекція повинна містити анімації хімічних процесів, відеозаписи найскладніших дослідів та інструментальних методів аналізу;
- візуалізувати потрібно не тільки хімічні процеси та принцип дії вимірювальних приладів, а також логічні міркування з приводу ходу хімічного аналізу, представляючи їх у вигляді, наприклад, схем.

Сформулюємо дидактичні вимоги до мультимедійних лекцій. Вони дозволяють:

- стимулювати навчально-пізнавальну діяльність студентів;
- реалізувати науковий рівень вимог, що пред'являються до вузівських лекцій;
- оптимально візуалізувати навчальний матеріал;

- раціонально поєднувати різні технології представлення навчального матеріалу (синтез візуального та вербального);
- забезпечувати контроль знань [1].

Висновки

Проведені дослідження показали, що використання інформаційних (мультимедійних) технологій навчання в процесі проведення лекцій з «Аналітичної хімії» є перспективним та високоефективним методом покращення якості навчання майбутніх провізорів. Матеріал, представлений за допомогою мультимедія технологій, підвищує зацікавленість до вивчення дисципліни, сприяє розвитку мислення та аналітичних якостей, закріпленню знань, активізації розумової та пізнавальної діяльності студентів. Систематичне використання мультимедійного курсу лекцій в навчальному процесі підвищує результативність навчання за рахунок глибини та швидкості засвоєння інформації, значно підвищує мотивацію навчання, поглиблює розуміння хімічних процесів, що протікають в ході хімічного аналізу.

Список використаних джерел:

1. Михайлишина, Г.Ф. Мультимедийное представление учебного материала по физике в вузе / Г.Ф. Михайлишина // Вестник РУДН. Информатизация образования. – 2012. - № 1. – С. 115-121.
2. Кадемія М.Ю., Шахіна І.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: Навчальний посібник / Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. / – Вінниця, ТОВ «Планер». - 2011. – 220 с.]
3. Семашко Ю.В. Использование информационных технологий при проведении лекционных занятий. [Електронний ресурс] / Ю.В. Семашко // III Международная научно-техническая интернет конференция «Информационные технологии в образовании, науке и производстве». – Режим доступа до ресурсу: <http://www.bntu.by/news/67-conference-mido/3194-2015-11-22-11-09-05.html>
4. Заболотний В.Ф. Формування методичної компетентності учителя фізики засобами мультимедія: Монографія / В.Ф. Заболотній. // - Вінниця: ПП «ТД «Едельвейс і К», 2009. – 456 с.
5. Вакулюк В.М., Семенова Н.Г. Использование мультимедиа технологий в лекционном курсе [Електронний ресурс] / В.М. Вакулюк, Н.Г. Семенова // Современные наукоемкие технологии. – 2004. – № 2. – С. 95-97 - Режим доступа до ресурсу: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=21667>

Transliteration of References:

1. Mihaylishina, G.F. Multimediynoe predstavlenie uchebnogo materiala po fizike v vuze / G.F. Mihaylishina // Vestnik RUDN. Informatizatsiya obrazovaniya. – 2012. - № 1. – S. 115-121.
2. Kademiiia M.lu., Shakhina I.lu. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v navchalnomu protsesi: Navchalnyi posibnyk / Kademiiia M. lu., Shakhina I. lu. / – Vinnytsia, TOV «Planer». - 2011. – 220 s.
3. Semashko Yu.V. Ispolzovanie informatsionnyih tehnologiy pri provedenii leksionnyih zanyatiy. [Elektronniy resurs] / Yu.V. Semashko // III Mezhdunarodnaya nauchno-tehnicheskaya internet konferentsiya «Informatsionnyie tehnologii v obrazovanii, nauke i proizvodstve». – Rezhim dostupu do resursu: <http://www.bntu.by/news/67-conference-mido/3194-2015-11-22-11-09-05.html>
4. Zabolotniy V.F. Formuvannya metodichnoyi kompetentnostl uchitelya flziki zasobami multimediya: Monografiya / V.F. Zabolotniy. // - Vinnitsya: PP «TD «Edelveys I K», 2009. – 456 s.
5. Vakulyuk V.M., Semenova N.G. Ispolzovanie multimedia tehnologiy v leksionnom kurse [Elektronniy resurs] / V.M. Vakulyuk, N.G. Semenova // Sovremennyye naukoemkie tehnologii. – 2004. – # 2. – S. 95-97 - Rezhim dostupu do resursu: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=21667>

ШВЕЦЬ Т.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра соціальної роботи,
соціальної педагогіки та соціології,
Херсонський державний університет,
м. Херсон, Україна

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ МІЖЕТНІЧНИХ КОНФЛІКТІВ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті здійснена спроба проаналізувати проблему толерантності як багатоаспектного феномену та засобу профілактики міжетнічних конфліктів у студентському середовищі. Водночас, розглянуто питання шляхів запобігання виникненню етнонаціональних конфліктів у студентському колективі. Наголошено, що саме завдяки розробленій автором комплексній програмі формування міжетнічної толерантності у студентському середовищі Херсонського державного університету може ефективно здійснюватися формування толерантної свідомості студентів.

Ключові слова: толерантність, міжнаціональна толерантність (МТ), етнічна толерантність (ЕТ), етнічна ідентичність (ЕІ), етнічна нетерпимість (інтолерантність), етнічна група (ЕГ).

The article is an attempt to analyze the problem of tolerance as a multidimensional phenomenon and prevention means of interethnic conflicts among students. Tolerance as a social and cultural phenomenon is analyzed in the conceptual plane of interdisciplinary trend of analysis of the world in all its diversity, thus extending the overall field analysis of the contemporary modernity phenomenon. Problems of ethnic tolerance and cooperation are especially actual in the context of cultural and historical interaction between peoples, nations and states. It is important to study the phenomenon of inter-ethnic tolerance in scientific, educational, socio-cultural, political and economic spheres. The implementation of the interethnic tolerance principles in education is especially important because cultural diversity of Ukrainian society requires training children and

youth in tolerant interaction. It is noted in the article on the importance of the tolerance principle realization among students. However, ways of prevention of ethnic conflicts in the student group are considered. Outlined that due to the comprehensive program of formation of interethnic tolerance among Kherson state university students that developed by author, formation of tolerant consciousness of students can be implemented effectively.

Key words: *tolerance, inter-ethnic tolerance (IT), ethnic tolerance (ET), ethnic identity (EI), ethnic intolerance (intolerance), ethnic group (EG).*

В статье предпринята попытка проанализировать проблему толерантности как многоаспектного феномена и средства профилактики межэтнических конфликтов в студенческой среде. В то же время, рассмотрены вопросы путей предотвращения возникновения этнонациональных конфликтов в студенческом коллективе. Отмечено, что именно благодаря разработанной автором комплексной программе формирования межэтнической толерантности в студенческой среде Херсонского государственного университета может эффективно осуществляться формирование толерантного сознания студентов.

Ключевые слова: *толерантность, межнациональная толерантность (МТ), этническая толерантность (ЭТ), этническая идентичность (ЭИ), этническая нетерпимость (интолерантность), этническая группа (ЭГ).*

Постановка проблеми. За етнічним складом свого населення Україна відноситься до числа поліетнічних країн, на території якої мешкають представники понад 120 етносів, які мають офіційний статус національної (етнічної) меншини, що зафіксовано юридично в конституції та законах.

Державна політика у сфері міжнаціональних відносин базується на принципі етнокультурного плюралізму, який у концентрованому вигляді можна виразити формулою «єдність у багатоманітності». Закон «Про національні меншини в Україні», ряд інших законодавчих актів закладають правову базу для задоволення специфічних мовних та культурних потреб і запитів представників різних етнічних груп [6, 54]. На законодавчому рівні етнічним меншинам гарантується право на національно-культурну автономію: користування й навчання рідною мовою чи її вивчення в навчальних закладах або через національні культурні товариства, розвиток національних культурних

традицій; сповідання своєї релігії; створення національних культурних і навчальних закладів. Отже, політика держави у сфері освіти спрямована на збереження етнічного різноманіття населення країни, причому наголошується на необхідності дотримуватися в організації та реалізації навчально-виховного процесу принципу етнізації, що має сприяти збереженню культур різних етносів та розвитку гармонічних міжетнічних відносин у суспільстві.

У той же час, незважаючи на досить виважену політику держави у сфері національних відносин та відсутність відкритої конфронтації між представниками різних етнокультур на території країни, українське поліетнічне суспільство містить у собі прихований конфліктогенний потенціал, що, на думку В. Євтуха, є природним наслідком поліетнічного складу населення, оскільки сам факт етнічної різноманітності, своєрідної мозаїчності об'єктивно закладає конфлікт [5, 153 – 154]. Вірогідність етнічних конфліктів залежить від багатьох чинників, серед яких особливу увагу привертають рівень соціально-економічного розвитку суспільства; забезпечення рівноправ'я всіх етнічних меншин на усіх рівнях соціально-політичного й економічного життя країни; рівень освіти, оскільки етнічні почуття виявляються найгостріше у тих, хто має невисокий рівень освіти. Сьогодні, як ніколи, посилення ролі етнічності, трансформації системи цінностей виховання толерантності у студентському середовищі, формування «менталітету толерантності» набуває якості стратегічного завдання освіти у XXI столітті.

Аналіз досліджень. Як педагогічна категорія толерантність розглядається у контексті виховання дружби народів та культури міжнаціонального спілкування у полікультурному соціумі (З. Гасанов, О. Грива, В. Заслуженюк, В. Кукушкін, В. Присакар). Вчені А. Асмолов, В. Глебкін, Г. Солдатова, О. Шарова запропонували ряд методичних розробок, спрямованих на формування установок толерантної свідомості в учнів. Виховання толерантності у студентському середовищі стає важливим завданням запобігання конфліктів. Завдяки посиленню міграційних процесів сучасний студент має бути готовим до активної та продуктивної взаємодії з представниками інших культур, традицій, вірувань, необхідною умовою для чого стає толерантність як на рівні між особистісного, так і між групового та колективного спілкування у поліетнічному та полі культурному соціумі.

Мета статті: теоретично обґрунтувати і технологічно забезпечити соціально-педагогічні умови формування толерантності у студентському середовищі.

Виклад основного матеріалу. Україна є поліетнічною державою. Представники національних меншин складають 22,2 % загальної кількості населення України. Етнічна структура українського соціуму диктує нагальну потребу у виваженій етнонаціональній політиці, в якій особливе місце нале-

жить утвердженню толерантності [6, 28].

Про зниження рівня толерантності в українському суспільстві свідчать дані інших соціологічних опитувань. Зокрема моніторинг Інституту соціології НАНУ «Українське суспільство» унаочнює динаміку національної дистанційованості населення України (шкала Богардуса) за останні 10 років [4, 142].

За даними дослідження Київського міжнародного інституту соціології, рівень ксенофобії в українському суспільстві має сталу тенденцію до зростання [4, 151]. Як свідчать наведені соціологічні дані, в українському суспільстві, зважаючи на фактичну наявність конфліктів на етнічному ґрунті, рівень толерантності (психологічний вимір) постійно знижується. В українському суспільстві продовжує зростати рівень психологічної відокремленості, національної ізоляції певних етнокультурних груп, збільшується рівень ксенофобії, через інформаційні ресурси тиражуються етнічні стереотипи.

Зниження рівня толерантності негативно впливає на міжнародний імідж України як європейської правової демократичної держави. Може створюватися загроза мирному співіснуванню етнічних груп та національних меншин, що перешкоджатиме національній консолідації та єдності країни, становленню громадянського суспільства та розвитку української політичної нації.

Отже, зрозумілою є потреба тактичних рішень і дій, які сприяли б розвитку і зміцненню міжнаціональної толерантності (МТ), а також вироблення стратегічних підходів до міжнаціональних і міжрелігійних відносин.

Сьогодні постає завдання виховання особистості, спроможної творчо мислити, вільно орієнтуватись у реаліях сучасного життя, вибудовуючи власну поведінку на соціально поціновуваних засадах. Його розв'язання – складний, неоднозначний процес. Поряд зі стихійними чинниками, зумовленими особливостями політичного, економічного та духовного розвитку українського суспільства, дитина підпадає під спеціально організований вплив, спрямований на засвоєння нею моральних норм і правил, вироблення таких якостей, як патріотизм, національна гідність, толерантність, любов до праці, дисциплінованість, відповідальність, милосердя тощо.

У цьому контексті посилюється інтерес до гуманістичної педагогіки, початок якої було закладено філософами стародавності – Сократом, Платоном, Арістотелем, Квінтіліаном. У більш пізні періоди гуманістичні ідеї розвивали Я. Коменський, І. Песталоцці, А. Дістервег, К. Ушинський. Під час свого розвитку педагогіка збагачується новими теоріями та практичними перевагами: вільного виховання (Ж.-Ж. Руссо), прагматизму (Д. Дьюї), особистісно зорієнтованого підходу (І. Бех, В. Рибалко, А. Маслоу, К. Роджерс) та ін.

Ідеї педагогіки гуманізму знайшли відображення ще в Національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національній доктрині розвитку освіти,

законі України «Про освіту», інших нормативних документах. Один із важливих її напрямів убагацькується науковцями у вихованні толерантності як невід'ємної якості людини демократичного суспільства.

Ідея толерантності має давню історію. Духовне розкріпачення особи поряд з її економічною та політичною свободою відстоювали мислителі минулого, спираючись на вчення про природне право. Про толерантність у своїх працях «Нариси про терпимість», «Листи про віротерпимість» писав Дж. Локк, у «Трактаті про віротерпимість» до розгляду цієї категорії звертався Вольтер. І. Гете розглядав толерантність як проміжний елемент на шляху до визнання, філософ-соціолог Г. Маркізе вважав її байдужим потуранням, небезпечним тим, що воно може призвести людину до перетворення на співучасника тих, хто розмовляє з позиції сили [8].

Особливої актуальності піднята автором проблема набуває в період докорінних суспільних перетворень, зламу монополюючо-ідеологічних концепцій, загострення міжнаціональних і міжрелігійних конфліктів, утвердження гуманних взаємовідносин між людьми й державами – характерні риси сучасності, що спричиняють значний інтерес до визначення сутності цього поняття, винайдення ефективних форм і методів виховання толерантної особистості. Однак порівняно короткий термін застосування спричинює неоднозначність його тлумачення.

Так, великий енциклопедичний словник визначає толерантність (від. лат. *tolerantia* – терпимість) як терпимість до чужої думки, вірувань, поведінки. Тобто за основу береться згода сприйняти щось (духовне, морально-ідейне, етико-естетичне, релігійне) навіть за умов входження його в суперечність зі світоглядними установками того, хто сприймає [1].

Т. Шихардіна, досліджуючи внутрішню суперечність толерантності як моральної цінності, доходить висновку, що ця суперечність обумовлена поєднанням двох початків: особистісної автономії та моральної нормативності. З одного боку, «моральний індивід – суверенна особистість, що має вільну волю і діє як причина та мета своїх учинків», а з іншого, сфера моралі характеризується найвищою мірою нормативності, де відповідні вимоги мають абсолютну владу [8].

Толерантність не є універсальною моральною цінністю, оскільки являє собою певний компроміс між тими принципами, на яких вибудовується сфера людини, її взаємини з оточуючими, зі світом у цілому. Відомо, що в основі будь-якого компромісу як різновиду операційально-інструментальної або прагматичної згоди є взаємні поступки, тимчасовість та обмеженість сфери застосування. Отже, толерантність, що виявляється у прагненні індивіда досягти взаєморозуміння й узгодження різних звичаїв, традицій, інтересів, думок без застосування примусовості, методами роз'яснення, освіти, вихо-

вання, – це «шлях до злагоди, в основі якої завжди перебуває компроміс з іншими і з самим собою» [8].

Одним з різновидів такого компромісу може бути той, на якому базувалась теорія толерантності Дж. Локка. Філософ убачав у ній не лише усвідомлене й позбавлене негативного емоційного нашарування надання свободи іншому у визнаних законом межах, а й захист цього іншого від проявів анти-толерантності.

Проголошуючи ідеї толерантності, людина має насамперед висувати відповідні вимоги до самої себе. Іншими словами, бути толерантним означає стримувати власні прояви стосовно чогось або когось чужого чи відмінного завдяки проявам вольового акту. У цьому випадку толерантність перестає бути результатом байдужості, імітацією терпимості.

У 1995 році Організацією Об'єднаних Націй було прийнято «Декларацію принципів толерантності» – основоположний міжнародний документ, де сутність толерантності термінується як «повага, прийняття та правильне розуміння всієї багатоманітності культури, форм самовияву й прояву». Особлива увага звертається на те, що толерантність – це не поступка чи потурання, а насамперед «активне ставлення до дійсності, що формується на основі визнання універсальних прав і свобод людини». При цьому наголошується, що таке визначення не означає терпимого ставлення до соціальної несправедливості, відмови від своїх або прийняття чужих переконань. Це означає «визнання того, що люди за своєю природою відрізняються зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою і мають право жити в мирі та зберігати свою індивідуальність». Крім того, «погляди однієї людини не можуть бути нав'язані іншим» [8].

У сучасних зарубіжних концепціях толерантність розглядається як основна доброчинність, або ментальне ставлення, як свобода різних типів поведінки, ціннісних орієнтацій і культурної діяльності. Отже, толерантність – це одна з можливих реакцій на різноманітність. Ця риса – відповідь на зіткнення з поглядами та вчинками, що значно відрізняються від наявних у людини вірувань та ідеалів. Вона немовби пропонує директиву, що допомагає людям краще оцінювати власні вчинки, дає розуміння того, як розв'язати конфлікт мирним шляхом із залученням усіх пов'язаних з ним авторів і базується на визнанні рівності прав для всіх.

Відомий підхід, згідно з яким толерантність розуміється як принцип «індивідуального й етично мотивованого рішення витримати конфлікт або врегулювати його мирним шляхом, ґрунтованим на переконанні, що інші, задіяні в конфлікті індивіди користуються такими самими правами» [8]. Це визначення ще раз наголошує на тому, що толерантність актуальна лише у зв'язку з конфліктом. За відсутності конфлікту питання про толерантність

не виникає.

Виховання толерантності, тобто навчання соціальним навичкам, що перебувають в основі цього процесу, має здійснюватись на раціональному, емоційному та орієнтованому на завдання рівнях. Головними компонентами тут виступають глибокі знання про толерантність, загальна налаштованість на толерантну поведінку, а також певні навички розв'язання конфліктів. Знання про толерантність допомагає переконати кожного в доцільності його рішень і включає усвідомлення наслідків учинків, розуміння меж толерантності, а також інформацію про можливі й необхідні альтернативні дії. Однак самі лише знання не є достатньо потужним стимулом до прояву толерантної поведінки в конфліктних ситуаціях. Із цією метою необхідно розвивати певні здібності, що посилюють схильність індивіда до толерантного ставлення та здійснення відповідних дій. До таких здібностей належать: уміння вести діалог, спілкуватися, з розумінням вислуховувати іншого й висловлювати свої погляди, права та потреби таким чином, щоб інший міг їх зрозуміти; уміння дивитись на проблему в реальному світі й визнавати позицію іншого; уміння користуватись моделями конструктивного й демократичного розв'язання конфліктів; розуміння принципової обмеженості й суб'єктності будь-якої інтерпретаційної моделі, відчуття мовчазного вдавання чогось, яке іноді є передумовою конфліктів [8].

Означені знання й здібності можуть виховуватись. Із цією метою, на думку прихильників такого підходу, дітей необхідно: готувати до того, щоб вони розглядали нерозуміння як звичайне життєве явище, навчати долати непорозуміння шляхом спілкування; знайомити з особливостями та ризиком участі в конфліктних ситуаціях, надаючи, таким чином, можливість кожному індивіду контролювати свою поведінку; ініціювати й розвивати виховні процеси та орієнтацію шляхом проведення експериментів, пов'язаних зі стриманістю та незгодою; інформувати про наслідки толерантності, так званої «видимої толерантності», і відсутність цієї якості; пропонувати альтернативні способи врегулювання конфліктів і навчати застосовувати їх у реальних ситуаціях [8].

Отже, толерантність – це інтегративна моральна категорія, що характеризує терпиме ставлення до відмінних поглядів, думок, вірувань, передбачає вміння конструктивно розв'язувати конфлікти, долати суперечності, контролювати власну поведінку. Виховання цієї моральної якості має спиратись на конкретну програму та стратегію, базуватись на відповідній концепції, яка була б легкою в реалізації та відповідала потребам і завданням, що висуваються до особистості дитини [8].

Соціально-економічна, політична глобалізація та культурна інтеграція людства, з одного боку, виявляє потребу у відродженні та розвитку національних культур, у актуалізації національної ідентичності народів, а з іншого

боку потребує багатоманітності, плюралізму, полікультурності, коли міжетнічна терпимість й толерантність посилюють свій вплив, оскільки існує й розвивається система етнокультурних компонентів. Тому національне є діалектичною формою прояву загальнолюдського, а загальнолюдське не може не виступати в національній формі. Цей складний процес національного відродження потребує глибокого осмислення історичних, політичних, соціальних, етнокультурних особливостей культурно-освітнього життя держави загалом та її окремих регіонів. Все це потребує розвитку міжетнічної толерантності.

Проблеми міжетнічної толерантності та співробітництва є особливо актуальними у контексті культурно-історичної взаємодії територіально близьких народів, націй, держав.

Особливо важливим є реалізація принципів міжетнічної толерантності у освітній сфері, оскільки, притаманна українському суспільству культурна різноманітність, вимагає навчання дітей і молоді толерантній взаємодії.

Відтак, науковцями досліджуються процеси діалогу культур у освітній галузі (В. Аношкіна, В. Калінін, Л. Бурман, Л. Гончаренко, К. Лях, В. Морозов, В. Присакар, С. Черепанова та ін.), толерантність, емпатія, зокрема у міжетнічних стосунках (В. Бакальчук, Т. Білоус, С. Бондарева, О. Грива, Л. Журавльова, В. Кузьменко, О. Лазаріді, В. Лекторський, Н. Платонова, Ю. Яценко та ін.). Вивчаються проблеми виховання громадянськості, культурної та етнічної толерантності (М. Араджіоні, В. Бакальчук, Л. Кияшко, В. Кукушкін, Б. Кобзар, Н. Лебєдєва, Г. Філіпчук та ін.). Загалом, дослідженнями загальних питань проблеми толерантності займаються такі вчені, як О. Безкоровайна, Б. Варвикович, В. Черненко, А. Вакулінська, М. Міріманова; взаємозв'язок толерантності, національної свідомості та психології досліджують В. Крисько, В. Мухіна, А. Садохін та ін.; методологія толерантності висвітлена в працях Л. Бойчак, Р. Ткачева, Г. Солдатова, О. Шарова, Л. Шайгерова та ін.

Толерантність можна визначити на основі духовно-орієнтованої парадигми освіти, що дозволяє окреслити сутність і зміст толерантності особистості у її взаємозв'язку з міжкультурною комунікацією [9]. Толерантність може також розглядатися як система цінностей людського життя, як цінність особистості, як співпереживання, співчуття, як ненасильницьке вирішення конфліктів. У контексті етнокультурної толерантності можна говорити про важливість усвідомлення особистістю ідеї єдності та розмаїття в оточуючому світі, визнання багатомірності і рівності людських культур, розуміння ролі і місця національних культур у контексті загальносвітової [9].

Н. Платонова зазначає, що міжетнічна толерантність – це активне, терпиме, нестереотипне, небайдуже ставлення до культури, мови, релігії, звичаїв, зовнішнього вигляду представників інших етносів, що передбачає такі способи поведінки у конфліктах, як компроміс і співробітництво [7]. Це забезпечу-

ється впровадженням принципу діалогічності, діалогу культур, коли процеси виховання у всіх учасників навчально-виховного процесу формується міжетнічна толерантність, взаємна повага, звернення до суб'єктного досвіду вихованців, яке реалізує право кожної людини на власну точку зору, наявність різних думок суб'єктів, визнання їх рівноцінності [7].

Проблема толерантності вивчалася у наукових дослідженнях з психології, філософії, педагогіки, соціології. Все ж на сьогодні вона потребує подальшого детального вивчення в контексті формування позитивних міжетнічних стосунків серед української студентської молоді. У вітчизняній педагогіці дана проблема вимагає подальшого вивчення, потрібні подальші дослідження стану та основних тенденцій розвитку цього важливого соціального явища.

З метою формування міжнаціональної толерантності у студентів автором було здійснено спробу дослідження виявлення ступеня її вираженості. Метою дослідження стало виявлення ступеню вираження МТ у студентів факультету психології, історії та соціології та розробка комплексної програми формування толерантності у студентському середовищі. Для виявлення міжнаціональної толерантності у студентів було проведено соціопитування «Типи етнічної ідентичності».

У нашому випадку генеральною сукупністю є вся кількість студентів факультету психології, історії та соціології (1-4 курс). Вибірковою сукупністю є 200 студентів денної форми навчання. В цій роботі, яка є першою спробою виявлення ступеню вираженості етнічної толерантності (ЕТ) та етнічної самосвідомості студентів, доцільним застосувати пілотне (тобто розвідувальне чи зондажне) дослідження. Як зазначається у науковій літературі, воно охоплює невеликі обстежувані сукупності і ґрунтується на стислому за обсягом інструментарії, уточнення та коригування гіпотез і завдань, інструментарію, визначення межі сукупності обстежень і з'ясування можливих труднощів, які слід очікувати в ході дослідження. Опитування «Типи етнічної ідентичності (EI)», розроблене вченими Г. Солдатовою, С. Рижовою [3, 331], дозволяє діагностувати етнічну самосвідомість. В його основу було покладено вітчизняний і зарубіжний досвід у цій галузі. Одним із показників трансформації ЕТ є зростання етнічної нетерпимості (інтолерантності). Типи ідентичності з різною якістю і ступенем вираженості ЕТ виділені на основі широкого діапазону шкали етноцентризму, починаючи від «заперечення» ідентичності, коли фіксується негативізм і нетерпимість по відношенню до власної етнічної групи (ЕГ), і закінчуючи національним фанатизмом – апофеозом нетерпимості та вищим ступенем негативізму по відношенню до інших ЕГ.

На основі аналізу анкет можна зробити наступні висновки: було опитано 200 студентів 1-4 курсів факультету психології, історії та соціології Херсонського державного університету 138 дівчат і 62 хлопця. Їх вік колива-

ється від 17 до 20 років, з яких 182 студенти (91%) вважають себе українцями, 8 студентів (4%) – євреями, 4 студенти (2%) – росіянами, 6 студентів (3%) – представниками інших національностей (азербайджанці, молдаване, німцями).

Стосовно визначених у студентів типів EI з різною якістю і ступенем вираженості ET, можемо констатувати, що з усіх опитаних у 158 студентів домінуючим є позитивний тип етнічної ідентичності (кількість балів коливається від 12 до 20). Інші типи домінуючої EI розподілилися наступним чином: етніонігілізм 8 студентів (від 12 до 15 балів), етнічна індиферентність – 7 студентів (від 11 до 15 балів), етноеогоїзм – 3 студенти (від 13 до 18 балів), етноізоляціонізм – 3 студенти (12, 13 і 16 балів), етнофанатизм – 10 студентів (від 15 до 19 балів). Додамо також, що у 11 студентів не було якогось єдиного домінуючого типу EI, кількість набраних балів співпадала у двох або трьох типах.

З-поміж інших питань вивчають ступінь включеності людей різних національностей у свою культуру, її значущість для них, байдужість до неї або акцентуація на ній у тих або інших групах [2, 337]. І хоча конфлікти на ґрунті національної неприязні привертають увагу правоохоронних органів, саме соціологи вивчають, чому відбуваються такі конфлікти, що є причиною між-етнічної напруженості.

Для запобігання міжетнічних конфліктів у студентському середовищі було розроблено комплексну програму формування міжетнічної толерантності у студентському середовищі Херсонського державного університету.

№ п/п	Назва заходу	Форми та методи	Термін виконання	Відповідальні
1. Діагностика рівня сформованості толерантності у студентів ХДУ в процесі навчання				
1	Діагностика вихованості міжетнічної толерантності студентів в процесі навчання	анкетування, тестування	вересень	студенти ХДУ
2	Оцінка рівня сформованості почуття патріотизму у студентів	карта «Діагностика моральної вихованості» за методикою М.Шилової	вересень	студенти ХДУ
3	Діагностика здатності до емпатії у студентів	діагностика емпатії по А. Мегрйбану і Н.Епштейну	вересень	студенти ХДУ
4	Оцінка рівня сформованості колективізму у студентському середовищі	психологічна діагностика індивідуалізму-колективізму Р.Кеттела SPFQ	жовтень	студенти ХДУ, фахівці соціально-психологічної служби

Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору

5	Діагностика толерантності у студентів	діагностика комунікативної толерантності (в. В. Бойко)	жовтень	студенти ХДУ
2.Формування толерантності як засіб профілактики міжнетнічних конфліктів у навчальному процесі ХДУ				
1	Проведення тематичних конкурсів, тематичних, наукових конференцій щодо толерантності	конкурси, вікторини, наукові конференції	протягом року	студенти ХДУ, викладачі
2	Диспути, «круглі столи», дебати, рольові ігри, «уроки взаєморозуміння»	лекції, бесіди, круглі столи	листопад	студенти ХДУ, викладачі, куратори, фахівці соціально-психологічної служби ХДУ
3	Прес-конференції, конкурси малюнків і плакатів «Всі народи України живуть у згоді та мирі»	Прес-конференція, обговорення	листопад	студенти ХДУ, викладачі, куратори, фахівці соціально-психологічної служби ХДУ
4	Тижні злагоди і взаєморозуміння	обговорення	листопад	студенти ХДУ
5	Розробка методичних рекомендацій для студентів етнічних меншин	Роздатковий матеріал, буклети	листопад	викладачі, фахівці соціально-психологічної служби ХДУ
6	Толерантність як моральність особистості	лекція, бесіда, обговорення	грудень	студенти ХДУ, куратори
7	Проведення флеш-мобу «ХДУ-багатонаціональна сім'я»!	флеш-моб	грудень	студентський парламент ХДУ, студентські ради факультетів ХДУ
8	«Управління міжнетнічними взаєминами в поліетнічному суспільстві: питання толерантності та співпраці влади та громади»	тренінг	грудень	представники влади та органів місцевого самоврядування, студенти ХДУ
9	Тренінг «Я та конфлікт»	тренінг	березень	фахівці соціально-психологічної служби ХДУ

10	Проведення фестивалю талантів «Єднаймося!»	змагання, виступи	березень	проректор із соціально-гуманітарної роботи ХДУ, спеціалісти гуманітарного відділу ХДУ, заступники деканів факультетів з організаційно-виховної роботи та працевлаштування ХДУ
11	«Особливості підвищення рівня взаєморозуміння та толерантності в громаді: просвіта та навчання»	тренінг	березень	фахівці соціально-психологічної служби ХДУ
12	Вечори дружби «І всі ми браття і всі ми сестри»	чайна церемонія («Теплий дім»)	березень	студенти ХДУ, викладачі
13	Книжково-ілюстративні виставки у бібліотеці ХДУ «Ген жорстокості чи погане виховання»	лекції, бесіди, обговорення	квітень	Працівники бібліотеки ХДУ, студенти ХДУ
14	Тижні правових знань. Ознайомлення з правами громадян – представників різних національностей.	Лекції, бесіди, аналіз	березень	Викладачі та студенти ХДУ
15	Диступ «Традиції народів національностей»	Диступ, обговорення	квітень	Викладачі та студенти ХДУ
16	Дисципліна за вибором «Етнопедагогіка», «Етнопсихологія»	лекцій, практичні заняття	протягом року	студенти спеціальностей «Соціальна робота» та «Соціальна педагогіка», викладачі кафедр
17	Конкурс талантів «Молода хвиля» на базі спортивно-оздоровчого табору «Буверісник» ХДУ	конкурсно-розважальна програма	травень	проректор із соціально-гуманітарної роботи ХДУ, спеціалісти гуманітарного відділу ХДУ, заступники деканів факультетів ХДУ з організаційно-виховної роботи та працевлаштування

Висновки. Аналіз спеціальної літератури з проблем толерантності дозволяє дійти висновку, що сучасна наука розглядає толерантність як природу морального ідеалу, що формується в результаті історичного добору певних правил співіснування, норм поведінки і переходить на рівень світоглядних позицій у пізнанні суб'єктів взаємодії. Можна стверджувати, що у законах функціонування толерантності закодована єдність раціонального, емоційного та діяльнісного як компонентів соціальної поведінки.

Як свідчать наведені соціологічні дані, в українському суспільстві, зважаючи на фактичну наявність конфліктів на етнічному ґрунті, рівень толерантності (психологічний вимір) постійно знижується. В українському суспільстві продовжує зростати рівень психологічної відокремленості, національної ізоляції певних етнокультурних груп, збільшується рівень ксенофобії, через інформаційні ресурси тиражуються етнічні стереотипи.

Здійснене дослідження не претендує на остаточне розв'язання заявленої проблеми й не охоплює усіх питань, пов'язаних із формуванням міжнаціональної толерантності у студентському середовищі.

Список використаних джерел:

1. Великий енциклопедичний словник // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vedu.ru/bigencdic/63149/>.
2. Гірник А. М. Управління конфліктом в педагогічному процесі // Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика: Матеріали конференції. – Долинська Л., Матяш-Заяць Л. Уявлення сучасної молоді про особливості міжособистісних конфліктів // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2003. – С. 331 – 338.
3. Етнонаціональна структура українського суспільства : Довідник /Володимир Борисович Євтух, Володимир Павлович Трощинський, Кирило Юрійович Галушко, Катерина Олексіївна Чернова; В.о. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка; Наук. ред. К. М. Тищенко. – К. : Наукова думка, 2004. – 344 с.
4. Євтух В. Б. Про національну ідею, етнічні меншини, міграції... – К., Стило, 2000. – 236 с.
5. Котигоренко В. Етнічні протиріччя і конфлікти в сучасній Україні. Політологічний аспект. – Київ, 2004. – 722 с.
6. Платонова Н.А. Воспитание межнациональной толерантности студентов педколледжа : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н.А. Платонова. – Барнаул, 2007. – 21 с.
7. Стасюк Н. Толерантність як моральність особистості // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.ua/school/method/>

upbring/810/.

8. Яценко Ю.С. Воспитание толерантности студентов в процессе межкультурной профессиональной коммуникации : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ю.С. Яценко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 22 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Velykyi entsyklopedychnyi slovnyk // [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.vedu.ru/bigencdic/63149/>.
2. Hirnyk A. M. Upravlinnia konfliktom v pedahohichnomu protsesi // Konflikty v suspilstvi: diagnostyka i profilaktyka: Materialy konferentsii. - K.; Chernivtsi, 1995. – S. 337-342.
3. Dolynska L., Matiash-Zaiats L. Uivlennia suchasnoi molodi pro osoblyvosti mizhosobystisnykh konfliktiv // Sotsialno-psykholohichni vymir demokratychnykh peretvoren v Ukraini. – K.: Ukrainskyi tsentr politychnoho menedzhmentu, 2003. – S. 331-338.
4. Etnonatsionalna struktura ukrainskoho suspilstva : Dovidnyk / Volodymyr Borysovych Yevtukh, Volodymyr Pavlovych Troshchynskyi, Kyrylo Yuriiovych Halushko, Kateryna Oleksiivna Chernova; V.o. Kyiv. nats. un-t im. T. Shevchenka; Nauk. red. K. M. Tyshchenko. – K. : Naukova dumka, 2004. – 344 s.
5. Ievtukh V. B. Pro natsionalnu ideiu, etnichni menshyny, mihratsii... – K., Stylos, 2000. – 236 s.
6. Kotyhorenko V. Etnichni protyrichchia i konflikty v suchasni Ukraini. Politolohichniy aspekt. – Kyiv, 2004. – 722 s.
7. Platonova N.A. Vospitanie mezhetnichnoy tolerantnosti studentov pedkolledzha : avtoref. diss. na soiskanie uch. stepeni kand. ped. nauk : spets. 13.00.08 «Teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya» / N.A. Platonova. – Barnaul, 2007. – 21 s.
8. Stasiuk N. Tolerantnist yak moralnist osobystosti // [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.osvita.ua/school/method/upbring/810/>.
9. Yatsenko Yu.S. Vospitanie tolerantnosti studentov v protsesse mezhkulturnoy professionalnoy kommunikatsii : avtoref. diss. na soiskanie uch. stepeni kand. ped. nauk : spets. 13.00.08 «Teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya» / Yu.S. Yatsenko. – Rostov-na-Donu, 2007. – 22 s.

ШЕБАНОВА В.І.,

кандидат психологічних наук, доцент,
докторант кафедри психодіагностики
та клінічної психології,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК БАЗОВОЇ ОСНОВИ КУЛЬТУРИ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті розглянуто психологічні та соціально-педагогічні умови здоров'язберезливої компетентності як базової основи культури харчової поведінки у різних категоріях населення (різних за віком, специфікою діяльності, станом здоров'я, проявами домінуючих патернів харчової поведінки та показників ваги тіла, рівнем незадоволеності вагою, собою та життям в цілому).

Ключові слова: харчова поведінка, умови формування, компетентність, компетентнісний підхід, здоров'язберезлива компетентність.

В статье рассмотрены психологические и социально-педагогические условия здоровьесберегающей компетентности как базовой основы культуры пищевого поведения у различных категорий населения (разных по возрасту, специфике деятельности, состоянию здоровья, доминирующим паттернов пищевого поведения и показателей веса тела, уровнем неудовлетворенности весом, собой и жизнью в целом).

Ключевые слова: пищевое поведение, условия формирования, компетентность, компетентностный подход, здоровьесберегающая компетентность.

The article considers of the psychological and of the socio-pedagogical conditions the formation of health saving competence as the of basic foundation of the culture of eating behavior among different categories of the population (different age, specificity of activity,

health status, the dominant patterns of eating behavior and body weight parameters, level of dissatisfaction with weight themselves and life in general).

Key words: *eating behavior, conditions of formation, competence, competence approach, health saving competence.*

Постановка проблеми. Проблема поширення порушених патернів харчової поведінки (ХП) як тривожної тенденції сьогодення, як драми і трагедії не тільки окремої особистості, але й і сучасного українського суспільства у сфері здоров'я має такі перспективи вирішення, що відкриваються через формування культури ХП. Зокрема, ми вбачаємо розв'язання означеної проблеми через формування здоров'язбережувальної компетентності щодо харчової поведінки (ЗЗК щодо ХП).

Мета статті – розкрити психологічні та соціально-педагогічні умови здоров'язбережувальної компетентності як базової основи культури харчової поведінки

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Охарактеризуємо сутність і зміст умов формування **здоров'язбережувальної компетентності щодо ХП у осіб, що не страждають на перекручені форми ХП.** На нашу думку, визначення умов формування ЗЗК щодо ХП є найголовнішим напрямом роботи у формуванні культури ХП з метою профілактики різноманітних порушень харчової поведінки та їх негативних наслідків на рівні тіла – порушень ваги та ожиріння. При цьому, враховуючи надпредметність і міждисциплінарність таких понять як «компетентність» і «здоров'язбережувальна компетентність», ми безумовно, спиралися на творчий доробок багатьох науковців, що зумовлено сутністю досліджуваної проблеми. Зокрема, ми поділяємо погляди О.В. Савченко, яка розглядає компетентність як інтегральне утворення індивідуального досвіду особистості, що дозволяє об'єднати різноманітні ресурси суб'єкта та сприяє розвиненню всієї динамічної системи індивідуального досвіду [4, с. 416]. Ми приєднуємося до думки О.Є. Ломакіної, яка визначає компетентність як психологічне новоутворення особистості, що формується в ході засвоєння теоретичних знань і практичного досвіду. Ми погоджуємося з думкою більшості українських дослідників (С. П. Бондар, 2012; І. В. Гушлевська, 2004; В.В.Мелешко, 2008; О.Я.Савченко, 2011; Т.Є. Федорченко, 2009; І.В. Черемис, 2006 та ін.), що визначають компетентність як багаторівневу динамічну систему до складу якої входять взаємодіючі між собою компоненти – *компетенції*, які актуалізуються і збагачуються під впливом необхідності вирішення реальних життєвих проблем з якими так чи інакше стикається носій компетенцій.

Плеяда науковців (М.С. Головань, І. В. Гордієнко-Митрофанова, О.В.Савченко, Ю.В.Фролов і Д.А.Махотін та ін.) наголошують на тому, що компетенції, з одного боку, являють собою *декларативні знання* (що представлені у формі тверджень, суджень, пропозицій та є лише уявленнями про структуру певних понять), з іншого – *процедурні знання* (що мають активну природу та визначають уявлення про засоби і шляхи отримання нових знань та перевірки декларативних знань). При цьому, незважаючи на розмаїття компетенцій, що виокремлені різними авторами (знання, уміння, навички, здібності, мотиви, переконання, цінності, здатність і готовність вивчати, думати, співпрацювати, мобілізуватися задля подолання труднощів, адаптуватися тощо), М.М.Головань, в одній із своїх робіт аналітичного характеру доходить висновку, що «**компетенція** – це деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи (властивості або якості, потенційні здатності особи), наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері» [1, 30]. Водночас автор характеризує поняття «компетентність», як «володіння компетенцією, що проявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності», а також як «утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності» (те саме).

Дана частина нашої роботи спрямована на визначення умов формування здоров'язбережувальної компетентності щодо ХП як багатокomпонентного утворення, що включає до складу:

- *ставлення* (ціннісно-мотиваційний та емоційний аспект щодо здорового харчування та адекватної ХП),
- *знання* (когнітивно-рефлексивний аспект), що базується на знаннях декларативного та процедурного генезу і формується як теоретичний та практичний досвід щодо різноманітних систем харчування, стильових стратегій ХП, стильових стратегій поведінки щодо власної зовнішності та здоров'я в цілому;
- *сформованість способів діяльності* (поведінковий аспект), що базуються на сукупності умінь і навичок, здатності та готовності до трансформацій задля нормалізації стильових стратегій ХП і стратегій поведінки щодо власної зовнішності та здоров'я в цілому.

Найважливішою умовою формування культури ХП у осіб, що не страждають на перекручені форми харчової поведінки, ми вважаємо *формування ціннісно-мотиваційного ставлення щодо здорової харчової поведінки як основи здорового варіанту, стилю та способу життя*. Означена умова як складова здоров'язбережувальної компетентності щодо ХП може розглядатися як

внутрішнє потенціальне психологічне новоутворення (перший вектор компетентності), що передбачає: а) формування установки на цінність здорової харчової поведінки як основи власного здоров'я та активного довголіття при максимальній тривалості життя;

б) формування інтересу до проблеми збереження, зміцнення та відновлення здоров'я за рахунок нормалізації ХП та оптимізації повсякденної діяльності;

в) формування відповідального вибору щодо варіанту життя, що сприяє тілесному здоров'ю (соматичному, психічному, соціальному та духовному);

Необхідність роботи у цьому напрямі зумовлена результатами аналізу наших спостережень та спеціальної наукової літератури (психологічного, медичного, культурологічного, соціологічного, педагогічного характеру [1]) і дає підстави стверджувати, що готовність або неготовність дотримуватися принципів здорового харчування, оптимальних фізичних навантажень та способів емоційної саморегуляції здебільшого зумовлені ціннісними орієнтаціями та моделями поведінки, що закладаються у батьківській сім'ї.

Окрім зазначеного, вважаємо, що до складу даного вектору компетенції також входить емоційний досвід особистості, оскільки в ситуаціях харчування саме емоційні враження часто виконують функцію регулювання й спрямування процесу ціннісного оцінювання, що ініціює стиль харчування. Інакше кажучи, сприйняття ситуації прийому їжі зумовлено процесом первинної оцінки їжі (її смаку, текстури, кольору тощо) та очікування певних тілесних відчуттів (відчуття задоволення - незадоволення), що за своєю природою має скоріше емоційний, ніж раціональний характер. Деякі психологи (М. Арнольд, 1960; Б. І. Додонов, Р.Лазарус, 1991; С.Шехтер а ін.) найважливішим компонентом будь-якої емоції вважають саме оцінку і визначають це явище як переживання людиною свого ставлення до чого-небудь (до теперішньої або майбутньої ситуації, інших людей, до самої себе тощо). Зокрема, М. Арнольд, зазначає, що інтуїтивна оцінка (на відміну від абстрактної «думки рефлексії») характеризується миттєвістю, безпосередністю і невідомістю та детермінує зміни у фізіологічних процесах, переживаннях, виразних рухах і діях, що зумовлює більшу зосередженість та заглибленість на об'єкті. За Р.Лазарусом, коли деякий стимул оцінюється як загрожуючий, то це детермінує запуск процесів подолання загрози (усунення або зменшення шкоди). Найчастіше оцінка складається як переплетіння двох видів оцінок – емотивної та раціональної. Емотивна оцінка відрізняється від логічної за характером, тобто оцінювання в ній відбувається за шкалою «приємно-неприємно». Характер емоційного й раціонального оцінювання, зазвичай, збігається. Різні симптоми афективних реакцій (суб'єктивні переживання, фізіологічні та моторні реакції) відображають основні тенденції до дії з приводу наявності загрози та її усунення (за Є.П. Ільїним)[2, 124 – 126].

Можливість реалізації означеної умови вбачаємо через загальновідомі методи роботи: інтерактивні міні-лекції та дискусії, аналіз результатів психологічної діагностики (спрямоване самоспостереження та тестування задля отримання інформації про себе з подальшим самоаналізом), моделювання та аналіз життєвих ситуацій, мозковий штурм, психологічні ігрові завдання тощо.

Ми погоджуємося з міркуваннями С. Рубінштейна, який наголошує, що для того щоб особистість включилася в будь-яку діяльність, потрібно, щоб завдання, які перед нею поставлені були внутрішньо прийняті, тобто, щоб вони були не лише зрозумілі, а й набули значущості для особистості і знайшли відгук в її переживаннях [3]. З огляду на це, вмотивованість на адекватну (гармонійну) ХП ми розглядаємо як особистісний вибір варіанту життя, що зумовлюється відповідними компетенціями – внутрішніми спонуканнями та певною системою ціннісних орієнтацій, ідей, вірувань. Вважаємо, що внутрішня вмотивованість на відновлення, збереження і навіть «створення» або моделювання найоптимальнішої фізичної форми тілесності спрямовує й організовує суб'єкта в умовах повсякденного життя на відповідні стратегії поведінки (нормалізацію харчової поведінки, дотримання принципів раціонального харчування, корекцію ваги, нарощування м'язів, підтримання м'язів у тонусі тощо). Інакше кажучи, саме мотивація надає особистісний зміст та значущість щодо діяльності, спрямованої на збереження здоров'я, а отже сприяє перетворенню зовнішньо сформульованих цілей щодо дотримання основних принципів здорового харчування у внутрішні переконання, установки, потреби, особистісні принципи, що складають зміст здоров'язберезувальної діяльності особистості щодо ХП.

Спираючись на результати власного дослідження та чисельні наукові розробки останніх років з питань ціннісного, усвідомленого та відповідального ставлення до здоров'я (Т.В. Белінської, О.І. Богучарової, О.С.Дроботун, М. О. Марценюк, В. М. Кабаєвої, Д.В.Колесова та ін.), ми вважаємо, що саме ціннісне ставлення до інформації, що набуває значення внутрішніх смислових настанов щодо здорової харчової поведінки сприяє відвертанню від здоров'яруйнуючих життєвих сценаріїв та свідомому вибору здоров'язберігаючих сценаріїв у повсякденній життєдіяльності суб'єкта (через активне залучення отриманих знань, умінь і навичок у поведінкову діяльність суб'єкта). Як відомо, суспільство пропонує безліч цінностей, в т.ч. щодо харчування, але шлях до них у кожного суб'єкта індивідуальний. І на цьому шляху перед суб'єктом постають і проблеми ідентичності (Є.Еріксон), і змістоутворюючої активності (В.Франкл, К.Абульханова-Славська), і проблеми знаходження свого неповторного сенсу життя («їсти, щоб жити» або «жити щоб їсти») тощо.

Отже сформованість ціннісного-мотиваційного компоненту здоров'язберезувальної компетентності щодо ХП проявляється в особистісній зацікавле-

ності суб'єкта та в його позитивному ставленні до збереження або відновлення найоптимальнішої фізичної форми. Наявність означеного компоненту, з одного боку, визначає внутрішню компетенцію особистості – її готовність та спрямованість на реалізацію здорового способу життя діяльності, а з іншого – утворює основу для реалізації інших компонентів здоров'язбережувальної компетентності щодо ХП, що є запорукою особистісної активності у процесі формування культури ХП,

У якості другої умови формування ЗЗК щодо ХП ми розглядаємо когнітивно-рефлексивну компетенцію. Дана умова одночасно являє собою:

а) *соціально задані вимоги* щодо відповідального ставлення до свого харчування та ХП, власного здоров'я в цілому, вибору способу та стиля життя;

б) *критерії оцінки стильових особливостей харчової поведінки* (які можна розглядати як внутрішні мотиватори розвитку ЗЗК щодо ХП на когнітивному рівні);

в) *систему знань*, що спрямовує на усвідомлення наслідків домінування перевернутих стратегій ХП та надає можливість подолання стереотипів мислення і свідомої трансформації ХП відповідно до істинних потреб тілесності;

г) *обізнаність* з питань оптимізації функціонування тілесності, що сприяє нормалізації ХП (підтримка оптимального режиму життєдіяльності за умови психічної толерантності, рухової активності, відпочинку, саморегуляції та інше, що надає можливість керування внутрішніми станами);

Мова йде про оволодіння системою знань – теоретичною базою, що є основою формування різноманітних життєвих навичок і стратегій поведінки, як таких, що руйнують тілесність, так і таких, що сприяють оптимальному функціонуванню всіх її рівнів (соматичного, психічного, соціального та екзистенціального). Зрозуміло, що це потребує інтеграції як специфічного знання, так й знання щодо себе, а також розуміння відповідальності за свої дії, усвідомлення власних особливостей (стильових патернів харчової поведінки, емоційних проявів та станів, недоліків і достоїнств та інших ресурсів тощо). При цьому, ми вважаємо, що *система знань щодо ХП* являє собою не тільки інформаційний ресурс особистості, але й активно функціонуючу структуру – комплекс уявлень до складу якої входять декларативні та процедурні знання. Це надає можливість проводити оцінювання сформованості даної системи за певними критеріями: об'єм знань, їх структурованість та взаємобумовленість; відкритість до нової інформації, інших підходів та можливість утворення «нового» змісту; готовність до виявлення суперечливої інформації та пошуку інших (нових) стратегій поведінки.

Виходячи з окресленого вище, вважаємо за необхідне проводити систематичну роботу з ознайомлення дітей, підлітків, юнацтва та дорослих з широким колом питань щодо культури харчової поведінки як базової основи

оптимального функціонування тілесності (відповідно до вікових та психологічних особливостей реципієнтів). Зокрема, усі учасники процесу формування ЗЗК щодо ХП мають бути обізнані з основними чинниками розвитку та перебігу:

а) стилів харчування, вибору продуктів та уподобань щодо їжі, які формуються під впливом наочних моделей харчової поведінки близького оточення (батьків, інших авторитетних людей, рекламної продукції);

б) перекручених (хворобливих) стратегій харчової поведінки у континуумі «обмеження їжі – переїдання їжею» та інших життєвих навичок, що руйнують здоров'я тілесності та зумовляють порушення ваги;

в) хвороб, що призводять до порушення фізичного та психічного здоров'я тілесності внаслідок домінування перекручених стратегій харчової поведінки у континуумі «переїдання – обмеження в їжі».

Але найголовнішим напрямом роботи з формування когнітивно-рефлексивної компетенції ми вважаємо ознайомлення з системою знань щодо організації раціонального, інтуїтивного, усвідомленого харчування та адаптивної ХП. Такі знання є необхідними задля оволодіння елементарними природними навичками з розпізнавання первинних сигналів тілесності (стану голоду та ситості, насолодження смаком тощо), які надають можливість ефективного регулювання відносин з їжею.

Отже, у межах формування даної умови *система знань* (як інформаційний ресурс та комплекс уявлень), у певному сенсі, створює підґрунтя індивідуального досвіду особистості з метою нормалізації ХП та ваги. Інакше кажучи, йдеться про формування *метазнання*, що розширює мережу смислових зв'язків між різноманітними знаннями (за рахунок інтеграції з новими елементами, об'єктами, явищами), сприяє переосмисленню проблемних ситуацій і набуває здатності керувати іншими знаннями задля усвідомлення та подолання стереотипів особистісного досвіду, заради вирішення більш глобальної проблеми – збереження власного здоров'я. Дане положення нашого дослідження узгоджується з висновком О.В. Савченко, яка стверджує, що в ході розв'язання проблем, метакогнітивний рівень у структурі загальної компетентності, забезпечує логічний аналіз умов, контроль над характером протікання діяльності та керування психічною активністю у формі організації перевірки своїх дій, оцінювання результатів, планування діяльності й окремих її етапів [4, 417].

Реалізація формування когнітивно-рефлексивної компетенції (як умови формування ЗЗК щодо ХП) може забезпечуватися різноманітними формами групової та індивідуальної роботи в освітніх закладах різного рівня акредитації, які з одного боку, здатні, охопити майже усі категорії населення, а з іншого – надавати необхідну інформацію з окресленого кола питань систематично

та послідовно.

Ще однією важливою умовою формування ЗЗК щодо ХП є *сформованість способів діяльності*. Важливість цієї умови є цілком зрозумілою, тому що лише обізнаність з питань здорового харчування та адекватної ХП не зможе сформувати у суб'єкта здатність дотримуватися відповідних рекомендацій (щодо нормалізації ХП, як базової основи для підтримки найоптимальнішої фізичної форми). Мова йде про умову, що забезпечує *формування поведінкової компетенції щодо ХП* або про внутрішнє прийняття здоров'язбережувальної діяльності щодо ХП у вигляді певних настанов (установок, диспозицій, потреб), які стануть дієвим регулятором поведінки та дозволяють дотримуватися адекватних стратегій поведінки, які спрямовані на збереження здоров'я, незважаючи на будь-які зовнішні провокації. Інакше кажучи, формування третього вектору компетенції у структурі ЗЗК щодо ХП передбачає організацію такого предметно-просторового середовища, в якому суб'єкт може застосувати набуті знання, уміння та навички у двох напрямках: 1) з організації здорового харчування; 2) з нормалізації ХП та ваги.

Означений вектор компетенції включає формування:

а) здатності та готовності реалізовувати адекватні способи поведінки заради досягнення найоптимальнішої фізичної форми;

б) здатності та готовності особистості застосовувати набуті знання у повсякденній діяльності (зокрема, здатності керувати проявами власної харчової поведінки у ситуаціях провокації, зумовлених зовнішніми стимулами – життєвих негараздів, ситуаціях спокуси, примусу тощо).

в) здатності та готовності втілювати арсенал життєвих технік (способів, стилів) повсякденної життєдіяльності, що дозволяють зберігати, підтримувати та нормалізовувати як харчову поведінку, так і здоров'я в цілому.

Реалізація формування даної умови досягається за допомогою різноманітних засобів – тренінгових занять, інтерактивних лекцій і семінарів з елементами рольових ігор та ін.

Підводячи підсумки, відзначимо, що на нашу думку, засвоєння та оволодіння усіма вищеописаними здоров'язбережувальними компетенціями щодо ХП, дозволяє суб'єкту набути компетентність щодо організації адекватної харчової поведінки. При цьому, *компетенція щодо ХП* – це зовнішній соціально-психологічний чинник, тому що формується шляхом інформованості про певні норми, досягнення яких свідчить про можливість оптимального вирішення певного життєвого завдання, зокрема, «нормалізацію ХП», «збереження здоров'я» тощо.

Водночас, *компетентність щодо ХП*, являє собою внутрішній психологічний чинник – інтегровану якість особистості, що надає особистості можливість самостійно моделювати власну поведінку у напрямі максимального

збереження здоров'я та приймати оптимальні рішення відповідно до потреб власної тілесності; брати відповідальність за свої дії щодо власного здоров'я.

Отже, *здоров'язбережувальна компетентність щодо ХП* представляє собою інтегративне утворення, що включає систему ставлень; систему знань; систему вмінь та навичок, які дозволяють адекватно діяти з метою нормалізації харчової поведінки та збереження здоров'я в цілому, самореалізації та успішної соціальної адаптації. Тому, в умовах сьогодення, особливого значення набуває необхідність розроблення програм, що спрямовані на формування ЗЗК щодо ХП для різних груп населення (з урахуванням віку, наявності чи відсутності хворобливих патернів ХП) з метою профілактики різноманітних порушень тілесності – перекручених патернів харчової поведінки (субклінічних порушень та клінічних розладів ХП, надлишкової ваги та ожиріння (як негативних наслідків незбалансованого харчування та неадекватних патернів ХП).

Висновки. Вважаємо, що створення означених психологічних та соціально-педагогічних умов формування ЗЗК щодо ХП сприяє загальному формуванню культури ХП у різних категоріях населення (різних за віком, специфікою діяльності, станом здоров'я, проявами домінуючих патернів харчової поведінки та показників ваги тіла, рівнем незадоволеності вагою, собою та життям в цілому). При цьому, зазначимо, що якщо нам (широкому загалу науковців з означеної проблематики), вдасться розірвати ланцюг на шляху розвитку та фіксації хворобливих патернів ХП – від хронічного відчуття незадоволеності (своїм тілом, вагою, собою та життям у цілому) до важких клінічних форм у континуумі «переїдання – обмеження в їжі», то ми зможемо не тільки значно знизити кількість звернень за медичною і психологічною допомогою людей із різноманітними варіантами патології харчової поведінки, але й значно підвищити кількість людей, які живуть з відчуттям задоволення. А як відомо, відчуття благополуччя (комфарту, щастя, гармонії) виступає незаперечним доказом здоров'я, як оптимального функціонування тілесності, підвищення якості життя та прогресу соціальної системи в цілому.

Подальші перспективи досліджень у даному напрямі ми вбачаємо у перевірці ефективності реалізації окреслених психологічних та соціально-педагогічних умов формування ЗЗК щодо ХП в освітньому процесі.

Список використаних джерел:

1. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду: [Електронний ресурс] / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – №3. – С. 23-30. – Режим доступу: http://www.uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_03.pdf.
2. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Евгений Петрович Ильин. – СПб.: Питер,

2013. – 783 с. – (Серия «Мастера психологии»)
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2013. – 713 с. (Серия «Мастера психологии»).
 4. Савченко О.В. Компетентність особистості на когнітивному рівні [Електронний ресурс] / О. В. Савченко // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 25. – С. 413-427. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pspl_2014_25_35.pdf
 5. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 8-9. – С. 4–8.

Transliteration of References:

1. Golovan' M. S. Kompetencija i kompetentnist': dosvid teorii, teorija dosvidu: [Elektronnij resurs] / M. S. Golovan' // Vishha osvita Ukraïni. – 2008. – №3. – С. 23-30. – Rezhim dostupu: http://www.uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_03.pdf.
2. Il'in E. P. Jemocii i chuvstva / Evgenij Petrovich Il'in. – SPb.: Piter, 2013. – 783 s. – (Serija «Mastery psihologii»)
3. Rubinshejn S. L. Osnovy obshhej psihologii / S. L. Rubinshtejn. – SPb: Piter, 2013. – 713 s. (Serija «Mastery psihologii»).
4. Savchenko O.V. Kompetentnist' osobistosti na kognitivnomu rivni [Elektronnij resurs] / O. V. Savchenko // Problemi suchasnoï psihologii. - 2014. – Vip. 25. –S.413-427.–Rezhim dostupu:http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pspl_2014_25_35.pdf
5. Savchenko O. Ja. Ključovi kompetentnosti – innovacijnij rezul'tat shkil'noï osviti / O. Ja. Savchenko // Ridna shkola. – 2011. – № 8-9. – S. 4–8.

ШЕЛЕГ Л.С.,

здобувач, кандидат політичних наук,
кафедра юридичної психології,
Національна академія
внутрішніх справ,
Київ, Україна

ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК ЗАСІБ ПОПЕРЕДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ

У статті висвітлений авторський досвід психологічного супроводження працівників органів внутрішніх справ, схильних до психосоматичних розладів, представлений психодіагностичним та корекційним етапами. Сформульовані основні положення, на яких повинна базуватися психокорекційна робота.

Ключові слова: психологічне супроводження, психосоматичні розлади, психодіагностика, корекція, психокорекційна робота.

В статье освещен авторский опыт психологического сопровождения сотрудников органов внутренних дел, склонных к психосоматическим расстройствам, представленный психодиагностическим и коррекционным этапами. Сформулированы основные положения, на которых должна основываться психокоррекционная работа.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, психосоматические расстройства, психодиагностика, коррекция, психокоррекционная работа.

The article highlights the author's experience of psychological support of police officers, who are prone to psychosomatic disorders, which presents diagnostic and corrective steps. The author has formulated the main provisions on which should be based psycho-correctional work. During the diagnostic stage is carried out: 1) the definition of general personality characteristics of police officers, their level of stress tolerance and capacity for action in terms of different levels of complexity; 2) predict intensity of negative personality changes and conditions that may be caused by conditions of professional activity. The essence of the correction stage is: 1) the formation of professionally important qualities of employees, in par-

ticular, on their emotional-volitional sphere; 2) the formation of abilities and skills of conflict-free assessment of life situations, 3) the training of techniques and methods of self-regulation.

Key words: *psychological support, psychosomatic disorders, psycho-diagnosics, correction, psycho-correctional work.*

Актуальність теми. Реформування МВС України передбачає, серед інших завдань, удосконалення системи професійно-психологічного забезпечення особового складу органів внутрішніх справ (далі – ОВС), здатного не лише виконувати покладені на нього обов'язки на високому професійному рівні, але й здійснювати цілеспрямовані заходи щодо формування професійної майстерності та попередження розвитку психосоматичних розладів.

Необхідність систематичної і пролонгованої професійної та загальної освіти дорослих була сформульована ще на початку ХХ ст. Провідною ідеєю безперервної освіти було визначено формування компетентності як здатності вирішувати проблеми, що постають перед професіоналом, самостійно здобувати необхідні знання, розвивати уміння на навички.

Беззаперечно, що конкурентоспроможність фахівця на ринку праці передбачає підтримання рівня його фізичного і психічного здоров'я на належному рівні. В контексті концепції безперервної освіти дорослих та стосовно екстремальних видів діяльності, до яких належить і правоохоронна, ці вимоги набувають особливого значення і потребують налагоджування системи психологічного супроводження професійної діяльності, в тому числі – психологічної корекції станів особистості, що спричиняють психосоматичні розлади.

Ступінь наукової розробленості проблеми. Проблема суб'єкта професійної діяльності достатньою мірою представлена в психологічній науці (К. О. Абульханова-Славська, В. О. Бодров, Ю. М. Забродін, В. П. Казміренко, Є. О. Климов та ін.). Дослідженню психології суб'єкта правоохоронної діяльності присвячені роботи Д. О. Александрова, В. І. Барка, Л. І. Казміренко, О. І. Кудерміної, О. М. Цільмак та ін. Але завдання наукового обґрунтування процесу підтримання на оптимальному рівні психосоматичного статусу працівників ОВС України, вивчення сутності психосоматичних розладів працівників міліції та розроблення рекомендацій щодо шляхів і засобів їх психологічної профілактики дотепер залишаються невирішеними, що обумовлює актуальність обраної теми.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в висвітленні можливостей професійно-психологічної освіти дорослих у попередженні розвитку психосоматичних розладів (на прикладі психологічного супроводження в системі МВС України).

Виклад основного матеріалу. Умови адаптації до служби в ОВС є функціонально-критичними та потребують руйнування минулих і побудови нових поведінкових стереотипів. Така адаптація супроводжується необхідністю оцінювати відповідність власних якостей і здібностей обраному фаховому напрямку діяльності, формуванням здатності витримувати значні психологічні й, часто, фізичні навантаження. Вона ускладнюється тим, що реальне занурення в професійну діяльність може супроводжуватися негативними враженнями та руйнуванням попередніх уявлень про неї. Це здатне призводити до когнітивного дисонансу та формування особистісного конфлікту.

На рівні теоретичного обґрунтування процедури психологічного супроводження можемо стверджувати, що вона передбачає реалізацію двох невід'ємних та взаємопов'язаних етапів. При цьому на *діагностичному* етапі здійснюється: 1) визначення особистісних особливостей працівників ОВС, рівня їх стресостійкості та здатності до дій в умовах із різним рівнем екстремальності; 2) оцінювання актуального психосоматичного статусу; 3) визначення вектору та прогнозування інтенсивності негативних особистісних змін і станів, що можуть спричинятися умовами професійної діяльності. Сутність *корекційного* етапу полягає в: 1) формуванні професійно значущих якостей працівників, зокрема, стосовно їх емоційно-вольової сфери; 2) формуванні вмінь і навичок безконфліктного оцінювання життєвих ситуацій; 3) формуванні стресостійкості та корекції негативних психічних станів; 4) навчанні технікам і методам саморегуляції. Його *метою* в найбільш загальному вигляді слід вважати *зниження інтенсивності індивідуальних стресових реакцій та їх впливу на психосоматичний статус особистості працівника ОВС*.

Вирішення зазначених завдань доцільно поєднувати з комплексом психопрофілактичних заходів у «зовнішньому контурі» життєдіяльності працівника (створення оптимальних умов професійної діяльності та забезпечення належних матеріально-побутових умов, формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, просвітницька робота представників медичних служб щодо ведення здорового способу життя, попередження впливу психотравмуючих чинників тощо).

Як відомо, адаптація до психологічно напружених видів діяльності триває впродовж 3-5 років. При цьому тривала дія притаманних цій діяльності несприятливих чинників здатна обумовлювати виникнення у працівника високого рівня нервово-психічної напруженості та різноманітні негативні прояви поведінки, що залежить від індивідуально-психологічних особливостей особи. В свою чергу, працівники намагаються захистити себе від впливу психотравмуючих чинників, вдаючись як до конструктивних, так і до неконструктивних засобів. Відповідно, особа або ж інтеріоризує специфіку діяльності як певну цілісність, тобто адаптується до неї, або ж «дозволяє собі» появу

негативних особистісних новоутворень, до яких належать і психосоматичні розлади.

Після завершення першого етапу професійного становлення – професійної адаптації – виникнення стану емоційного дискомфорту та надмірне професійне перенапруження можуть спричинятися незадоволеністю умовами праці та власним професійним статусом. В цей час у працівників ОВС починають формуватися різноманітні психічні новоутворення – професійна деформація, професійне вигорання, а також психосоматичні розлади. Останнім сприяє ненормований робочий день, неможливість забезпечити раціональний режим харчування та відпочинку, накопичення втоми, тобто умови для виникнення стресу на фізіологічному рівні, що суб'єктивно переживаються як погіршення самопочуття.

Основними діагностичними симптомами формування психосоматичних розладів є суб'єктивні скарги, зокрема: змінене самопочуття, фізичний дискомфорт, відчуття незрозумілого хвилювання і занепокоєння станом здоров'я, що необхідно розцінювати як симптоматику, на яку слід звертати особливу увагу та піддавати ретельній психофізіологічній діагностиці (діагностика стану функціональних систем) [1, с. 192]. Тому значення психопрофілактики на цьому етапі професійного становлення є вкрай актуальним.

Для виникнення будь-якої хвороби необхідне певне співвідношення суб'єктивних та об'єктивних чинників. Важкі життєві обставини зустрічаються в житті кожної людини, а стресогенні ситуації – в професійній діяльності кожного працівника ОВС, але далеко не в кожного з них розвивається психосоматичне захворювання. Вважаємо, що вирішальним тут є схильність до психосоматичних розладів, коли особа не здатна раціонально переосмислити ситуацію або відмовитися від досягнення суб'єктивно недоступних для неї цілей. Іншими словами, детермінантою психосоматичних розладів є не складні об'єктивні обставини, а ставлення до них.

Тому своєчасна психопрофілактична робота зі зміцнення захисних механізмів у працівника ОВС, який перебуває в стресогенних ситуаціях, може сприяти запобіганню негативній трансформації особистості фахівця. Ми вважаємо, що саме після завершення процесу професійної адаптації, тобто на другому етапі професійного становлення психологічна підтримка та психологічна корекція особистості є особливо необхідними: ресурс молодості, коли на стан здоров'я не звертають уваги, починає вичерпуватися, а стресогенні умови діяльності все більше даються взнаки. Психопрофілактична та психокорекційна робота може повернути особу до межі оптимальної психосоматичної норми та запобігти подальшій деформації її психосоматичного статусу.

Узагальнення наукових першоджерел та авторського практичного досвіду дозволяє нам сформулювати наступні основні положення, на яких повинна

базуватися психокорекційна робота з особами, схильними до психосоматичних розладів.

1. Психотравмуючі обставини дійсно можуть сприяти розвитку психосоматичних розладів. Між тим, серед психічних травм у теперішній час провідне місце обіймають ті, що породжені конфліктними стосунками; катастрофічні та екстремальні ситуації мають значно менший вплив. Тому при встановленні витоків негативних психосоматичних переживань практичному психологові ОВС, разом із клієнтом¹, слід докладати зусиль у напрямі встановлення реального, а не уявного психотравмуючого чинника.

2. Декомпенсація в системі міжособистісних стосунків та необхідність вирішення життєво важливих проблем здатні спричинити суттєве психофізичне напруження. Бажання відтермінувати неприємності породжує парадоксальне в звичайних умовах прагнення до фіксації напруження, яке й створює передумови для «старту» психосоматичного розладу.

3. Реакції особи на стресори визначаються особливостями її установок і мотивів, життєвого досвіду, специфікою професійної діяльності, а також тим, наскільки сімейне життя компенсує напруженість життя професійного. Тому за аналогічних умов резистентність до професійних стресорів у різних осіб буде різною. У зв'язку з цим провідними завданнями стають: 1) встановлення і класифікація стресорів, типових для певного фахового напрямку професійної діяльності працівників ОВС; 2) систематизація знань про психічні та психосоматичні реакції, що ними викликаються; 3) розробка заходів, спрямованих на усунення патогенних наслідків дій стресорів.

4. Сучасна людина здатна виживати й нормально функціонувати в умовах, нерідко ворожих її біологічній і психологічній природі. Тому причиною психосоматичних розладів та психосоматичних захворювань працівників ОВС стають не самі по собі зовнішні обставини, а певні типи адаптації, які уявляються особі цілком прийнятними, але насправді такими не є – це псевдоадаптація. Фактично вона досягається ціною порушення засад нормальної життєдіяльності.

5. Професійний стрес становить собою порушення рівноваги між вимогами діяльності та працездатністю особистості. Можна виділити: 1) загальні стресори – неадекватні стосунки між працівниками і професійними обставинами; ступень відповідності між очікуваним і дійсним в праці; почуття задоволення; 2) специфічні стресори – обсяг роботи, оплата праці, статус у колективі, визначення власної ролі, відносини з керівництвом, розуміння недоцільності та безперспективності роботи.

При психосоматичних розладах найбільш ранніми проявами стають зміни форм реакцій на стимул, набуваючи властивостей аномальних реакцій.

1 Тут і далі цим поняттям позначається особа, яка потребує психокорекційної роботи у зв'язку з діагностованими проблемами психосоматичного характеру.

Типовою для них стає неадекватність стимулу як за силою, так і за змістом. Безумовно, що зміст таких аномальних реакцій різноманітний та індивідуальний. Але це не означає, що безмежна різноманітність особистостей породжує й безмежну множинність реакцій, котрі не піддаються узагальненню. Зазначене дозволяє говорити про загальні підстави для проведення психологічної корекції станів особистості, що спричиняють психосоматичні розлади, та наступні основні її структурні компоненти.

1. Формування вміння усвідомлювати не лише негативні, але й позитивні аспекти психотравмуючої ситуації.

Одна з особливостей професійної діяльності працівників ОВС полягає в наявності численних та достатньо жорстких критеріїв оцінки їх роботи. При цьому для їх досягнення не завжди достатньо ефективної роботи самого працівника, оскільки і стан громадського порядку, і показники розкриття та розслідування злочинів, і якість попередження аварійності дорожнього руху – значною мірою залежать від чинників, що заходяться поза межами його компетенції. Відповідно, критика і покарання працівників для системи ОВС є правилом, схвалення і заохочення – винятком. Як наслідок, в процесі професійного становлення формується звичка до сприйняття дійсності в негативному світі.

Тому в процесі психокорекційної роботи слід, найперше, навчитися усвідомлювати, що в будь-якій ситуації є як позитивні, так і негативні сторони: працівник не вільний у виборі ситуацій професійної діяльності, але він здатен обирати, як до них ставитися (іншими словами, підвищувати свій артеріальний тиск, вміст холестерину в крові, частоту серцевих скорочень і м'язове напруження чи утримувати їх у нормі).

2. Формування вміння цінувати свої досягнення. В процесі проведення психологічної корекції клієнт повинен навчитися розуміти, що щось він може змінити, а щось – ні. Але при цьому він повинен бути здатен вибірково усвідомлювати позитивні аспекти ситуацій і знижувати значущість (але не відкидати) негативних. Наступний крок – наприкінці кожного дня нагадувати собі про все хороше, що відбулося за вашою участю, та заохочувати себе (спосіб заохочення обирається індивідуально).

Зазначене тим більш важливо, що професійна діяльність працівників ОВС містить у собі передумови для розвитку трудоголізму: як тільки фахівець досягає поставленої мети, перед ним відразу ж виникає інша, і він рідко дозволяє собі насолодитися успіхом. При цьому завершеність важливої справи не одержує належного емоційного підкріплення, відповідно, не чинить впливу на позитивну динаміку «образу-Я».

3. Формування вміння цілісного усвідомлення. Могутній спонукальний потенціал негативних емоцій призводить до того, що вони починають доміну-

вати в цілісній картині світу та жити самі себе: так одна неприємна подія здатна надати негативного забарвлення значному проміжку часу. Це визначає необхідність відходу від селективного сприймання ситуації на користь її цілісного усвідомлення. Коли людина навчається бути вдячною за те, що було в її житті і цінувати те, чого в неї немає, кожен окремий епізод життя втрачає свою над цінність.

4. *Формування вмінь нейтралізації несприятливих особливостей поведінкової активності.* Як доведено численними науковими дослідженнями, схильність до психосоматичних розладів найтіснішим чином пов'язана з типом А поведінкової активності (моделлю поведінкової активності типу А). Таким особам притаманна певна сукупність характеристик та рис, тобто поведінковий симптомокомплекс, що проявляються в спілкуванні та діяльності: відповідальність, зануреність у роботу, конкурентність, прагнення до досягнень, перфекціонізм, агресивність, ворожість, поспіх, нетерпіння, тривожність, відчуття постійного цейтноту. Вони ставлять перед собою складні цілі, чим продукують стресогенні умови життєдіяльності та емоційну напруженість. Така напруженість, відповідно, супроводжується високими показниками фізіологічного збудження різних систем організму.

При цьому встановлено, що поведінковий паттерн А складається з двох протилежних одиниць: *нетерпимість/подрозливість (НП)* та *прагнення до досягнень (ПД)*. Перша характеризується нетерпінням, ворожістю, озлобленістю і гнівливістю, друга – цілеспрямованістю і рішучістю.

Ознайомлення з особливостями професійної діяльності дозволяє стверджувати, що поведінкова модель А заохочується та, навіть, культивується в системі МВС України, оскільки саме такі працівники є більш продуктивними, їм притаманний високий рівень досягнення цілей, вони прагнуть до конкуренції. Втім, з позицій психології, «вони ставляться до себе гірше, ніж до власних ворогів» (Д. Грінберг).

Нейтралізація особливостей поведінки типу А може здійснюватися двома основними способами: 1) проблемно-орієнтоване подолання – зосередження на конкретній проблемі чи ситуації, щоб змінити її чи уникнути в майбутньому; 2) емоційно-орієнтоване подолання – послаблення пов'язаних із стресовою ситуацією емоцій.

5. *Формування самоповаги* – адекватна самооцінка дозволяє особі бути менш залежною від думки оточуючих, відповідно, впливає на кількість стресогенних чинників у професійній діяльності. Щоб «твердо стояти на ногах», витримувати контакт очима, говорити чітко і впевнено, необхідно володіти високим рівнем впевненості в собі. Сама сутність управління стресом полягає у впевненості в своїх рішеннях, що дозволяє успішно контролювати власне життя або ж, принаймні, менш емоційно ставитися до того, на що не можна

впливати. Особи з низькою самооцінкою значною мірою піддатні стресу, оскільки не впевнені в собі, не довіряють собі і сумніваються в правильності своїх дій.

6. *Формування вмінь визначення меж та переорієнтації локусу контролю.* Локус контролю – оцінка особистістю здатністю контролю над подіями власного життя. Екстернали, на відміну від інтерналів, менше схильні контролювати своє життя, оскільки не вірять, що від цього є якась користь. При цьому важливо розуміти, що людина здатна контролювати якусь певну частину свого життя, тобто бути його автором, але абсолютно не здатна контролювати все. Відчуття контролю породжує почуття відповідальності.

Одна з специфічних особливостей професійної діяльності в ОВС полягає в тому, що вона вимагає жорсткої субординації та підпорядкування принципу єдиноначальності. Для попередження негативних наслідків стресу важливе вміння розмежування меж власної відповідальності та відповідальності інших людей (колег, керівників) за наслідки перебігу професійних ситуацій: наслідки, що перебувають поза межами компетенції конкретного фахівця, не повинні спричиняти глибоких та тривалих емоційних переживань.

7. *Формування рішучості.* Як засвідчують результати експериментальних досліджень у площині психосоматики, існує три основних властивості особистості, що впливають на схильність до психосоматичних розладів: *обов'язковість, контроль, витривалість* [6, с. 1-11]. Обов'язковість – тенденція повністю віддаватися своїй справі, якою б вона не була; контроль – тенденція думати і діяти так, начебто особа здатна радикально впливати на перебіг подій; витривалість – впевненість у тому, що життя властиво змінюватися і що ці зміни є рушійною силою прогресу загалом і особистісного розвитку, зокрема.

Основний висновок дослідників полягає в тому, що такі зміни слід сприймати як виклик, але не як загрозу. Людей, яким властиві вищезазначені якості, називають *рішучими*, оскільки вони можуть протистояти стресорам та володіють буферним ефектом для гармонії психіки і здоров'я тіла (соми) людини. Рішучість здатна зменшувати ступінь психологічного дистресу та підвищує адаптивність, вона надає людині відчуття щастя в сімейному житті та професійній діяльності.

Загалом рішучість є особливою організацією існування особистості як системи, що забезпечує максимально ефективне функціонування більш складної системи «людина – середовище» в конкретній ситуації. Ґрунтуючись на цьому визначенні, можна встановлювати межі психологічної стабільності конкретної особи, що зумовлюються взаємодією потенціальних можливостей людини та об'єктивних вимог ситуації.

Актуальність встановлення таких взаємозв'язків передбачає необхідність вивчення та врахування психологічної складової в практику відбору та підго-

товки осіб до психологічно напружених і ризиконебезпечених видів професійної діяльності, до яких належить і правоохоронна. В іншому разі вроджена (на рівні типологічних властивостей нервової системи) та набута в процесі первісної соціалізації (внаслідок особливостей навчання і виховання в дитячому та підлітковому віці) схильність до психосоматичних розладів стає непереборною перепорою на шляху успішного професійного становлення. На індивідуально-психологічному рівні вона проявляється як відсутність гнучкості поведінки, сенситивності до себе, спонтанності, самоповаги та самоприйняття, що й визначає психологічну стабільність фахівця.

Іншими словами, людина в процесі самореалізації може бути «господарем своєї долі» і володіти ситуацією завдяки знанням своїх особливостей і можливостей, в тому числі й індивідуально-типологічних. Стабільність такої особи і успіх діяльності в стресогенних умовах прямо залежить від максимального використання переваг своєї психічної організації та нейтралізації її недоліків, що сприяє збереженню психічного і соматичного здоров'я.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, психологічне супроводження дозволяє більш повно задовольняти не лише суспільні, але й інтереси особистості працівника ОВС: підвищує комфортність професійної діяльності та соціального оточення; стабілізує рівень напруженості праці та мінімізує кількість стресових ситуацій (відповідно – зменшує рівень тривожності, емоційної напруги тощо); збільшує ступінь задоволеності результатами праці та можливості професійного становлення; зрештою – зменшує ймовірність виникнення психосоматичних розладів, професійних захворювань психогенної природи, сприяє не лише професійному, але й особистому довголіттю.

Список використаних джерел:

1. Основи загальної і медичної психології : [підручник ; за ред. І. С. Вітенка і О. С. Чабана]. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2003. – 344 с. *Osnovy' zagal'noyi i medy'chnoyi psy'xologiyi* : [pidruchny'k ; za red. I. S. Vitenka i O. S. Chabana]. – Ternopil': Ukrmedkny'ga, 2003. – 344 s.
2. Kobasa S. C. Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness / Kobasa S. C. // J. of Personality and Social Psychology. – 1979. – № 37. – P. 1-11

ШТИФУРАК В.Є.,

доктор педагогічних наук, професор,
кафедра психології, соціології і права,
Вінницький торговельно-економічний
інститут Київського національного
торговельно-економічного
університету,
м. Вінниця, Україна

ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ПРЕВЕНТИВНОСТІ

У статті проаналізовано на міждисциплінарному рівні наукові підходи до визначення професійної самореалізації; обґрунтовано механізми професійного зростання майбутніх фахівців та вплив на даний процес комерціалізації суспільних відносин і поліпрофесіоналізм. Розкрито соціальні якості сучасної студентської молоді та показано необхідність активізації превентивної діяльності з метою створення сприятливих умов для особистісно-професійної самореалізації; подано результати проведених експериментальних досліджень.

Ключові слова: студентська молодь, професійна самореалізація, особистісно – професійне становлення, кар'єрне зростання, превентивна діяльність.

В статье проанализированы на междисциплинарном уровне научные подходы к определению профессиональной самореализации; раскрыты механизмы профессионального становления будущих специалистов, учитывая влияние коммерциализации общественных отношений и тенденцию полипрофессионализма. Раскрыты социальные качества современной студенческой молодежи, подчеркнуто необходимость активизации превентивной деятельности с целью создания благоприятных условий профессиональной самореализации; проанализированы результаты проведенных исследований.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, личностное развитие, студенческая молодежь, карьерное становление, превентивная деятельность.

Summary. This article deals with the problem of professional self-actualization of modern students. Considering the analysis data of scientific sources it is shown that the problem of professional self-actualization is related to the perspectives of professional fulfillment and social and pedagogical mechanisms of occupational development and is done under the commercialization of social interaction and poliprofessionalism. Formulated conclusion shows that the main manifestation of social quality of modern students appears to be a measure of achieving the social subjectivity, studying public relations and innovative activity. Understanding the students as social community that is heterogeneous in character, let us distinguish its constitution the internal homogeneous groups that objectively occupy a particular position in the society structure and play an ambiguous role in social development. This trend stimulates the activation of preventive activity in order to create favorable conditions for personal and professional self-actualization; prevention and localization of negative factors of socialization. The results of the studies that have confirmed the need for systemic social and educational activities among the students with the intention to update the real and potential future specialists are generalized in the article.

Key words: *the students, professional self-actualization, professional development , career development , preventive activities.*

Проблему професійної самореалізації науковці розглядають у контексті реформаторських тенденцій сучасної освіти. Такий підхід активізував пошук альтернативних шляхів модернізації всіх складових освітнього процесу. Формування готовності до професійної самореалізації як наукової категорії стало предметом міждисциплінарного аналізу. Пріоритетами сучасної державної освітньої політики є орієнтація на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, що сприятиме мобільності і захищеності молодого покоління на ринку праці. А тому державне і суспільне замовлення вищій школі на підготовку високоосвіченої інтелектуальної еліти переплітається із завданнями соціокультурної модернізації суспільства. Оптимальний розвиток особистості визначається його одночасною каузальною і цільовою детермінацією, за умови, що роль цілі при цьому виконують соціокультурні гуманістичні цінності. Екстраполяція даного положення на процес професійного зростання підкреслює необхідність створення умов для організації суб'єктного досвіду, що має особистий сенс і водночас є схвалюваним і очікуваним у соціумі. Тому соціально-педагогічне сприяння професійному самовизначенню студентської

молоді розглядається як актуальний напрям соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ з орієнтацією на превентивну складову.

Відповідно до висновків науковців (Є. Бакшаєва, Г. Балл, Ю. Долинська, В. Калошин, М. Лазарєв, Н. Сегеда, О. Савчук, М. Ярославцева) самореалізація особистості втілює якісно інший рівень роботи над собою й характеризується зміною самоусвідомлення, соціального статусу та способів взаємодії з навколишнім світом. При цьому значно зростає роль самоактивності майбутніх фахівців на шляху досягнення високого рівня професійної майстерності, що актуалізує питання професійної самореалізації як довгострокової мети сучасної професійної підготовки. Погляд на самореалізацію як свідомий, цілеспрямований процес розкриття та опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності представлено у працях М. Гінзбурга, Є. Клімова, Т. Кудрявцева, А. Орлова, М. Пряжнікова. Досягнення особистістю професійної самореалізації більшою мірою залежить від того, наскільки швидко та інтенсивно особистість реалізує власний потенціал у процесі оволодіння професією та пристосовується до її вимог і умов. У такий спосіб визначено параметр темпів особистісних якісних змін, продиктованих умовами професійної діяльності. У цьому зв'язку викликає інтерес трактування даного поняття, яке розглядається в працях Ю. Приходько, Є. Кучеренко та А. Реан. Автори виокремлюють необхідність подолання суперечностей у професійному становленні особистості. Саме тому постає питання ступеня реалізації потенційних можливостей особистості як проблеми фахової підготовки.

Аналіз визначеної джерельної бази дав підстави стверджувати, що в основі професійної самореалізації особистості лежать проблеми зростання, розвитку, самовдосконалення майбутнього фахівця як професіонала. На внутрішню складову як першооснову професійного саморозвитку вказує І.Бех, зауважуючи, що це “самостійний вид внутрішньої активності, який спрямований на усвідомлення людиною себе як суб'єкта діяльності та який зумовлює продуктивне професійне становлення” [1,с.148]. Теоретичні погляди А. Маслоу в цьому контексті однозначно орієнтовані на можливість особистості повною мірою використати природний потенціал своєї унікальної особистості, але обов'язково в діяльності. Він, зокрема, зазначав: “Самоактуалізація – неперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів” [4,с.49].

У межах сучасних акмеологічних досліджень (О. Бодальов, А. Деркач, Є. Клімов, Н. Кузьміна та ін.) самореалізація постає самостійним об'єктом вивчення як визначальний напрям розвитку особистості, що забезпечує досягнення найвищої досконалості. Перенесення акмеологічних ідей на проблеми професійного становлення сприяла розробці технологій стимулювання самоактивності суб'єкта, який прагне досягти вершин професійної майстер-

ності, беручи за основу оптимальність зусиль. У цьому контексті актуалізується проблема кар'єрного зростання.

Дослідження професійної самореалізації у вимірі життєвої перспективи особистості Є. Головаха дає змогу подати цю наукову категорію як цілісну картину майбутнього в складному суперечливому взаємозв'язку програмованих й очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність й індивідуальний сенс свого життя. Перспектива особистості, зауважує дослідник, є найважливішим чинником її розвитку й самореалізації. Особистість не отримує готової життєвої перспективи, а вибудовує її, долаючи суперечливі альтернативи [2, с. 38]. Тому правомірно стверджувати, що процес професійної самореалізації передбачає не лише розкриття можливостей і здібностей суб'єктом, але й усвідомлення, оцінювання особистісних ресурсів, визначення особистісно значущих і соціально ціннісних перспектив, це процес і результат спрямованості на перспективу.

Т. Титаренко зауважує, що самореалізація має ґрунтуватися на внутрішніх базисних особливостях людини, уточнюючи думку А. Маслоу про те, що самореалізація – процес, у результаті якого людина мусить стати тим, ким вона може стати. Проте така життєва стратегія постає обмеженою, коли йдеться про вчинок, який уособлює інший життєвий вимір. Цілком можливо розглядати “вчинок” як акт самореалізації особистості на основі так званого “вчинкового підходу”, який досить активно розробляють українські автори (В. Роменець, І. Бех, Г. Балл).

Аналіз наукових досліджень дає змогу визначити професійну самореалізацію особистості як процес максимально можливого втілення людиною свого внутрішнього потенціалу в зовнішнє соціальне середовище завдяки залученню до професійних відносин. О. Артемова та Н. Пилипенко під поняттям “професійна самореалізація” розуміють соціалізований шлях гармонійного розвитку особистості, поєднаний із здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в процесі набуття кваліфікації майбутнім фахівцем у період первинного професійного становлення (навчання у вищій школі) та вдосконалення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей і обов'язків. Дослідження етапів професійного становлення дає змогу виокремити не лише певну стадійність, а й розрізнити якісні параметри процесу професійної самореалізації, що акумулюється в змістових і формально-динамічних ознаках.

У змістовій складовій самореалізації доцільно виокремити інтегральні та часткові параметри. До інтегральних характеристик треба віднести самоусвідомлення, ідентичність та спрямованість особистості. Частковими змістовними елементами є основні цінності суб'єкта, принципи, цілі, мотиви, уявлення про життєві перспективи та етапи життя, оцінка своїх можливостей

і здібностей, очікування суб'єкта, пов'язані зі своєю власною активністю тощо. Перераховані феномени певною мірою можуть бути віднесені до результативних змістових елементів професійної самореалізації. Важливою складовою цього процесу є адаптація людини до професійних умов, що посилюватиме прагнення до самореалізації, яке ґрунтується на взаємних змінах особистості та її оточення, і нерідко описується як процес, спрямований на ефективне подолання труднощів, прояв ініціативи, відповідальності й здатності передбачати наслідки прийнятих рішень. Тому, розглядаючи змістову складову професійної самореалізації, можна виділити комплексні процесуальні елементи: спосіб, рівень, якість, стиль життя.

Частковими компонентами визначених утворень є допустимі (недопустимі) способи досягнення визначених цілей (пов'язані зі спрямованістю особистості, ставленням до соціальних та моральних норм та ін.); знання правил ухвалення рішень; принципи збору та аналізу інформації, серед них – ставлення до різних її джерел; уявлення про необхідні та гранично допустимі затрати часу, матеріальних та психологічних ресурсів; уявлення про необхідні цикли активності. Отже, змістова складова професійної самореалізації особистості вміщує часткові та інтегральні параметри, які в сукупності визначають орієнтири запланованих дій з метою досягти високого рівня самоусвідомлення та ідентичності.

Основні формально-динамічні характеристики професійної самореалізації – це прямі показники, які узагальнюють ступінь задоволеності різними сферами професійної діяльності й життя загалом, суб'єктивну якість життя та добробуту. Опосередковані показники визначають міру і швидкість професійного вигорання.

Окреслені змістові і формально-динамічні ознаки професійної самореалізації розглядаються як визначальні фактори фахового становлення студентської молоді. При цьому студентство було і залишається досить динамічною та нестійкою соціальною верствою населення із своєрідними потребами, ідеологічним становленням та гнучкими, мобільними способами реагування на соціальні впливи. Студентська молодь – це суспільна диференційована соціально-демографічна спільнота, якій притаманні специфічні фізіологічні, психологічні, пізнавальні, культурно-освітні, ідеологічні властивості, що характеризують її біосоціальне дозрівання на основі самовираження внутрішніх сутнісних сил і соціальних якостей. Проявом головної соціальної якості сучасно студентської молоді є міра досягнення соціальної суб'єктності, засвоєння суспільних відносин та інноваційної діяльності. Розуміння студентської молоді як субсоціальної спільноти, гетерогенної за характером, дозволяє виділити в її складі внутрішні гомогенні групи, що об'єктивно займають в структурі суспільства особливе становище, відрізняються широтою і зміс-

том сфер діяльності, специфікою духовного світу і, відповідно, відіграють неоднозначну роль у суспільному розвитку. Характерними особливостями студентського віку є: переструктурування всієї мотиваційної ієрархії, системи ціннісних орієнтацій, інтенсивне формування спеціальних здібностей і якостей характеру у зв'язку з професіоналізацією; удосконалення мисленнєвої культури на основі утворених когнітивних структур, що є основою професійного розвитку; виявлення особистісного смислу життя і сенсу його моральних основ; самореалізація, здійснення планів, опанування професією; пошук засобів самоідентифікації, самовипробування у різних видах діяльності.

Такий підхід дає можливість диференційовано проаналізувати особливості соціального становлення окремих груп молоді в конкретних соціально-педагогічних дослідженнях. Науковий пошук у цьому контексті пов'язаний із виділенням типових характеристик студентської молоді як особливої соціальної спільноти. Він може бути плідним у тому випадку, якщо проаналізувати провідні сфери життєдіяльності і в кожній з них виділити найхарактерніші риси. Такий підхід значно відрізняється від тенденції, яка існувала в недалекому минулому і зводилася лише до соціально-статусної характеристики молоді. Тепер, окрім зазначеної проблематики, розглядаються форми життєдіяльності, спосіб життя, зміст суспільної та групової свідомості, а також діяльність соціальних інститутів, що покликані не лише здійснювати функцію контролю та управління суспільними процесами в молодіжному середовищі, але, перш за все, визначати запити, потреби, інтереси молоді та сприяти створенню належних умов для її ефективного соціального становлення.

Важливим фактором, який визначає сучасну соціокультурну складову процесу формування професійної самореалізації, є комерціалізація відносин у суспільстві. По суті відбувається заміна професійної кар'єри на комерційну. А це значною мірою уповільнює процес самореалізації у професійній діяльності, що викликає емоційне напруження. Перехідний етап у розвитку економіки зумовив відхилення у системі професійних цінностей: сучасна людина (особливо молода) з її особистісними проявами, яка вступає у ринкові відносини, прагне добитися матеріального благополуччя найкоротшим шляхом. Необхідність економічного виживання змушує зраджувати своєму покликанню та обирати таку професію, яка гарантуватиме більші матеріальні можливості. Тобто існує сильна мотивація оволодіння „прибутковою” професією, але, буває, у молодій людини немає необхідних для цього особистісних якостей. Спостерігається також суперечність між мотивацією вибору професії та можливістю оволодіння нею (елементарна відсутність коштів на навчання). Низький рівень поінформованості молодих людей як про майбутню професію, так і про власні можливості, робить їх вибір досить часто випадковим.

Зважаючи на поліпрофесіоналізм, як ще одну ознаку соціокультурного контексту, професійне самовизначення у сучасних умовах стає усе більш безперервним процесом. Ця об'єктивно суперечлива ситуація нерідко стає причиною згасання інтересу до вибору професії, виникненням почуття тривоги, невпевненості в можливості вибору справи, якій можна було б присвятити все життя. Така непевність пов'язана із необхідністю постійно поповнювати знання, оволодівати суміжними професіями, підвищувати кваліфікацію. Крім того, в особистому досвіді молодшої людини, як правило, відсутнє переживання успіху, як особистої перемоги, досягнутої завдяки власній активності в сфері професійної діяльності. Це вагомий гальмуючий чинник професійної соціалізації.

Беручи до уваги актуальність даної проблеми та її значущість у вимірах нашого дослідження, було проведено вивчення мотивації професійного вибору, рівень навчальних досягнень студентів та вплив соціокультурних факторів на професійне становлення майбутніх фахівців. З цією метою було використано анкетні опитування, аналіз результатів підсумкового контролю знань, методики незакінчених речень, діагностичне інтерв'ю. За визначеними параметрами нами виявлено три групи студентів. До *першої* належали ті, хто здійснив осмислений професійний вибір, має виважені життєві плани, реалістичні уявлення про можливі утруднення в процесі кар'єрного зростання та способи їх подолання, не допускають ймовірності перекваліфікації, проблему „професійний статус – зарплата” розв'язують із наданням переваги статусу; навчальні досягнення мають високі і вищі середніх; висловлюють упевненість у тимчасовості економічних утруднень, переконані у тому, що державна політика буде відображати інтереси молодих фахівців, упевнені, що моральне і матеріальне стимулювання однаковою мірою є важливими у професійному зростанні. Таких студентів виявлено 27,4% від загальної кількості опитаних (всього в опитуванні брало участь майже 570 студентів різних спеціальностей).

До *другої* групи належали ті (їх нараховувалось 49,2%), хто не зміг обрати омріяну професію через матеріальну неспроможність, а тому поступали на суміжну спеціальність, 7,3% із них висловлювали впевненість в тому, що з часом таки зможуть оволодіти бажаною спеціальністю, кар'єрне зростання пов'язують із соціальним статусом, у першу чергу, великого значення надають ієрархічній структурі референтної групи, схильні вважати, що особистісні якості важать більше у професійному зростанні, аніж соціальні гарантії, навчальні досягнення мають на рівні середніх показників.

До *третьої* групи (24,4%) належали студенти, які здійснили випадковий професійний вибір, вони відзначали, що однаково успішно могли б навчатись і за іншою спеціальністю, а тому допускають ймовірність перекваліфікації, а то і виїзд за кордон, не впевнені, що економічна ситуація стабілі-

зується швидко, і тому очікують суттєвих утруднень у професійному зростанні, яке не пов'язують із випадковим збігом обставин, проблему „статус – зарплата” розв'язують із наданням переваги останній; показники навчальних досягнень неоднорідні і коливаються від вище середніх до низьких.

Таким чином, можна констатувати, що професійна самореалізація майбутніх фахівців здійснюється під впливом різних соціокультурних факторів, серед яких слід виділити керовані (встановлені державні стандарти, гарантовані умови професійного зростання на основі визначених кваліфікаційних рангів, стимулювання продуктивної праці тощо) та стихійні, зокрема, вплив ЗМІ, досвід найближчого оточення, емоційно вражаючі факти кіно продукції тощо. А тому успішна реалізація професійного потенціалу не може бути досягнута на основі дії виключно стихійних, некерованих, нехай і дуже привабливих у емоційному плані, факторів. З цією метою має діяти виважена, продумана, систематизована соціально-педагогічна діяльність серед студентського загалу з наміром актуалізувати реальні та потенційні можливості майбутніх фахівців.

Проблема професійної самореалізації пов'язана із перспективами професійного шляху та соціально-педагогічними механізмами професійного зростання. Мета професійної перспективи впливає на життєві вибори, вчинки, ціннісні установки, діяльність людини, тобто в цілому на реалізацію професійного потенціалу. Тому змістовою характеристикою професійного бачення постають кар'єрні домагання, які окреслює для себе молода людина. На основі такого підходу можна максимально врахувати соціально-педагогічні чинники, які позначатимуться на особистісно-професійному становленні майбутніх фахівців та їхньому кар'єрному просуванні, що функціонує в межах соціокультурної парадигми. На вибудовування професійної кар'єри впливає не лише розуміння її сутності, визначення місця професійної кар'єри в життєвих планах, а й дотримання принципів її вибудовування, що систематизує даний процес і робить його емоційно привабливим для особистості. Разом з тим, пріоритетним має бути усвідомлення того, що успішне кар'єрне просування утруднюється, а то і унеможлиблюється, якщо особистість набуває різних форм узалежненої, деструктивної поведінки. Тому постає необхідність активізувати превентивну діяльність у студентському середовищі.

У цьому контексті проблема самоактуалізації розглядається як наближена до професійного самовдосконалення і у широкому соціально - педагогічному плані пов'язана з ієрархічною класифікацією базових потреб, які варто розглядати із врахуванням не лише вікових відмінностей, а й статусної специфіки. Тому соціально-психологічна ідентичність студентської молоді, яка залишається динамічною та нестійкою соціальною верствою населення із своєрідними потребами, становить науково-практичний інтерес, що обумов-

лений сучасними соціокультурними тенденціями.

Студенти ВНЗ, які здійснили професійний вибір, мають підтвердити його усвідомленість, чим переконливо доведуть подолання кризи ідентичності, яка вперше виникає в юнацькому віці. В умовах нового соціального середовища гостро відчувається потреба у соціальному визнанні, інакше втрачається власна цілісність, що є ознакою кризи, яка може супроводжуватись соціальною дезадаптацією. В зв'язку з цим багато важить фахова соціально-педагогічна підтримка студентської молоді, що становить суттєвий невикористаний резерв соціально-педагогічної діяльності, адже конфліктна атмосфера у студентській групі, наприклад, може руйнувати ідентичність, чим загострюватиме основні вікові суперечності. А тому попередження утруднених ситуацій у студентському середовищі ми схильні розглядати як пріоритетний напрям превентивного виховного впливу.

Будучи детермінованою об'єктивними і суб'єктивними факторами, превентивна діяльність є самостійним спеціалізованим видом загального педагогічного процесу, має свою мету, принципи, зміст, форми і методи та використовує елементи правоохоронної, правової, медико-оздоровчої роботи. Превентивне виховання розглядається як цілеспрямована система заходів економічного, правового, психолого-педагогічного, соціально-медичного, освітнього, інформаційного та організаційного характеру, спрямованих на формування позитивних соціальних установок, запобігання всіх форм адиктивної поведінки, відвернення суїцидів та формування навичок здорового способу життя. З огляду на сучасну соціальну ситуацію розвитку превентивний виховний процес розглядається як невід'ємна складова соціалізації особистості. Превентивна педагогічна діяльність передбачає формування і розвиток особистості, здатної діяти адекватно та ефективно в системі утруднених ситуацій та небезпечних явищ, від впливу яких не гарантований ніхто. Превентивна стратегія охоплює комплекс сутнісних змін особистісного розвитку, в основі яких лежить утвердження глибокої переконаності та потреби здорової, безпечної життєдіяльності [5,с.6]. Таким чином, превентивний вплив на студентську молодь має бути різноманітним за змістом і оригінальним, сучасним за формою проведення. Основна ідея утілюється у кожному виховному заході за умови активної участі переважаючого складу студентської молоді, діалогічності, динамізму, естетичної привабливості, методичної продуманості і можливості спонтанної, імпровізованої реалізації наміченого. Тому великого значення надається цілісності, системності, узгодженості змісту, форм і методів соціально – педагогічного впливу, метою якого є попередження негативних явищ у студентському середовищі та стимулювання саморозвитку у змінюваних соціальних умовах.

Таким чином сучасними тенденціями професійної самореалізації студентської молоді є спрямованість на зміцнення та активізацію адаптаційного потенціалу особистості; створення сприятливих умов у виховному середовищі з метою особистісно-професійної самореалізації; попередження і локалізація впливу негативних факторів соціалізації на основі використання превентивних технологій.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. видання.- К.: Либідь, 2006.- 272с.
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодёжи. – К.: Наукова думка, 1988. – 142 с.
3. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: Методологія. Методи. Програма. Процедури: Навч. посіб. для вищої школи. – К.: Наукова думка, 1999. – 212 с.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Под общей ред. Г.А. Балла и др. – М., 1999. – 423 с.
5. Оржеховська В.М., Пилипенко О.І. Превентивна педагогіка: Наук.-метод. посіб. / АПНУ, Ін-т проблем виховання. – Ізмаїл: СМІЛ, 2006. – 283 с.

Transliteration of References:

1. Bekh I.D. Vykhovannia osobystosti: Skhodzhennia do dukhovnosti: Nauk. vydannia.- K.: Lybid, 2006.- 272s.
2. Golovaha E.I. Zhiznennaja perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodjozhi. – K.: Naukova dumka, 1988. – 142 s.
3. Maksymenko S.D. Psykholohiia v sotsialnii ta pedahohichnii praktytsi: Metodolohiia. Metody. Prohrama. Protsedury: Navch. posib. dlia vyshchoi shkoly. – K.: Naukova dumka, 1999. – 212 s.
4. Maslou A. Novye rubezhi chelovecheskoj prirody / Pod obshhej red. G.A. Balla i dr. – M., 1999. – 423 s.
5. Orzhekhovska V.M., Pylypenko O.I. Preventyvna pedahohika: Nauk.-metod. posib. / APNU, In-t problem vykhovannia. – Izmail: SMYL, 2006. – 283 s.

ЯКОВЛІВА О.П.,

кандидат педагогічних наук, доцент

ЯКОВЛІВ В.Л.,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Вінницький державний

педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського,

м. Вінниця, Україна

ПРОЦЕС СПІЛКУВАННЯ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті розкривається проблема формування комунікативної компетентності майбутніх психологів. Оволодіння їх комунікативними вміннями є основою встановлення відносин між психологом і учнями; психологом і клієнтами тощо. Теоретично обгрунтовано проблему розвитку комунікативних умінь, вміння налагоджувати ефективно, професійне, цілеспрямоване спілкування з учнями, клієнтами, партнерами, перебудовувати його в залежності від рівня розвитку співрозмовника на основі знань психологічної етики. Розкрито структуру ділових та міжособистісних зв'язків між людьми; обміну інформацією в людському суспільстві взагалі. Встановлено, що для визначення однієї із форм відносин використовується категорія «зв'язок». Поняття «зв'язку» (контакту) лежить в основі самого терміну «комунікація». Підтверджено, що спілкування – необхідна умова формування, існування й розвитку особистості.

Ключові слова: підготовка, майбутні психологи, комунікація, зв'язок, спілкування, стадії, співрозмовник, професійна підготовка.

В статье раскрывается проблема формирования коммуникативной компетентности будущих психологов. Овладение их коммуникативными умениями являются основой установления отношений между психологом и учениками; психологом и клиентами и т.п. Теоретически обоснована проблема развития коммуникативных умений, умения

налаживать эффективное, профессиональное, целеустремленное общение с учениками, клиентами, партнерами, перестраивать его в зависимости от уровня развития собеседника на основе знаний психологической этики. Раскрыта структура деловых и межличностных связей между людьми; обмен информацией в человеческом обществе вообще. Установлено, что для определения одной из форм отношений используется категория “связь”. Понятие “связи” (контакта) лежит в основе самого термина “коммуникация”. Подтверждено, что общение - необходимое условие формирования, существования и развития личности.

Ключевые слова: подготовка, будущие психологи, коммуникация, связь, общение, стадии, собеседник, профессиональная подготовка.

The problem of forming of communicative competence of future psychologists is opened up in the article. Capture of them by communicative abilities is the basis of establishment of relations between a psychologist and students; by a psychologist and clients and others like that. The problem of development of communicative abilities, the ability to put right the effective, professional, purposeful communication with students, clients, partners and to reconstruct it depending on the level of development of interlocutor on the basis of knowledge of psychological ethics is theoretically grounded. The structure of business, interpersonality connections between people and the exchange of information in human society in general are exposed. It is set that for determination of one of forms of the relations is used a category of “connection”. The concept of “connection “ (the contact) is the basis of term “communication”. It is confirmed, that a communication is a necessary condition of forming, existence and development of personality.

Key words: *preparation, future psychologists, communication, connection, communication, stages, interlocutor, professional preparation.*

Постановка проблеми. Удосконалення підготовки майбутніх психологів, підвищення їхньої професійної компетентності – одне з головних завдань вищої школи на сучасному етапі модернізації системи освіти в Україні. Його вирішення вимагає пошуків таких форм і методів професійної підготовки, які б допомогли майбутньому психологові ефективно здійснювати професійну діяльність та забезпечувати її якісний результат.

В умовах демократизації суспільного життя актуальною проблемою постає формування комунікативної компетентності випускників вищих навчальних закладів, усвідомлення ними сутності і закономірності спілкування, оволодіння комунікативними вміннями, які відкривають нові можливості у розв'язанні проблем їх професійної підготовки. Оволодіння комунікативними вміннями є основою встановлення відносин між психологом і учнями; психологом і клієнтами тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значну увагу у своїх працях приділяли процесу спілкування як умові розвитку комунікативних умінь В.М. Федорчук, Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, В.В. Давидов, Б.Ф. Ломов та ін., його зв'язку з психічними процесами, емоціями та почуттями К. Ізард, Т.П. Гаврилова та ін.. Часткове вивчення рівнів розвитку комунікативних умінь здійснено І.Д. Богаєвою, А.А. Бодальовим, В.Н. Мясичевим, Б.Ф. Ломовим та ін. Обґрунтування спроби дослідження умов розвитку комунікативних умінь здійснили Г.Ю. Айзенк, Л.Ю. Хряцова, С.Б. Коваль, Л.А. Петровська, Ю.М. Жуков, В.І. Мотирко, В.Ф. Моргун та ін.. Відомими психологами К. Рудестамом, А. Адлером, Є.І. Роговим, Т.С. Яценко вивчалася методика навчання основам психологічної адаптації як засобу розвитку комунікативних умінь, моделювання майбутніми психологами своєї поведінки.

Основна увага у цих дослідженнях спрямовувалась на вивчення комунікативних умінь та їх формування у майбутніх психологів та професійно-технічних училищах.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати проблему розвитку комунікативних умінь майбутніх психологів.

Результати дослідження та їх обговорення. Теоретичне обґрунтування проблеми розвитку комунікативних умінь майбутніх психологів вимагає, перш за все, комплексного дослідження цього поняття. Як зазначає В.А. Сластьонін і І.Ф. Ісаєв, А.І. Міщенко, Є.Н. Шиянов [1] комунікація застосовується в соціальній психології у двох значеннях:

- 1) для характеристики структури ділових та міжособистісних зв'язків між людьми;
- 2) для характеристики обміну інформацією в людському суспільстві взагалі.

Для визначення однієї з форм відносин, як бачимо, використовується категорія «зв'язок». Поняття «зв'язку» (контакту) лежить в основі самого терміну «комунікація», що означає (лат. *Kommunikatio* – роблю спільним, зв'язую).

Отже, контакт є з'єднуючою ланкою, яка забезпечує успішність діяльності з обміну інформацією та взаємовпливу. Історико-теоретичний аналіз поняття комунікація дозволив нам здійснити науково обґрунтоване прогнозу-

вання процесу розвитку інформації комунікативних умінь [2].

Тоді встановлення контакту – ми трактуємо як знаходження того «ключа», що приводить у рух весь механізм комунікації і сприяє його надійній та результативній роботі, забезпечуючи ефективне сприйняття та відкритість до впливу однієї людини на іншу [3].

Міжособистісний контакт, на думку В.Н. Мясіщева, виникає тільки на основі суб'єкт-суб'єктивних відносин, які характеризуються не позицією «над», а позицією рівного, тому що «...в умовах залежності однієї людини від іншої відношення не проявляються, а приховуються та маскуються ...» [7].

У такому випадку, якщо і встановлюється контакт, то чисто зовнішній, без «внутрішньої згоди».

Однак, контакт, який виникає на початку взаємодії у системі суб'єкт-суб'єктивних взаємодій, ще не забезпечує встановлення «комунікативної спільності» психолога з учнями або клієнтами, яка характеризується взаєморозумінням та взаємосприйняттям у процесі їхньої взаємодії.

Отже, ми можемо зробити висновок, що у процесі комунікації постійно виникає необхідність закріплювати взаємний контакт, позбавляючись від причин, що його руйнують, і виходячи, таким чином, на більш високий рівень взаємовідносин.

Американський психотерапевт Е.Шостром стверджує, що в своєму повсякденному житті людина вступає в сотні взаємодій з іншими людьми. Розмови, погляди, посмішки – все це різні прояви одного і того ж контакту, - який люди налагоджують один з одним. У когось це виходить краще, їх називають контактними людьми; у когось – гірше, їх називають – неконтактними [12].

Схожу думку висловлює І. Горєлов, який зазначає, що бути комунікабельним у вузькому розумінні означає бути схильним до спілкування з людьми, бути ініціативним у цьому спілкуванні, уміти і бажати говорити. Комунікабельним у широкому розумінні цього слова можна назвати взагалі чуйну людину, яка реагує активно на оточуючий світ, прагне до діяльності спільно з іншими [3].

За такого розуміння проблеми комунікативні уміння мають свою специфіку, обумовлену характером комунікативної діяльності. Та і сама комунікація має багато спільного з спілкуванням, але процес комунікації – це не тільки спілкування або трансформація внутрішньої мови в зовнішню, але й одночасне створенні умов для її успішного сприйняття.

У численних дослідженнях (Н.В. Кузьміної, О.М. Леонтьєва, Л.О. Петровської, Б.Г. Ананьєва, С.А. Рубінштейна, Д.В. Давидова, Б.Ф. Ломова) проблеми комунікативних умінь доведено, що їх розвиток визначається не окремими поодинокими психолого-педагогічними чинниками, а їх комплекс-

сом. Серед найбільш значимих, дослідники визначають процес спілкування [6]. У науковій літературі єдиного розуміння терміну «спілкування» поки що немає, і судження про сутність людського спілкування часом протилежні і взаємовиключаючі. Проте традиційним означенням спілкування є розуміння його як процесу передачі інформації. «Спілкування – складна взаємодія людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо. Спілкування – необхідна умова формування, існування й розвитку особистості [8].

Психологи підкреслюють нерозривний зв'язок спілкування з діяльністю, де категорія діяльності займає в системі понять психології важливе місце. Аналіз результатів дослідження дозволяє визначити декілька різних теорій діяльності. Найбільше визнання з них отримали концепції С.Л. Рубінштейна [9], Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва. В основу свого розуміння спілкування нами покладено концепцію діяльності, розроблену О.М. Леонтьєвим і розвинуту В.В. Давидовим [9]. З налізу основних її положень – діяльність є реальний процес, який складається із сукупності операцій, а різниця між різними видами діяльності полягає у специфіці їхніх предметів. Отже, проаналізувати будь-який вид діяльності – значить вказати, з чого складається її предмет, з'ясувати спонукаючі її потреби та мотиви.

Застосовуючи основні положення концепції О.М. Леонтьєва [9] до аналізу спілкування як особливого виду діяльності, ми визначили її терміном «комунікативна діяльність». За такого розуміння сутності термінів «комунікативна діяльність» та «спілкування» ми розглядаємо їх як синоніми.

Тлумачення терміну «спілкування» як діяльності вимагає розгляду змістової сторони цього явища, де у центрі уваги знаходиться аналіз його мотиваційних аспектів. Тому обраний нами підхід до вивчення спілкування у певному сенсі протилежний підходу до нього як до поведінки.

Правильність обраного нами підходу підтверджується працями В.В. Давидова [9]. Тим паче, що для цього в спілкуванні ними виділені структурні компоненти комунікативної діяльності. Отже, предмет спілкування – це друга людина, партнер у спілкуванні як суб'єкт.

Потреба в спілкуванні, як підтверджує аналіз психолого-педагогічної літератури та освітньої практики, полягає у прагненні людини до пізнання та оцінки інших людей, а через них і з їх допомогою – до самопізнання та самооцінки.

Люди визнають про себе і про оточуючих завдяки різноманітним видам діяльності, оскільки ставлення людини проявляється в кожній з них. Але спілкування відіграє в цьому відношенні особливу роль, тому що спрямоване на іншу людину як на свій предмет і, будучи двостороннім процесом (взаємо-

дією), призводить до того, що той, хто пізнає і сам стає об'єктом пізнання і взаємостосунків учасників спілкування. Тобто, комунікативні мотиви – це те, заради чого розпочинається спілкування. Запропоноване вище розуміння предмета діяльності спілкування дає підстави зробити висновок про те, що мотиви спілкування повинні, за термінологією О.М. Леонтьєва, «ставати предметом», в тих якостях самої людини і інших людей, заради пізнання та оцінки яких цей індивід вступає у взаємодію з кимось із оточуючих [9].

Тоді дія спілкування – це одиниця комунікативної діяльності, цілісний акт, адресований іншій людині і спрямований на неї як на свій об'єкт. Отже, дві основні категорії дії спілкування це ініціативні акти та відповідні дії. Тоді завданням в спілкуванні будь-якої особистості є переслідування мети, на досягнення якої в цих конкретних умовах спрямовані її різноманітні дії, що здійснюються у процесі спілкування. Однак цілі (мотиви) і завдання спілкування можуть не співпадати між собою.

Засоби спілкування ми визначаємо як такі операції, за допомогою яких здійснюються дії спілкування. Тоді продуктами спілкування є перш за все той «загальний результат», про який згадувалося у визначенні спілкування, але також і взаємовідношення, образ самого себе та інших людей – учасників спілкування.

Аналізу психолого-педагогічної літератури та практики дозволяє зробити висновок, що спілкування і його функції в житті індивіда багатогранні, так Б.Ф. Ломов [6] визначає три основні класи функцій спілкування.

1. Інформаційно-комунікативні.
2. Регуляційно-комунікативні.
3. Ефективно-комунікативні.

Інформаційно-комунікативні функції описані як прийом інформації, або організація спільної діяльності.

Регуляційно-комунікативні функції Б.Ф. Ломов класифікує як регуляцію поведінки в широкому значенні, яку люди здійснюють у ставленні один до одного [1]. Схожу з нашою думку, висловлює А.А. Бодальов, який стверджує, що ефективно-комунікативну функцію ми відносимо до детермінації емоційної сфери людини або до функції розвитку між особистих відносин. Це дозволяє зробити висновок, що у реальному акті безпосередньо спілкування всі перераховані функції виступають в єдності і займають важливе місце у процесі розвитку комунікативних умінь майбутніх психологів.

Окремим аспектом нашого дослідження було визначення сутності поняття спілкування, а стосовно проблеми нашого дослідження зупинимось на питанні психолого-педагогічного спілкування.

Психолого-педагогічне спілкування ми визначаємо як багатоплановий процес організації, розвитку комунікації, взаєморозуміння і взаємодії між

психологами, педагогами та учнями, який породжується метою та змістом спільної діяльності.

Здійснений аналіз досліджень проблем психолого-педагогічного спілкування дозволив нам виділити декілька аспектів її вивчення. Перший аспект – визначення структури та умов формування комунікативного досвіду психолога та педагога. У цьому аспекті отримали розвиток методи активно соціального навчання (АСН): рольові ігри, соціально-психологічні тренінги, дискусії та ін. З їхньою допомогою психологи та педагоги оволодівають способами практичної взаємодії, розвивають уміння спілкуватись.

Другий аспект – це дослідження проблем взаєморозуміння між психологами, педагогами та учнями. Вони мають особливе значення в силу того, що такий контакт можливий лише в умовах достатньо повного взаєморозуміння між ними, досягнення якого вимагає пошуку та застосування певних умов та прийомів.

Окрему групу досліджень складають ті, які вивчають норми, що реалізуються в психолого-педагогічному спілкуванні. Перш за все, це дослідження з проблеми психолого-педагогічної етики та такту. У цьому випадку розглядається культурна спільність, в якій велика роль відводиться виконанню соціально схвальних норм поведінки: шанобливого ставлення до людини, доброчливості, уміння спілкуватися та ін.

Ці та інші аспекти вивчення психолого-педагогічного спілкування, взаємно доповнюють один одного і дозволяють нам зробити висновок про його складний і багатограний характер. Психолого-педагогічне спілкування більшою мірою достатньо регламентовано за змістом і формою, а тому воно не є лише засобом задоволення абстрактної потреби в спілкуванні. В ньому яскраво виділяються рольові позиції психолога, педагога та учня, які відображають «нормативний статус» кожного, а їхній зміст визначається статутними документами, навчальними планами та програмами.

Результати дослідження дозволили зробити висновок, що основні труднощі, які відчуває майбутній психолог у спілкуванні з учнями, пов'язані з невмінням налагодити контакт, керувати спілкуванням учнів у процесі спільної діяльності (діагностична, корекційна...), будувати взаємини і перебудовувати їх у залежності від специфіки професійних завдань. Нарешті, ці труднощі у мовному спілкуванні, невмінні керувати особистим психічним станом у спілкуванні. Володіння майбутнім психологом технологією психолого-педагогічного спілкування має значення і тому, що воно обумовлює ставлення дітей до психології.

Специфічну характеристику психолого-педагогічної діяльності, як підтвердили результати нашого дослідження, виявляють два взаємопов'язаних аспекти: з одного боку – це психологічна творчість у процесі спілкування з

дітьми, з другого – спілкування з дітьми у процесі психологічної творчості. Психолого-педагогічне спілкування ми розглядаємо як систему (знань, умінь та навичок) органічної соціально-психологічної взаємодії психолога та вихованців, змістом якої є обмін інформацією, організація корекційного впливу, організація взаємовідносин між учнями та клієнтами. Таким чином психолого-педагогічне спілкування як певний вид творчості в технологічному плані знаходить своє відображення в умінні передати інформацію, зрозуміти стан учня в організації взаємовідносин, в мистецтві впливати на партнера у спілкуванні, керувати особистим психічним станом. На цьому етапі ми ставили завдання майбутньому психологові уточнити створене на попередніх стадіях уявлення про умови спілкування та можливі комунікативні завдання, визначити для себе рівень готовності аудиторії до негайного початку продуктивного спілкування.

Все ж основним етапом розв'язання комунікативного завдання ми визначаємо здійснення вербального спілкування. Успішність такого спілкування передбачає наявність у психолога тренованої вербальної пам'яті; уміння правильно добирати мовні засоби, забезпечувати яскраву, виразну мову, логічно будувати викладення інформації, яка передається, орієнтувати мовлення на співбесідника.

До засобів, які підвищують ефективність комунікативної взаємодії, за нашим трактуванням, ми відносимо здатність до пристосування «зверху і знизу» (до будови та надбудови), м'язову мобільність, ініціативність у спілкуванні, здатність керувати спілкуванням, володіння мімікою, та пантомімікою, підвищення та пониження голосу, або педагогічно доречне інтонування. Оскільки для вихованців особливе значення має не сама по собі інформація, а той сенс, який вкладає в неї психолог і його ставлення до факту, який він повідомляє, тому важливо для психолога знати про можливість читання підтексту і свідомо використовувати особливість інформації, яка передається.

Завершальним етапом розв'язання комунікативного завдання ми визначаємо організацію змістового та емоційного зворотного зв'язку. Змістовий зворотній зв'язок дає інформацію про рівень засвоєння навчального матеріалу учнями. Він здійснюється за допомогою оперативного індивідуального та фронтального опитування. Емоційний зворотній зв'язок встановлюється психологом через відчуття настрою класу, колективу в процесі діагностичної або психокорекційної роботи, вловити який можливо лише на основі поведінки учнів, виразу їхнього обличчя та очей, за окремими репліками та емоційними реакціями. Змістовий зворотній зв'язок в єдності з емоційним дає психологові інформацію про рівень сприйняття інформації [11].

Останнє дозволяє виділити у психолого-педагогічному спілкуванні певні стадії:

- моделювання наступного спілкування в процесі підготовки до певного заходу (прогностичний етап);
- психодіагностика та психокорекція;
- організація безпосереднього спілкування (початковий період спілкування) «комунікативна атака»;
- управління спілкуванням у психолого-педагогічному процесі;
- аналіз здійсненої технології спілкування і моделювання нової для розв'язання іншого психолого-педагогічного завдання.

Названі стадії характеризують поетапне розгортання психолого-педагогічного спілкування, де першою стадією психолого-педагогічного спілкування є його моделювання, пов'язане із здійсненням своєрідного планування комунікативної структури взаємодії, адекватної психологічним завданням створеної ситуації; індивідуальності психолога, особливостям окремих учнів та клієнтів в цілому.

Завчасне моделювання допомагає психологові уявити можливу схему взаємодії. Крім того, на цій стадії проходить перенесення професійних завдань у сферу завдань комунікативних, а отже досягається їхня узгодженість, забезпечуючи продуктивну реалізацію цілей психологічної взаємодії.

Друга стадія психолого-педагогічного спілкування передбачає організацію безпосереднього спілкування, під час якого психолог бере на себе ініціативу, яка дозволяє йому мати деяку перевагу в управлінні процесом спілкування. З цією метою здійснюється орієнтування в умовах майбутнього спілкування, яке може включати такі моменти, як осмислення психологом стилю власного спілкування з учнями; мислене поновлення досвіду його спілкування з колективом, уточнення стилю спілкування в нових комунікативних умовах. У цьому випадку проходить конкретизація об'єкту спілкування, як об'єкт спілкування є колектив у цілому. Однак у залежності від конкретних психологічних завдань, комунікативне завдання психолога може зосереджуватись на групі дітей, клієнтів, або на окремих особистостях.

Важливим моментом другої стадії процесу психолого-педагогічного спілкування, як підтверджують результати нашого дослідження, є активізація уваги дітей, оскільки ефективне спілкування з колективом можливе тільки в тому випадку, якщо увага дітей сконцентована на психологові. Цей момент слід розглядати як важливе поточне комунікативне завдання.

Третя стадія психолого-педагогічного спілкування – управління спілкуванням, суть його полягає в комунікативному забезпеченні застосованих методів взаємодії. Управління спілкуванням складається із конкретизації моделі спілкування, уточнення умов і структури спілкування, здійснення безпосереднього спілкування.

Все ж головною умовою управління спілкуванням є ініціативність психо-

лога, яка дозволяє забезпечити керівництво процесом, створити емоційну атмосферу та ін.

Четверта стадія – аналіз ходу та результатів здійснення технології психолого-педагогічного спілкування. Вона найчастіше називається стадією зворотного зв'язку в спілкуванні і за своїм змістом і технологією результатів відповідає заключному етапу вирішення комунікативного завдання. Без зворотного зв'язку рефлексивний момент не тільки погіршується, але й може стати неадекватним. Отже, ми можемо зробити висновок, що головне призначення цієї стадії – діагностично-корекційне.

Отже, представлена нами логіка та етапність процесу психолого-педагогічного спілкування в реальній професійній діяльності можуть бути і іншими. Деякі етапи можуть бути згорнутими або недостатньо чітко організованими, а й інколи надмірно розтягнутими. Однак, подана логіка розкриває найбільш типові ситуації, які складаються в процесі психолого-педагогічного спілкування.

Все ж аналіз психолого-педагогічної літератури та результати нашого дослідження дозволяють стверджувати, що спілкування різноманітне за своїми формами прояву. В соціальній психології існує його градація на інтерактивне (спілкування у процесі спільних дій); комунікативне (у вигляді інформаційного обміну); перцептивне (мовчазне: сприйняття зовнішніх характеристик один одного, жестових знаків і поз).

Висновок. Отже, як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури та результати нашого дослідження, все сказане дає змогу зробити висновок, що комунікативні уміння забезпечують одночасну активну взаємодію, самопрезентацію особистості в цілому: її індивідуальних особливостей, світогляду, спрямованості моральних якостей, характеру, темпераменту. Комунікативні уміння майбутнього психолога – це уміння налагоджувати ефективно, професійне, цілеспрямоване спілкування з учнями, клієнтами, партнерами та перебувати його в залежності від рівня розвитку співрозмовника, на основі знань психологічної етики та такту.

Список використаних джерел:

1. Бодалев А.А. Личность и общение. Избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – 2-е изд. Доп. – М., 1995. – 328 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Горелов И. и др.. Умение общаться / И.Горелов // Воспитание школьников. – 1994. - № 3. – С.18-21.
4. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология / Н.Д. Левитов. – М., 1998. – 216 с.

5. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості: навч. пос/ Н.В. Ліфарєва. – К. – 2003. – 240 с.
6. Ломов Б.Ф. Проблемы общения и психологи / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1981. С.3-23.
7. Мясищев В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности / Докл. на совещ. по вопросам психологи личности. – М., 1956. – С.10-14.
8. Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского, И.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. И доп. – Х., 1990. – 495 с.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М.: Из-во АПН СССР, 1957. – 328 с.
10. Старовойтенко Н.В. Основи психології та педагогіки: теорія і практика / Н.В. Старовойтенко. – Черкаси. – 2010. – 336 с.
11. Федорчук В.М. Розвиток комунікативної компетентності викладача. Соціально-психологічний тренінг/ В.М. Федорчук. Видання друге. – Кам'янець-Подільський, 2006. – 240 с.
12. Шостром Э. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор / Пер. с англ. – Минск: ТПЦ «Полифакт», 1992. – 128 с.
13. Derbaremdiker A. Role plays for Communication Activities / A. Derbaremdiker// English. – 2008. – June (№ 12). – P.7-10/
14. Swain M.A. Critical look at the communicative approach (2) ELT Journal, 39 (2), 1985. – P. 76-87.

Transliteration of References:

1. Bodalev A.A. Lichnost i obschenie. Izbrannyye psihologicheskie trudy / A.A. Bodalev. – 2-e uzd. Dop. – М., 1995. – 328 s.
2. Goncharenko S. UkraYinskiy pedagogichniy slovník / S. Goncharenko. – KiYiv: Libld, 1997. – 376 s.
3. Gorelov I. i dr.. Umenie obschatsya / I.Gorelov // Vospitanie shkolnikov. – 1994. - # 3. – S.18-21.
4. Levitov N.D. Detskaya i pedagogicheskaya psihologiya / N.D. Levitov. – М., 1998. – 216 s.
5. LlfarEva N.V. Psihologiya osobistosti: navch. pos/ N.V. LlfarEva. – К. – 2003. – 240 s.
6. Lomov B.F. Problemyi obscheniya i psihologi / B.F. Lomov. – М.: Nauka, 1981. S.3-23.
7. Myasishev V.N. Struktura lichnosti i otnosheniya cheloveka k deystvitelnosti / Dokl. na sovesch. po voprosam psihologi lichnosti. – М., 1956. – S.10-14.
8. Psihologiya: Slovar / Pod red. A.V. Petrovskogo, I.G. Yaroshevskogo. – 2-e izd., ispr. I dop. – H., 1990. – 495 s.

9. Rubinshteyn S.L. Byitie i soznanie / S.L. Rubinshteyn. – M.: Iz-vo APN SSSR, 1957. – 328 s.
10. Starovoytenko N.V. Osnovi psihologiyi ta pedagogiki: teorlya i praktika / N.V. Starovoytenko. – Cherkasi. – 2010. – 336 s.
11. Fedorchuk V.M. Rozvitok komunikativnoyi kompetentnosti vkladacha. Sotsialno-psihologichniy trenng/ V.M. Fedorchuk. Vidannya druge. – Kam'yanets-Podilskiy, 2006. – 240 s.
12. Shostrom E. Anti-Karnegi, ili chelovek-manipulyator / Per. s angl. – Minsk: TPTs «Polifakt», 1992. – 128 s.
13. Derbaremdiker A. Role plays for Communication Activities / A. Derbaremdiker// English. – 2008. – June (# 12). – P.7-10/
14. Swain M.A. Critical look at the communicative approach (2) ELT Journal, 39 (2), 1985. – P. 76-87.

ЯРХО Т.О.,

кандидат технічних наук, доцент,
завідувач кафедри вищої математики,
Харківський національний
автомобільно-дорожній університет,
м. Харків, Україна

МАТЕМАТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ В ІНТЕГРОВАНОМУ ПРОЦЕСІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ

Статтю присвячено визначенню фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців як складової інтегрованого процесу фундаменталізації професійної технічної підготовки у ВНЗ. В основі фундаменталізації математичної підготовки – генералізація математичних знань. Вона передбачає побудову, за вимогами профільної складової, основи неперервної математичної підготовки в бакалавраті і магістратурі, що є фундаментом поточного і перспективного фахового навчання. Одночасно генералізація математичних знань включає заходи щодо вирішення сучасних внутрішніх проблем загальноосвітньої математичної підготовки у ВНЗ. Фундаменталізація математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю, в умовах дворівневої вищої освіти, розуміється як інтегрований процес генералізації математичних знань, набуття здатностей їх творчого, професійного застосування, формування креативного фахового мислення, а також загального інтелектуального розвитку особистості.

Ключові слова: фундаменталізація, інтегрований процес, професійна технічна підготовка, математична підготовка, генералізація знань, креативне фахове мислення, інтелектуальний розвиток особистості.

Статья посвящена определению фундаментализации математической подготовки будущих специалистов как составляющей интегрированного процесса фундаментализации профессиональной технической подготовки в ВУЗах. В основе

фундаментализации математической подготовки – генерализация математических знаний. Она предполагает построение, в соответствии с требованиями профильной составляющей, основы непрерывной математической подготовки в бакалаврате и магистратуре, являющейся фундаментом текущего и перспективного специального обучения. Одновременно генерализация математических знаний включает мероприятия по разрешению современных внутренних проблем общеобразовательной математической подготовки в ВУЗах. Фундаментализация математической подготовки будущих специалистов технического профиля, в условия двухуровневого высшего образования, понимается как интегрированный процесс генерализации з математических знаний, приобретения способностей их творческого, профессионального применения, формирования креативного специального мышления, а также общего интеллектуального развития личности.

Ключевые слова: фундаментализация, интегрированный процесс, профессиональная техническая подготовка, математическая подготовка, генерализация знаний, креативное специальное мышление, интеллектуальное развитие личности.

The paper centers around the definition of the fundamentalization of mathematical preparation of the future specialists as a constituent of the integrated process of fundamentalization of professional technical preparation at higher educational establishments. The basis of fundamentalization of mathematical preparation is represented by generalization of mathematical knowledge. The latter presupposes constructing (in accordance with the requirements of the profile constituent) the ground for the continuous mathematical preparation within the framework of Bachelor's and Master's Studies, which presents the foundation of the current and prospective special training. At the same time, generalization of mathematical knowledge embraces events aimed at solving contemporary internal problems of comprehensive-educational mathematical preparation at higher educational establishments. Fundamentalization of mathematical preparation of the future specialists of technical profile presupposes a transfer towards an essentially new creative system of mathematical preparation meant not only to form professional theoretical thinking, but to exercise a direct influence on the general intellectual development of the personality. As a result, fundamentalization of

mathematical preparation of the future specialists of technical profile, under the conditions of two-tier higher education, is defined as an integrated process of generalization of mathematical knowledge, acquisition of capabilities of their creative professional application, formation of creative special thinking, as well as general intellectual development of a personality.

Key words: *fundamentalization, integrated process, professional technical preparation, mathematical preparation, generalization of knowledge, creative special thinking, intellectual development of the personality.*

У національній стратегії розвитку освіти в Україні, розробленій у зв'язку з «необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України у міжнародний освітній простір», одним з основних стратегічних напрямів розвитку освіти названо модернізацію її структури, змісту та організації на засадах компетентнісного підходу [1]. Основу методології компетентнісного підходу у сучасній вищій технічній освіті складає її фундаменталізація. Вона спрямована на випуск вищими навчальними закладами (ВНЗ) креативних фахівців технічного профілю, здатних на базі методологічно важливих, стрижньових знань знаходити розв'язки нових виробничих і соціальних задач [2, с. 496]. Фундаменталізацію професійної технічної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ визначаємо як інтегрований процес генералізації знань та формування креативного фахового мислення, який охоплює усі складові професійної технічної підготовки (загальноосвітню, техніко-технологічну і профільну), ініціюється профільною підготовкою на базі стрижньових наукових ідей даної галузі, різнобічної гуманітарної освіти і особистісно орієнтованої стратегії навчання [3, с. 480].

Математична підготовка майбутніх фахівців технічного профілю у ВНЗ складає основу професійної технічної підготовки, у зв'язку з універсальною роллю математики у опису і моделюванні процесів і явищ різної природи, а також впливом математики на загальний інтелектуальний розвиток особистості. Оскільки інтегрований процес фундаменталізації професійної технічної підготовки ініціюється її профільною складовою, остання визначає ключові вимоги щодо фундаменталізації математичної підготовки. Крім того, фундаменталізацію математичної підготовки обумовлюють внутрішні проблеми самої загальноосвітньої складової.

З наведеного вище означення фундаменталізації професійної технічної підготовки випливає, що вимоги профільної складової в частині фундамента-

лізації математичної підготовки визначаються на базі основоположних, наукових ідей галузі. В основі фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців – генералізація математичних знань. Вона передбачає виокремлення базової основи класичної математики, яка має забезпечити розуміння і освоєння цих основоположних наукових ідей. Отже, з точки зору профільної складової, відповідна модернізація змісту класичних математичних дисциплін полягає у новому акцентуванні їх розділів. Не порушуючи внутрішньої логіки дисциплін, необхідно виділити зазначену базову основу – той каркас, що, в першу чергу, забезпечує фундамент сучасної фахової підготовки. Зазначений каркас курсу класичної математики слід доповнити тими його розділами, що майбутніми фахівцями даної галузі можуть бути вивчені менш детально. Це доповнення, разом з базовою основою, утворює цілісну систему класичної математичної підготовки в частині необхідних теоретичних знань і відповідних практичних навичків.

Зауважимо, що перехід на дворівневу систему вищої освіти потребує переосмислення змісту загальноосвітньої математичної підготовки щодо розподілу матеріалу між бакалавратом і магістратурою, за вимогами профільної складової професійної підготовки. Визначення відповідних базових основ математичної підготовки на указаних освітньо-кваліфікаційних рівнях також ґрунтується на принципі генералізації знань.

Вважаємо, що на рівні загальноосвітньої складової професійної підготовки мають формуватися здатності майбутніх фахівців не тільки до розуміння і освоєння передових наукових ідей і напрямів наукових досліджень галузі, але й здатності впровадження цих ідей і напрямів у рішення виробничих проблем, розв'язання конкретних професійних задач за фахом. Отже в процесі математичної підготовки набуття теоретичних знань і практичних навичків має супроводжуватися формуванням здатностей до їх подальшого професійного застосування. На наш погляд, необхідною умовою досягнення цієї мети є доповнення класичних розділів математики відповідним набором задач професійної спрямованості. Разом з цим, вважаємо необхідним включення в систему загальноосвітньої математичної підготовки майбутніх фахівців, поряд з класичною складовою, прикладної складової підготовки.

Таким чином, фундаменталізація математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю, за загальним означенням фундаменталізації професійної технічної підготовки, на нашу думку, має передбачати, крім процесу генералізації математичних знань, також набуття здатностей до їх професійного застосування.

Внутрішні проблеми загальноосвітньої складової професійної технічної підготовки, що забезпечує математичну освіту, відомі. Вони обумовлені протиріччям між змістом існуючих навчальних програм з класичної математики,

сталим стилем її викладання і реаліями сучасного життя. Автори [4, с.270] наголошують: існуючі програми і стиль викладання курсу в технічних ВНЗ склалися 50-60 років тому під впливом класичної математики XVIII століття, з її увагою до формальних перетворень і точних розв'язків, та робіт XIX століття, присвячених обґрунтуванню математичного аналізу. Викладання класичної математики в технічних ВНЗ досі недостатньо пристосовано до потреб в аналітичних знаннях майбутніх фахівців, які зацікавлені у застосуваннях математики. Курс математики технічних ВНЗ в багатьох аспектах представляється спрощеною версією математичних курсів класичних університетів, призначених для підготовки професійних математиків [4, с. 272]. Отже в цьому курсі не передбачений розгляд багатьох питань, ідейно і методично важливих для подальшої прикладної математичної підготовки.

Зазначені дидактичні проблеми посилюються реаліями сьогодення. Класичні математичні дисципліни, що викладаються у технічних ВНЗ протягом перших 4-х семестрів навчання, є одними з найбільш важких дисциплін для засвоєння студентами. Серед головних факторів, що обумовлюють високу міру труднощів їх засвоєння, є абстрактність математики. Студенти бакалаврату, які обрали для майбутньої професійної діяльності технічні спеціальності, мотивовані на вивчення існуючих, а також створення нових конкретних механізмів і приладів, призначених для здійснення різноманітних виробничих процесів. Таким студентам важко оперувати абстрактними математичними поняттями (відособленими від конкретних предметів і явищ) [5, с. 519]. Крім того, як зазначає В.Д. Ногин [6], курс класичної математики технічного ВНЗ є надзвичайно концентрованим з точки зору насиченості поняттями, ідеями і методами, засвоєння яких студентами молодших курсів протягом досить короткого терміну є непростим.

Оволодіння курсом потребує здатностей тих, хто навчається, до тривалих роздумів, аналізу логічних міркувань, уважності і старанності у виконанні технічних завдань, тощо. У сучасних умовах інформаційних перевантажень, скорочення аудиторного часу, відведено на вивчення усіх дисциплін у ВНЗ в рамках нової освітньої системи, фрагментарного типу мислення молоді, сформованого мас-медіа, труднощі оволодіння курсом класичної математики особливо вітчутні. Отже, генералізація математичних знань, крім побудови основи неперервної математичної підготовки, що є фундаментом сучасного фахового навчання в бакалавраті і магістратурі, з точки зору внутрішніх дидактичних проблем загальноосвітньої математичної підготовки, на нашу думку, має включати наступні заходи (на кожному з освітніх рівнів):

- визначення базових аспектів курсу класичної математики, що за високою мірою значущості та дидактичної складності потребують обов'язкового аудиторного обговорення;

- визначення аспектів класичної математики, що складають зміст самостійної математичної підготовки майбутніх фахівців;
- виділення основоположних математичних понять, введення у розгляд яких передбачає обов'язкове надання строгих формально-логічних означень;
- виділення математичних понять, введення у розгляд яких може бути обмеженим означеннями смислового характеру;
- визначення спадкоємних математичних тверджень, що передбачають обов'язкове включення в курс доведень їх справедливості;
- визначення вимог до складності необхідних технічних навичок з різних аспектів курсу з врахуванням сучасних можливостей застосування інформаційних технологій, тощо.

Представляється, що процес генералізації математичних знань має інтегрувати усі зазначені вище заходи, які відбуваються за вимогами профільної складової професійної підготовки, а також безпосередньо ініціюються її загальноосвітньою складовою.

Як зазначалося вище, основною метою сучасної професійної технічної підготовки у ВНЗ є формування компетентнісних фахівців, здатних до активної діяльності і творчої праці. Відповідно до зазначеної мети, основною задачею сучасного технічного університету стає вихід на рівень творчого маршруту у підготовці майбутніх фахівців [7, с. 55]. При цьому дидактичний процес університету обов'язково має бути зорієнтованим на формування креативної особистості [7, с. 56]. Креативною особистістю називаємо людину, яка володіє конструктивним мисленням, що визначає її здібності до творчості, генерації нових ідей, ухвалення нестандартних рішень [5, с. 516].

У формуванні конструктивного мислення студентів технічного університету провідну роль грає класична математика як перевірений часом інструмент розумового розвитку. На жаль, вирішення зазначених вище протиріч загальноосвітньої складової професійної технічної підготовки, що забезпечує математичну освіту, у вітчизняних технічних університетах протягом останніх десятиліть відбувалося шляхом суттєвого скорочення доказової частини курсу класичної математики [8, с. 523; 9, с. 447]. Такий підхід ставить під сумнів успіх у формуванні адекватного сучасному рівню науки математичного світогляду [5, с. 516]. Більш того, оскільки доведення виступають у якості моделей для навчання студентів прийомам розумової діяльності, скрутним представляється і загальний розвиток інтелекту майбутніх фахівців, що здійснюється в процесі збагнення нових схем міркувань.

Вище наведено низку необхідних заходів щодо вирішення внутрішніх дидактичних проблем загальноосвітньої математичної підготовки. Ці заходи інтегруються у загальний процес генералізації математичних знань. Вказані

заходи одночасно сприяють креативній математичній освіті майбутніх фахівців. Взагалі, представляється, що фундаменталізація математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю має передбачати перехід до якісно нової креативної системи математичної підготовки, яка не тільки є призначеною формувати професійне теоретичне мислення, але й здійснювати безпосередній вплив на загальний інтелектуальний розвиток особистості. Отже *визначено фундаменталізацію математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю в умовах дворівневої вищої освіти як інтегрований процес генералізації математичних знань, набуття здатностей їх творчого, професійного застосування, формування креативного фахового мислення, а також загального інтелектуального розвитку особистості.*

Список використаних джерел:

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013р. № 334/2013. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>.
2. Ярхо Т.О. Фундаменталізація професійної підготовки в технічному ВНЗ як основа методології компетентнісного підходу в сучасній інженерній освіті /Т.О. Ярхо// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 36. наук. праць. – Вип. 36. – Київ – Вінниця: ТОВ. фірма «Планер», 2013. – С. 496 – 500.
3. Ярхо Т.О. Концепція математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю на засадах компетентнісного підходу у сучасній вищій освіті /Т.О. Ярхо//Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Додаток 1 до Вип. 35, Том VII (58): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2015. – С. 478 – 484.
4. Блехман И.И. Механика и прикладная математика. Логика и особенности приложений математики /И.И. Блехман, А.Д. Мышкис, Я.Г. Пановко. – М.: Наука, 1983. 327 с.
5. Ярхо Т.А. Основные дидактические принципы креативной математической подготовки в современном техническом университете /Т.А. Ярхо // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Додаток 1 до Вип. 5, Том V (56): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2014. – С. 514 – 521.

6. Ногин В.Д. Математика в техническом вузе: проблемы и перспективы /В.Д. Ногин // [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.apmath.spbu.ru/ru/staff/nogin/nogin_po4.pdf.
7. Грохольская О.Г. Дидактические возможности инновационного вуза в подготовке профессионалов / О.Г. Грохольская // Вестник Университета Российской академии образования. - №2. – 2012. – С. 53 – 57.
8. Ярхо Т.О. Принцип обґрунтованості як основа поглиблення фундаментальної математичної підготовки майбутніх інженерів /Т.О. Ярхо // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 36. наук. праць. – Вип. 35. – Київ – Вінниця: ТОВ. фірма «Планер», 2013. – С. 523 – 530.
9. Заляпин В.И. Фундаментализация инженерного образования и новые технологии в преподавании математики /В.И. Заляпин // Всероссийская конференция. Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков. Дубна, сентябрь 2000. М.: МЦНМО. – 2006. – С. 447 – 449.

Transliteration of References:

1. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku: Ukaz Prezidenta Ukrainy vid 25.06.2013r. № 334/2013. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>.
2. Yarkho T.O. Fundamentalizatsiia profesiinoi pidhotovky v tekhnichnomu VNZ yak osnova metodolohii kompetentnisnogo pidkhodu v suchasni inzhenerinii osviti /T.O. Yarkho// Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Zb. nauk. prats. – Vyp. 36. – Kyiv – Vinnytsia: TOV. firma «Planer», 2013. – S. 496 – 500.
3. Yarkho T.O. Kontseptsiiia matematychnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnoho profiliiu na zasadakh kompetentnisnogo pidkhodu u suchasni vyshchii osviti /T.O. Yarkho//Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav – Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody» - Dodatok 1 do Vyp. 35, Tom VII (58): Tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehtratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru». – K.: Hnozy, 2015
4. Blekhman Y.Y. Mekhanyka y prykladnaia matematyka. Lohyka y osobennosti prylozhenyi matematyky /Y.Y. Blekhman, A.D. Myshkys, Ia.H. Panovko. – M.: Nauka, 1983. 327 s.
5. Yarkho T.A. Osnovnye dydaktycheskye pryntsypy kreatyvnoi matematycheskoii podhotovky v sovremennom tekhnicheskomy unyversytete /T.A. Yarkho // Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav – Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia skovorody» - Dodatok 1 do Vyp. 5, Tom V (56): Tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti

- intehratsii do yevropeiskoho osvithnoho prostoru». – K.: Hnozs, 2014. – S. 514 – 521.
6. Nohyn V.D. Matematyka v tekhnicheskomo vuze: problemy u perspektivy /V.D. Nohyn // [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: http://www.apmath.spbu.ru/ru/staff/nogin/nogin_po4.pdf.
 7. Hrokholskaia O.H. Dydaktycheskye vozmozhnasty ynnovatsyonnoho vuza v podhotovke professyonalov / O.H. Hrokholskaia // Vestnyk Unyversyteta Rossyiskoi akademyy obrazovaniya. - №2. – 2012. – S. 53 – 57.
 8. Yarkho T.O. Pryntsyp obhruntovanosti yak osnova pohlyblennia fundamentalnoi matematychnoi pidhotovky maibutnikh inzheneriv /T.O. Yarkho // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Zb. nauk. prats. – Vyp. 35. – Kyiv – Vinnytsia: TOV. firma «Planer», 2013. – S. 523 – 530.
 9. Zaliapyn V.Y. Fundamentalizatsiya ynzhenernoho obrazovaniya y novyye tekhnolohyy v prepodavanny matematyky /V.Y. Zaliapyn // Vserossyiskaia konferentsiya. Matematika y obshchestvo. Matematycheskoe obrazovanye na rubezhe vekov. Dubna, sentiabr 2000. M.: MTsNMO. – 2006. – S. 447 – 449.

Філософія та психологія освіти

ГАУРЯК О.,

викладач, кафедра здоров'я людини,
рекреації та фітнесу,
Чернівецький національний
університет імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці, Україна

ПОГЛЯДИ Г. ВАЩЕНКА НА РОЛЬ ГРИ У ФІЗИЧНОМУ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

У статті аналізуються погляди видатного українського педагога Г.Ващенко щодо гри як складової виховання дітей та молоді, у т. ч. й фізичного, та її значення у гармонійному фізичному розвитку особистості. У статті проаналізовано думки Г.Ващенко щодо гри як найкращого вияву дитячої природи, важливого засобу гармонійного виховання дитини. Гра, окрім того, відіграє вирішальну роль у розвитку почуттів, логічного мислення, фантазії дитини. Автором з'ясовано місце ігор у фізичному розвитку дітей у розумінні Г.Ващенко. Педагог доводить, що гра у фізичному розвитку дитини розвиває систему м'язів та покращує її здоров'я, тим самим сприяючи гармонійному розвитку. Ігри, особливо спільні, виробляють у дітей здібність зорганізовуватись, підкорюватись певним правилам, виховують свідомість, відповідальність, дисциплінованість. Г.Ващенко впевнений, що ігри мають відбуватись під доглядом дорослих, мета діяльності яких – користь для розвитку дитини, тому керівництво має бути тактовним. Ігри важливо використовувати і у вихованні підлітків у комплексі з народними піснями й танцями. Автор статті визначає й напрями подальших наукових досліджень спадщини Г.Ващенко у галузі фізичного виховання і формування здорового способу життя підростаючого покоління.

Ключові слова: гра, діти, гармонійний розвиток, фізичний розвиток, фізичне виховання, тіловиховання.

В статье анализируются взгляды выдающегося украинского педагога Г.Ващенко на игру как составляющую воспитания детей и молодежи, в т. ч. и физического, и ее значение в гармоническом физическом развитии личности. В статье

проанализированы мысли Г.Ващенко о игре как наилучшем проявлении детской природы, важного средства гармонического воспитания ребенка. Игра, кроме того, играет решающую роль в развитии чувств, логического мышления, фантазии ребенка. Автором установлено место игр в физическом развитии детей в понимании Г.Ващенко. Педагог показывает, что игра в физическом развитии ребенка развивает систему мышц и улучшает ее здоровье, тем самым, способствует гармоническому развитию. Игры, особенно совместные, прививают детям способность к самоорганизации, умение подчиняться определенным правилам, воспитывают сознательность, чувство ответственности, дисциплинированность. Г.Ващенко уверен, что игры должны проходить под присмотром взрослых, цель деятельности которых – польза для развития ребенка, поэтому руководство должно быть тактичным. Игры важно использовать и в воспитании подростков в сочетании с народными песнями и танцами. Автор статьи определяет и направления дальнейших научных исследований наследия Г. Ващенко в области физического воспитания и формирования здорового образа жизни подрастающего поколения.

Ключевые слова: игра, дети, гармоническое развитие, физическое развитие, физическое воспитание, теловоспитание.

This article analyzes the views of the famous Ukrainian teacher H.Vaschenko on the game as part of the education of children and youth including physical training, and its importance in a harmonious physical development of the individual. The article analyzes the H.Vaschenko thoughts on the game as the best manifestation of the child's nature, an important means of harmonious upbringing of the child. The game, in addition, has a crucial role in the development of feelings, logical thinking and imagination of child. The author has been found a place of games in physical development of children within the meaning H.Vashchenko. The teacher shows the game in the physical development of the child develops a system of muscles and improves their health, thus contributing to the harmonious development. Games, especially joint, producing capability to orderliness of children, obey certain rules, raise awareness, responsibility and discipline. H.Vashchenko sure the games are done under the supervision of adults, the purpose of which – for the benefit of the child, so management should be considerate. It is important to use games in the education of teenagers in conjunction with folk songs and

dances. The author identifies the directions for further research the heritage of H.Vashchenko in physical education and healthy lifestyle of the younger generation.

Key words: game, kids, harmonious development, physical development, physical education, body-breeding.

Постановка проблеми. Необхідність удосконалення сучасної освітньо-виховної практики в Україні актуалізує розгортання історико-педагогічних досліджень, які покликані проаналізувати позитивний вітчизняний досвід та окреслити можливі шляхи його творчого використання. Спадщина видатних українських педагогів ХХ століття, яка з об'єктивних причин не стала предметом детального вивчення у попередні десятиліття, нині складає важливий напрям розвитку історико-педагогічної персоналістики, історії педагогіки України загалом. Серед імен, повернутих з небуття, – Григорій Ващенко, непересічний науковець і практик українського шкільництва. У його спадщині підняті численні проблеми виховання, освіти підростаючого покоління, зокрема й питання гармонійного фізичного розвитку особистості.

Сьогодні фізична культура розглядається як «складова частина загальної культури суспільства, що спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування особистості» [10, с. 41], а фізичне виховання є головним напрямом впровадження фізичної культури. Воно становить органічну частину загального виховання, покликане забезпечувати фізичний розвиток; морально-вольових, розумових здібностей, професійно прикладних навичок людини [17, с. 31]. Українська національна система фізичного виховання має глибокі історичні корені, а формування дієвої національної системи фізичного виховання вимагає вивчення і творчого осмислення багатотисячної спадщини народної педагогіки та праць видатних українських педагогів і організаторів тіловиховання в минулому [17, с. 71]. У цьому контексті ідеї, погляди, думки Григорія Ващенка щодо фізичного виховання й розвитку дитини, місця гри у цьому процесі заслуговують детального вивчення та аналізу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відзначимо, що до розгляду гри як засобу гармонійного виховання особистості звертались видатні українські педагоги. Так, К. Д. Ушинський підкреслював, що в фізичному вихованні важливо використовувати багатий арсенал народних ігор, найбільш доступних для дітей. Ігри, писав він, не тільки сприяють фізичному розвитку дітей, а й змінюють їх здоров'я [8, с. 37]. Соціалізуючі властивості гри визначив А. С. Макаренко, який стверджував: «Гра має важливе значення в житті дитини...»

і далі: «Яка дитина в грі, такою з багатьох поглядів вона буде в роботі, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається насамперед в грі» [8, с. 192; 12, с. 143.]. С. Ф. Русова, акцентуючи увагу на необхідності фізичного виховання як складової частини гармонійного розвитку дитини, пропонувала у виховному процесі дошкільного закладу ширше застосовувати рухливі ігри – універсальний засіб розвитку та виховання дітей [8, с. 38]. Як справедливо зазначав засновник та теоретик «Пласту» П. Франко, «Ігри виховують не лише молодь, але й націю» [13, с. 5].

Сучасні українські учені окреслюють різні аспекти виховного, розвивального, соціалізуючого впливу гри на розвиток особистості дитини. Так, М. Г. Стельмахович писав: «Розумно організована гра – є дієвим методом формування таких рис особистості як дисциплінованість, кмітливість, сміливість, витривалість, винахідливість, спритність, рішучість, наполегливість, організованість, стриманість. Крім того, вона вчить нашу молодь напружувати зусилля, керувати собою, бути точним, додержуватися правил поведінки, діяти в колективі» [15, с. 58]. О. Вишневський стверджує: «Гра посідає особливе місце в дитинстві людини ... у процесі гри дитина набуває навичок, які виявляються пізніше потрібними для праці, коли вона виросте [7, с. 297].

Провідні фахівці з теорії та методики фізичного виховання розглядають ігри як один із важливих засобів фізичного виховання дітей. Так, Е. С. Вільчковський та О. І. Курок вважають, що рухливі ігри сприяють формуванню й удосконаленню життєво необхідних рухів, всебічному фізичному розвитку та зміцненню здоров'я дитини, вихованню позитивних моральних і волевих якостей, задовольняють потребу ростучого організму дитини в русі, сприяють збагаченню рухового досвіду [8, с. 192-193]. Т. Ю. Круцевич пише, що «Гра – важлива самостійна діяльність дітей, вона займає значне місце і їхньому житті...» [16, с. 55], і далі: гра – «основна форма розвитку дитини, через яку вона засвоює необхідні та доступні цьому віку (переддошкільному – О. Г.) навички» [18, с. 36]. Б. М. Шиян вважає, що рухливі і спортивні ігри виховують силу, спритність, витривалість, відвагу рішучість, ініціативність [17, с. 74]. О. М. Онопрієнко підкреслює, що гра за своєю суттю багатofunkціональна, адже сприяє гармонійному розвитку особистості [13, с. 7], а як елемент культури – явище соціальне. Це відносно самостійна діяльність дітей і дорослих, що забезпечує потребу людей у відпочинку, розвагах, пізнанні, розвитку духовних і фізичних сил [13, с. 6].

У контексті піднятої проблеми відзначимо, що життєвий і творчий шлях, науково-педагогічну діяльність Григорія Ващенка вивчали А. Алексюк, А. Бойко, Г. Васянович, О. Гентош, О. Вишневський, А. Погрібний, С. Сисоєва, А. Кузьмінський, П. Лузан, О. Васюк та ін. Дослідники єдині у тому, що в основу виховання української молоді Г. Ващенко ставив загальнолюдські й націо-

нальні цінності, будував виховний ідеал української людини на двох основних принципах: християнської моралі й української духовності. «Головне завдання у вихованні української молоді Г. Ващенко бачить у вихованні волі й характеру під «високим гаслом»: «Служба Богові й Батьківщині» [6, с. 26; 11, с. 182; 15, с. 64].

У наукових розвідках О. Вацеби, А. Окопного, В. Довбні, Б. Шияна, А. Цьося О. Винничука та ін. обґрунтована думка, що Г. Ващенко у своїх працях звертає особливу увагу на фізичне виховання української молоді, він є творцем національної системи тіловиховання, особливістю якої був інтерес до тілесності не як окремої галузі формування людської особистості, а як органічної частини розвитку духовних сил людини. Зарубіжні дослідники (О. Коваль, Г. Хіллінг та ін.) вважають Г. Ващенка творцем повного курсу української національної педагогіки, яка відповідає духові рідного народу, випереджаючи час, свідчить про невичерпні етнопедагогічні можливості українців [11, с. 181].

У дисертації Г. Бугайцевої доведено, що провідним елементом виховання, на думку Г. Ващенка, є виховання розумове та моральне, з яким тісно пов'язане виховання волі і характеру, а виховання молоді повинно включати також фізичне виховання [1]. Вивчаючи проблему формування патріота-державника у педагогічній спадщині Г. Ващенка, С. Головачук торкається проблеми тіловиховання. Вона констатує, що видатний педагог обґрунтував чинники виховання патріотів-державників, необхідність формування волі й характеру в поєднанні із цілеспрямованим фізичним розвитком. Науковиця зазначає: «...розкриваючи роль тіловиховання у плеканні патріотів, видатний педагог, стверджував, що вона полягає у зміцненні здоров'я, сприянні формуванню волі, наполегливості, витривалості, вмінні керувати своїм тілом як знаряддям духу» [9].

Отже, аналіз наукових праць та дисертаційних робіт засвідчив, що спадщину видатного українського педагога активно досліджують сучасні філософи, історики та педагоги. Відзначимо, що провідне місце в педагогічній спадщині видатного педагога займають питання тіловиховання як виховання волі та характеру, водночас не виявлено праць, у яких би аналізувались погляди Г. Ващенка щодо ігрової діяльності як складової тіловиховання і формування здорового способу життя української молоді.

Мета написання статті. Мета статті полягає у висвітленні поглядів Г. Ващенка щодо гри як складової виховання дітей та молоді, у т. ч. й фізичного, її значення у гармонійного розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. Основоположною тезою науково-педагогічної системи Г. Ващенка є думка: «... ідеалом для українців є всебічно розвинена людина, український патріот, що любить свою Батьківщину [4, с. 247].

Видатний педагог відстоював необхідність гармонійного виховання особистості [14, с. 65]. «Виховуючи міць тіла, – писав учений, – треба прагнути до гармонійного розвитку системи м'язів у цілому» [3, с. 188].

Г. Ващенко стверджував: «Гра є основною формою життєдіяльності дитини дошкільного віку» [4, с. 225], а «Тіловиховання, – не є окрема галузь формування людської особистості, а органічна частина його, міцно поєднана з вихованням розумовим, моральним і естетичним [5, с. 38]. Його головне завдання – «не тільки зміцнення здоров'я людини, розвиток м'язевої сили і спритності, а й розвиток духовних сил людини: зміцнення її волі, вироблення витривалості, здатності керувати своїм тілом як знаряддям духу» [5, с. 38].

У своїй працях Г. Ващенко гру як засіб фізичного та гармонійного розвитку розглядав особливо детально. Спираючись на твердження Ж.-Ж. Руссо, що вважав гру «...одним з найхарактерніших виявів дитячої природи, яка має велике значення в формуванні особистості людини» [2, с. 119], Г. Ващенко твердив, що «Культивувати гру слід з раннього дитинства. Гра є природньою властивістю дитини ...» [5, с.54]. Визначаючи роль гри у вихованні дітей, Г. Ващенко обґрунтовує її багатофункціональність, як от – «У вихованні взагалі й естетичному зокрема велику роль має гра» [4, с. 222], адже вона сприяє розвитку почуттів дитини, логічного мислення, фантазії, тобто має важливе значення в психічному і фізичному розвитку. З іншого боку: «Дуже велике значення має гра в розвитку почуттів дитини» [2, с. 123], «Ще більше і позитивніші наслідки дає гра в галузі психічного розвитку дитини. В першу чергу завдяки грі у дитини розвивається й удосконалюється процес сприймання. Граючись, дитина привчається чітко відрізняти кольори, звуки, кінестетичні й дотикові подразники» [2, с. 122-123], а, отже, «...в процесі гри розвивається у дитини логічне мислення, бо гра привчає дитину не тільки сприймати й спостерігати, а разом з тим міркувати, робити висновки» [2, с. 123].

Щодо фізичного розвитку дитини, Г. Ващенко підкреслював: «Уже в іграх з раннього дитинства, розвивається й міцніє мускулатура дитини. Дитина робиться не тільки міцнішою, а і спритнішою» [2, с. 122]. Він доводив, що «Вже на першому році життя дитина, лежачи в люльці, грається своїми ногами, тягнучи їх до рота, робить різні рухи руками. Це їй дає велике задоволення і разом з тим, розвиває її систему м'язів» [2, с. 120], тобто «... в процесі гри міцніє здоров'я дитини» [2, с. 122]. Під час ігор дитина «глибше дихає, в неї швидше рухається кров, енергійніше відбувається обмін речовин. Взагалі треба сказати, що гра, особливо на свіжому повітрі, навіть корисніше впливає на організм дитини, ніж гімнастика» [2, с. 122]. Чітко визначивши значення гри для фізичного розвитку та здоров'я дитини, Г. Ващенко тим не менше констатує: «А головне те, що гра супроводжується почуттям задоволення» [2, с. 122], «Гра в усіх її формах є джерелом радості. Тому для дитини,

не має більшої неприємности, як заборона гратись» [2 с. 121]. Він упевнений: «Тому-то діти, що позбавленні можливістю вільно гратись, здебільшого бувають блідими, слабкими і фізично нерозвиненими» [2, с. 122].

У працях видатного педагога містяться практичні рекомендації щодо організації гри, адже «Уже у ранньому дитинстві, а особливо в дошкільний вік треба так організовувати виховання, щоб дитина могла відчувати радощі від природи, товаришів. Слід розказувати казки, але уникати казок страшних і занадто сумних, бо хоч дитина й залюбки слухає їх, і все ж таки вони пригнічують її психіку» [2, с. 343], радить уникати ігор в ковбоїв і війну, бо «Нічого, крім шкоди, – наголошував Г. Ващенко, – в таких іграх немає» [4, с. 54]. Він пише: «А особливо треба звернути увагу на організацію дитячих ігор, що дають дітям так багато чистих радощів. Дуже важливо, щоб ці ігри не були одноманітними, щоб в них не пригнічувалась воля й ін. ініціатива дітей: щоб вони відповідали їхньому вікові» [2, с. 343-344] та наголошує: «... особливо велике значення для виховання бадьорості й життєрадісності мають ігри конструктивні (будівничі) і групові» [2, с. 344]. «Крім того, спільні ігри виробляють у дитини здібність організовувати, діяти, підкорюватися певним правилам, бути дисциплінованим. Це вже не тільки риси почуття, а й волі та вдачі. Крім того гра, особливо групова, виховує у дитини наполегливість, витривалість, послідовність у дії, свідомість відповідальності і т. ін.» [2, с. 123].

Таким чином, організація гри передбачає досягнення комплексу виховних завдань, а учитель (вихователь) повинен пам'ятати, що «... без керівництва з боку дорослих гра дітей дошкільного віку може набувати одноманітного характеру або зводиться до наслідування дорослих, що не завжди буває корисним» [4, с. 226]. Педагог застерігає: «... самостійні дитячі гри, без догляду і керівництва з боку дорослих, часто набувають характеру бігання, борюкання, що іноді переходить у бійку. Такі гри сприяють розвитку у дітей мускулів і фізичної спритності, але нічого не дають для їхнього інтелектуального й естетичного розвитку, а часто сприяють тому, що дитина стає немічною» [4, с. 226]. «Тому, – писав видатний педагог, – одним із завдань керівництва грою є навчити дітей різних форм гри, що вже виробились у того чи іншого народу в минулому або вигадані досвідченими педагогами» [4, с. 226]. «Основна мета догляду (з боку вихователя – О. Г.) полягає у тому, щоб спрямувати дитячу гру на шлях, що був би корисним для розвитку дитини, і що був утримати її від таких форм гри, які могли би бути шкідливими для неї» [4, с. 226], підкреслює він. У свою чергу «... догляд дорослих за грою і керівництво нею мають бути тактовним і, головне, не вбивати ініціативи дітей, а навпаки – сприяти її розвитку» [4, с. 226].

Якщо підкреслювати значення і місце гри у національно-патріотичному вихованні дітей, то варто окреслити думку Г. Ващенка, що «...наші національ-

ні ігри, що збереглися у нашого народу до останніх часів...», ігри «мають в собі багато краси і виховують любов до Батьківщини» [5, с. 54]. Педагог твердив, що «гру треба використовувати і при вихованні підлітків і юнаків. Особливо корисні гри, в склад яких включаються пісні і танці» [5, с. 54]. Танці сполучаються з грою, разом з тим вони «...є однією з форм мистецтва і сприяють розвиткові грації в рухах і самій постаті людини. Україна має багато різноманітних танців від експансивного гопака і кінчаючи патастично-ритмічним (пластично-ритмічним – О. Г.) арканом» [4, с. 228]. «Із танців особливо слід культивувати козачок, гопак і аркан. Про красу їх свідчать, між іншим, велике захоплення, що вони викликають у чужинців, як в Європі, так і в Америці та Австралії» [5, с. 54]. Тобто національно-патріотичне, фізичне й естетичне виховання і розвиток підростаючого покоління відбуваються в органічній єдності та лише за цієї умови здатні досягти головної мети – сформувати покоління українських патріотів.

Висновки. Отже, аналіз праць Г. Ващенка доводить, що він вважав гру найкращим виявом дитячої природи, важливим засобом гармонійного виховання дитини, яка відіграє вирішальну роль у розвитку почуттів, логічного мислення, фантазії. Гра у фізичному розвитку дитини розвиває систему м'язів та покращує її здоров'я, тим самим сприяючи гармонійному розвитку. Ігри, особливо спільні, виробляють у дітей здібність організовувати, підкорюватись певним правилам, виховують свідомість, відповідальність, дисциплінованість. Г. Ващенко впевнений, що ігри мають відбуватись під доглядом дорослих, мета діяльності яких – користь для розвитку дитини, тому керівництво має бути тактовним. Ігри важливо використовувати у вихованні підлітків у комплексі з народними піснями й танцями.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми, перспективними є аналіз ідей Г. Ващенка щодо формування здорового способу життя дітей та молоді; розгляд компонентів здорового способу в педагогічній спадщині педагога, а також думок про значення родинного виховання у формуванні здорового способу життя української молоді.

Список використаних джерел:

1. Бугайцева Г. М. Проблеми виховання молодого покоління у творчій спадщині Григорія Ващенка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Бугайцева Ганна Миколаївна. – К., 2000. – 15 с.
2. Ващенко Г. Виховання волі і характеру – підручник для педагогів / Григорій Ващенко. – К. : Школяр, 1999. – 385 с.

3. Ващенко Г. Виховний ідеал : підручник для педагогів, виховників, молоді та батьків / Григорій Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – Т. І. – 191 с.
4. Ващенко Г. Твори Т. 5. Хвороби в галузі національної пам'яті / Григорій Ващенко. – К: Всеукр. т-во ім. Г. Ващенка «Школяр» - «Фада» ЛТД, 2003. – 335 с.
5. Ващенко Г. Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру / Григорій Ващенко. – Львів: Українські технології, 2001. – 56 с.
6. Вишневський О. Педагогічні етюди. Аналітичні матеріали, концепції, публіцистика, інтерв'ю / Омелян Вишневський – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І.Франка, 2007 р. – 208 с.
7. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / Омелян Вишневський – Дрогобич, Коло, 2006. – 326 с.
8. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. — Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 428 с.
9. Головачук С. Ю. Проблема виховання патріота-державника у педагогічній спадщині Г. Ващенка : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Головачук Світлана Юріївна. – К., 2012. – 15 с.
10. Книга вчителя фізичної культури : довід.-метод. вид. / упор. С. І. Операйло, А. І. Ільченко, В. М. Єрмолова, Л. І. Іванова. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 464 с.
11. Лузан П. Г. Історія педагогіки та освіти в Україні : навч. посіб. / П. Г. Лузан, О.В. Васюк. – К. : ДАККіМ, 2010. – 296 с.
12. Макаренко А. С. Твори. – К. : Рад. шк., 1954. – Т. 4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://aldebaran.ru/author/semenovich_makarenko_anton/kniga_tom_4_pedagogicheskie_raboty_1936_1939/
13. Онопрієнко О. М. Рухливі ігри, естафети і спортивні свята у ВНЗ: навч.-метод. посіб. / О. М. Онопрієнко. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – 104 с.
14. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Мілені, 2006. – 344 с.
15. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка [Електронний ресурс] : навч.-метод. посіб. / М. Г. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232с. – Режим доступу: <http://istfak-dnu.at.ua/forum/34-312-1>
16. Теорія і методика фізичного виховання : підручник : у 2-х т. / [За ред. Т. Ю. Круцевич]. – К. : Олімпійська література, 2008. – Т. 2. – 367 с.
17. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : навч. посіб. : в 2 ч. / Б. М. Шиян, І. О. Омеляненко. – Тернопіль : Навч. книга – «Богдан», 2012. – Ч. 2. – 304 с.

Transliteration of References:

1. Buhaytseva H. M. Problemy vykhovannya molodoho pokolinnya u tvorchiy spadshchyni Hryhoriya Vashchenka : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Zahal'na pedahohika ta istoriya pedahohiky» / Buhaytseva Hanna Mykolayivna. – K., 2000. – 15 s.
2. Vashchenko H. Vykhovannya voli i kharakteru – pidruchnyk dlya pedahohiv / Hryhoriy Vashchenko. – K. : Shkolyar, 1999. – 385 s.
3. Vashchenko H. Vykhovnyy ideal : pidruchnyk dlya pedahohiv, vykhovnykiv, molodi ta bat'kiv / Hryhoriy Vashchenko. – Poltava : Poltav's'kyi visnyk, 1994. – T. I. – 191 s.
4. Vashchenko H. Tvory T. 5. Khvoroby v haluzi natsional'noyi pam'yati / Hryhoriy Vashchenko – K: Vseukr. t-vo im. H. Vashchenka «Shkolyar» - «Fada» LTD, 2003. – 335 s.
5. Vashchenko H. Tilovykhovannya yak zasib vykhovannya voli i kharakteru / Hryhoriy Vashchenko. – L'viv: Ukrain's'ki tekhnolohiyi, 2001. – 56 s.
6. Vyshnevs'kyi O. Pedahohichni etyudy. Analitychni materialy, kontseptsii, publitsystyka, interv'yu / Omelyan Vyshnevs'kyi – Drohobych : Redaktsiyno-vydavnychyy viddil DDPU im. I.Franka, 2007 r. – 208 s.
7. Vyshnevs'kyi O. Teoretychni osnovy suchasnoyi ukraïns'koyi pedahohiky : navch. posib. / Omelyan Vyshnevs'kyi – Drohobych, Kolo, 2006. – 326 s.
8. Vil'chkovs'kyi E. S. Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannya ditey doshkil'noho viku : navch. posib. / E. S. Vil'chkovs'kyi, O. I. Kurok. — Sumy : VTD «Universytet-s'ka knyha», 2008. – 428 s.
9. Holovachuk S. YU. Problema vykhovannya patriota-derzhavnyka u pedahohichnyi spadshchyni H. Vashchenka : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. : spets. 13.00.01 «Zahal'na pedahohika ta istoriya pedahohiky» / Holovachuk Svitlana Yuriyivna. – K., 2012. – 15 s.
10. Knyha vchytelya fizychnoyi kul'tury : dovid.-metod. vyd. / upor. S. I. Operaylo, A. I. Il'chenko, V. M. Yermolova, L. I. Ivanova. – Kharkiv : TORSINH PLYUS, 2005. – 464 s.
11. Luzan P. H. Istoriya pedahohyky ta osvity v Ukraini : navch. posib. / P. H. Luzan, O. V. Vasyuk. – K. : DAKKiM, 2010. – 296 s.
12. Makarenko A. S. Tvory. – K. : Rad. shk., 1954. – T. 4. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://aldebaran.ru/author/semenovich_makarenko_anton/kniga_tom_4_pedagogicheskie_raboty_1936_1939/
13. Onopriyenko O. M. Rukhlyvi ihry, estafety i sportyvni svyata u VNZ: navch.-metod. posib. / O. M. Onopriyenko. – Cherkasy : CHNU im. B. Khmel'nyts'koho, 2014. – 104 s.
14. Sysoyeva S. O. Osnovy pedahohichnoyi tvorchosti: pidruchnyk / S. O. Sysoyeva. – K. : Mileni, 2006. – 344 s.
15. Stel'makhovych M. H. Ukrain's'ka narodna pedahohika [Elektronnyy resurs]

- : navch-metod. posib. / M. H. Stel'makhovych. – K. : IZMN, 1997. – 232s.–
Rezhym dostupu: <http://istfak-dnu.at.ua/forum/34-312-1>
16. Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannya : pidruchnyk : u 2-kh t. / [Za red. T. YU. Krutsevych]. – K. : Olimpiys'ka literatura, 2008. – T. 2. – 367 s.
 17. Shyyan B. M. Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannya shkolyariv : navch. posib. : v 2 ch. / B. M. Shyyan, I. O. Omel'yanenko. – Ternopil' : Navch. knyha – «Bohdan», 2012. – CH. 2. – 304 s.

ДАЦЕНКО Н.,
аспірантка,
Університет сучасних знань,
м. Київ, Україна

ПРО КОМПЕТЕНТІСНУ МОДЕЛЬ ВАЛЬДОРФСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ

В статті розглянуто компетентісну модель вальдорфського вчителя. Вона базується на ключових принципах та умовах діяльності. В моделі виділено основні складові та їх компетентності. Зокрема, описані методологічно-організаційна складова та її дослідницька, методична, прогностувально-оцінкова, нормативно-правова, здоров'язбережуюча компетентності. Комунікативно-поведінкова складова включає комунікативну психолого-педагогічну та соціальну компетентності. Особистісно-креативна складова моделі представлена аутопсихологічною, творчою, художньо-естетичною компетентностями, та духовно-аксіологічна складова розглянута в контексті духовно-світоглядної та загальнокультурної компетентностей.

Ключові слова: вальдорфський вчитель, компетентність, модель

В статье рассмотрена компетентностная модель вальдорфского учителя. Она базируется на ключевых принципах и условиях деятельности. В модели выделены основные составляющие и их компетентности. В частности, описана методологически-организационная составляющая и ее исследовательская, методическая, прогностически-оценочная, нормативно-правовая, здоровьесберегающая компетентности. Коммуникативно-ситуационная составляющая включает коммуникативную и психолого-педагогическую и социальную компетентности. Личностно-креативная составляющая модели представлена аутопсихологической, творческой, художественно-эстетической компетентностями, и духовно-аксиологическая составляющая рассмотрена в контексте духовно-мировоззренческой, и общекультурной компетентностей.

Ключевые слова: вальдорфский учитель, компетентность, модель

The article considers the Waldorf teacher competence model. It is based on the key principles and conditions of work. The model consists of the main components and their competencies. In particular, methodological and organizational component is related to the formal, structural part of activities and it consists of research, methodological, prognostic and appraisal and health saving competences. Communicative-situational component provides the procedural side of activities and relationships, it includes communicative, social, psychological - pedagogical competences. Personal-creative component reflects functional nature of the activity and it is represented by autopsychological, creative, artistic and aesthetic competences. The spiritual and axiological component characterizes the core aspect of Waldorf teacher and consists of the spiritual- worldview, and general cultural competences.

Key words: *Waldorf teacher, competence, model*

Процеси євроінтеграції у вищій школі передбачають окрім іншого і більш гнучке реагування на сучасні проблеми у підготовці кадрів. Однією із цих проблем є широка підготовка вчителів, здатних розвивати різні освітні напрямки, зокрема і альтернативні. Адже саме вони є для української системи освіти експериментальним майданчиком, який демонструє можливості різних інновацій та шляхи впровадження європейського досвіду, його адаптації до українських реалій.

Одним із цікавих явищ в українській освіті є вальдорфська педагогіка.

«Сутність вальдорфської педагогіки полягає у її спрямуванні на гармонізацію інтелектуальної, емоційної та вольової сфер особистості. Її методологічна основа ґрунтується на ідеях антропософії, у центрі уваги якої – вільне виховання дитини, розвиток її фізично-душевно-духовної сутності» [1]. Ця система набула державного визнання та рекомендована до впровадження, розроблені державні програми, позитивні результати її впровадження. Разом з тим, втілення вальдорфської педагогіки на Україні неможливо уявити без ключової фігури – сучасного українського вальдорфського вчителя. Незважаючи на потребу у вальдорфських вчителях у всіх існуючих та потенційних закладах цього спрямування, система вищої школи робить лише перші кроки з підготовки таких фахівців. Зазначимо, що накопичений міжнародний досвід, так і досвід українських семінарів та спецкурсів з підготовки вальдорфських вчителів міг би зі свого боку сприяти гуманізації вищої освіти, підвищення її якості, спонукаючи до впровадження новітніх методів, предметів тощо. Зокрема, через широке впровадження інтерактивних технологій, мистецьких засобів, проектної діяльності, технік особистісного розвитку та

групової взаємодії, психолого-педагогічної діагностики, зокрема, феноменологічного спостереження, тощо. Без них неможливо уявити підготовку вальдорфського вчителя у вищій школі. Але, перш за все, необхідно мати цілісне уявлення про вальдорфського вчителя, його професійну компетентність.

Серед вітчизняних дослідників вальдорфської педагогіки чимало приділяють увагу проблемі вальдорфського вчителя (В.Блінов, О. М. Іонова, Л.В. Литвин, С.Є. Лупаренко, В.В. Новосельська, О.Л. Передерій та ін.). Переважно йдеться організацію та принципи діяльності, вимоги до особистості вальдорфського вчителя, а також підготовки фахівців. Також більшість авторів розглядають принципи вальдорфського вчителя, визначені Р. Штайнером[2]. К. Віхерт, узагальнив їх у вигляді семи чеснот мистецтва виховання: 1) здатності до фантазії, 2) почутті істини, 3) відповідальності, 4) ініціативи, 5) цікавості, 6) внутрішньої безкомпромісності, 7) відсутності нудьги. І далі, «1 → 7: без здатності до фантазії ми будемо відчувати нудьгу; 2 ↔ 6: почуття істини сприяє нашій внутрішній безкомпромісності; 3 ↔ 5: почуття відповідальності пробуджує цікавість, цікавість пробуджує відповідальність; 4: в центрі сила Я, ініціатива. Все виходить з неї, вона робить нас людиною, що розвивається»[3,с.122]. Разом з тим, відсутнє цілісне уявлення про вальдорфського вчителя з точки зору компетентнісно орієнтованого підходу.

Структура та зміст професійної компетентності вчителя відображені в роботах В.М.Введенського, І.А.Зазюна, І.П.Підласого, М.І. Сорокіна, Л.М.Маркова тощо. Але ще проблема структури та змісту компетентностей вальдорфського вчителя заслуговує особливої уваги.

Для того, щоб уявити явище професійної компетентності більш наочно та побачити провідні складові ми застосували моделювання. Під моделлю розуміємо уявний зразок істотних складових компонентів, що формують ідеального вальдорфського вчителя, еталон, який відображає вимоги до вчителя сучасної вальдорфської школи. Таким чином, компетентнісна модель вальдорфського вчителя дасть змогу вчителям визначати рівень власної професійної майстерності, створювати індивідуальну траєкторію професійного зростання та саморозвитку.

Ціль нашої статті полягає у створенні моделі професійної компетентності вальдорфського вчителя, визначенні її основних компонентів, висвітленні їх змісту та специфічних особливостей окремих компетентностей.

Основні складові моделі ми розмістили в системі координат, де головні вісі відображають цілі та передумови діяльності вальдорфського вчителя (див. Рис.1)

Вісь Х відображає спрямування діяльності. На одному полюсі розміщуємо переважно інтернальне спрямування, пов'язане із внутрішньою готовні-

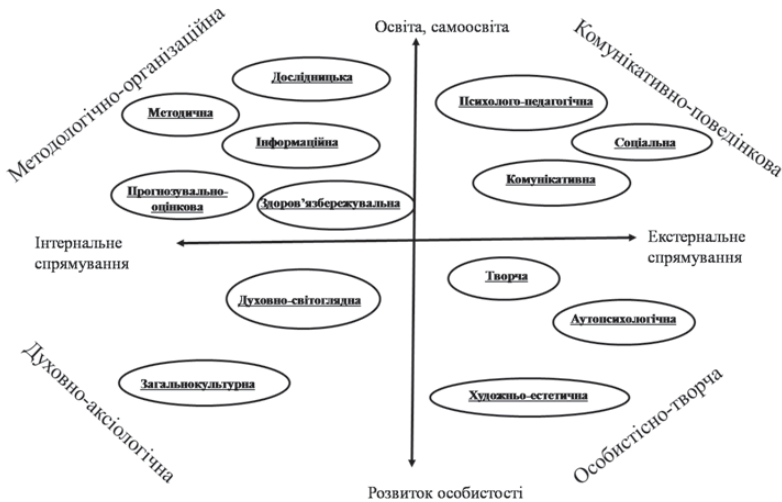


Рис. 1 Компетентнісна модель вальдорфського вчителя

стю, передумовами, накопиченням, внутрішніми здобутками; а з іншого – екстернальне спрямування, що переважно проявляється, втілюється в реальному навчально-виховному процесі.

Вісь У відображає розвиток, що визначається як послідовне накопичення людиною позитивних новоутворень, проходить через всі рівні свідомості та полягає в якісно іншій здатності інтегрувати і узагальнювати досвід життєдіяльності. «Вальдорфський вчитель, що працює над своїм розвитком, все більше опановує методи безпосереднього пізнання світу і людини. У цьому йому допомагає вивчення антропософії і вправи внутрішнього характеру, завдяки чому він може значно вдосконалити свої здібності і володіння методиками викладання та оцінки процесів розвитку дитини» [4]. На вісі У також виділяємо два полюси. Перший з них - професійне самовдосконалення та самоосвіта як оновлення і удосконалення наявних знань, умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності. На іншому полюсі - самовиховання, саморозвиток як цілеспрямована діяльність педагога щодо формування в собі позитивних якостей особистості, творчого ставлення до себе. «Самовиховання вчителя має неминуще значення для морального керівництва дитиною, для розвитку почуттів і волі. Пробуджуючи в собі душевні сили, педагог вибудовує міст від душі до душі між собою та учнем. Тільки завдяки розвитку цих сил і може бути знайдений доступ до душі та духу дитини» [5].

В отриманій системі координат, розміщуються основні складові: методологічно-організаційна, комунікативно-поведінкова, особистісно-креативна та духовно-аксіологічна. Кожна з них складається із окремих компетентностей. Розглянемо їх детальніше.

Методологічно-організаційна складова пов'язана із структурною, формальною стороною навчально-виховного процесу. Ця складова передбачає певної внутрішньої готовності та методологічної підготовки, вимагає постійної самоосвіти. Також ця складова пов'язана із мужністю до істини та внутрішньою безкомпромісністю, як чеснотами вальдорфського вчителя та переважно когнітивною (мисленневою) складовою. До складу методологічно-організаційної складової входить дослідницька, методична, інформаційна, прогнозувально-оцінкова, здоров'язбережувальна компетентності.

Дослідницька компетентність вальдорфського вчителя ґрунтується на антропософських поглядах на природу дитини, включає володіння та постійне вдосконалення знань із антропології та вікових закономірностей розвитку дитини, як «поетапного становлення почуттів, мислення та волі людини у зв'язку із її фізичним розвитком у певних різноманітних трансформаціях (метаморфозах) різних життєвих і духовно-душевних сил» [4]. Для цього вальдорфський вчитель опікується розвитком когнітивної сфери з точки зору антропософського підходу, зокрема безпередумовного вільного мислення, сприйняття та уявлень тощо. Він також виступає постійним дослідником сутності природи, людини та світу.

Методична компетентність включає вільне володіння методиками викладання та дидактикою вальдорфських шкіл. Зокрема, методом емоційного переживання суті явищ, що вивчаються («навчання через переживання»), технологіями ритмічної організації навчання, художньо-образного навчання, активно-практичних проєктів, диференційованих вправ для дітей з різними типами темпераментів, викладання «епохами»(блоками) та ін. Також вальдорфський вчитель має володіти методами та прийомами організації власної діяльності: підготовка до уроку із залученням спеціальних вправ, спостереження та розгляд дитини, самоаналіз уроку, підготовка робочих епохальних зошитів тощо; навичками ведення документації, ґрунтовні знання навчального робочого плану та програм для вальдорфських шкіл, ведення документації, рекомендоване для вальдорфського вчителя.

Інформаційна компетентність передбачає вміння та навички вчителя у роботі з різними інформаційними джерелами та комунікаційними технологіями; застосування раціональних прийомів пошуку, аналізу та систематизації інформації, її особистісна внутрішня творча переробка, що веде до створення якісно нової, логічно узагальненої інформації, яка адаптована до вікових особливостей учнів. Це покладено в основу методу «економного викладання»,

за яким проводять епохи, також важливо вміння перетворювати та виражати думку за допомогою образів та інших художніх засобів (за методом художньо-образного викладання).

Прогнозувально-оцінювальна компетентність включає вміння визначати рівень знань та засвоєння учнями матеріалу, планувати хід навчально-виховного процесу, окремих уроків та епох, і, разом з тим, гнучко перебудовувати у разі потреби план і хід викладу навчального матеріалу. Особливим чином здійснюється контрольна-оцінювальна діяльність, де використовується «квалітативне оцінювання», тобто вербальні розгорнуті характеристики замість балів, що містять позитивну критику, сприяють мотивації навчання.

Здоров'язбережувальна компетентність вальдорфського вчителя означає опікування здоровим розвитком особистості дитини та власне соннарне (оздоровче) мислення. Здоровий розвиток дитини є основним пріоритетом вальдорфської школи та базується на цілісному уявленні про людину в своєрідності її фізичного, психічного, соціального та духовного прояву та закономірностях її поетапного розвитку [6]. Навчання та виховання у вальдорфській школі розглядається як «зцілюючий процес, що разом зі зрілістю приносить дитині й здоров'я для досконалого життя» (Штайнер). Вальдорфський вчитель виступає як цілитель, має втілювати оздоровчий вплив на розвиток дитини через особистісний вплив та педагогічні засоби. Психолого-педагогічним підґрунтям збереження здоров'я учнів вальдорфської школи виступає і концепція салютогенезу (від. лат. *salus* – здоров'я і *genesis* – створення, походження; що дослівно означає «здоров'ятворення»), а також форми, методи, умови його реалізації.

Комунікативно-поведінкова складова моделі пов'язана із процесуальною стороною діяльності, побудовою стосунків та особливою атмосферою у школі, в основі яких лежить розуміння суті дитини, поглиблене душевне сприйняття людини, людинопізнання. Комунікативно-поведінкова складова міститься у просторовій моделі в межах екстернального спрямування, тобто такого, що виявляє себе безпосередньо в процесі та потребує професійного самовдосконалення. Ця складова пов'язана із загостренням почуття душевної відповідальності та цікавості до людського буття. Ці принципи глибоко пов'язані із свідомою, вольовою поведінкою. Вона складається із комунікативної, соціальної та психолого-педагогічної компетентностей.

Комунікативна компетентність охоплює, перш за все, сферу глибокого взаємозв'язку з учнями. Р.Штайнер вказував, що найважливіше не те, що і як робить вчитель, а те, що він собою уявляє та глибокий особистісний («душевно-духовний») зв'язок із учнями. «Ми повинні насамперед усвідомити, що наше перше педагогічне завдання – самим щось зробити із себе, що існує внутрішній духовний зв'язок між учителем і дітьми, що ми повинні входити в

класну кімнату, усвідомлюючи: цей духовний зв'язок існує, тут діють не тільки слова, якими я наставляю дітей, і не просто вміле викладання» [2, с.21]. Це дозволяє створити особливу атмосферу творчої комунікації, впливати на встановлення сприятливого психологічного клімату. Особлива увага звертається на володіння мовними та мовленнєвими засобами вальдорфського вчителя на рівні мистецтва мовлення. Також він має володіти комунікативними засобами, щоб бути спроможним знаходити нестандартний вихід у різних ситуаціях спілкування, володіти методом діалогічного спілкування, стимулювання колективних обговорень і дискусій, прийомами та навичками переконання та, конструктивної критики тощо.

Вальдорфський вчитель має вміти будувати стосунки з колегами та батьками на засадах взаємної довіри, відкритості, партнерства та співпраці, володіти технологіями конструктивного розв'язання конфліктів.

Соціальна компетентність полягає в усвідомленні місії вчителя, що несе відповідальність за майбутнє суспільства, виховуючи підрастаюче покоління, здатне до високих стандартів соціальної взаємодії та творчого перетворення соціальної дійсності, соціального оздоровлення суспільства. Соціальна компетентність пов'язана також із основою існування вальдорфської школи – шкільною колегією – співтовариством вчителів, що у взаємодії з батьками, вирішує питання життєдіяльності школи на засадах колегіального самоуправління та самоорганізації. Вальдорфський вчитель має володіти широкими навичками з проєктної діяльності, розвитку організації на засадах «соціальної трикомпонентності» (за Р.Штайнером). Він глибоко сприймає соціальні проблеми сучасності, свідомо прагне долати виклики суспільства через власну діяльність.

Психолого-педагогічна компетентність – це володіння педагогічною діагностикою. Для вальдорфського вчителя, це означає, насамперед, глибоке спостереження за дитиною («Спостерігай дитину!»), від фізичних проявів (особливостей нервової системи, серцево-легеневої, обміну речовин та ін.) до психологічних та соціальних особливостей тощо, від якого залежить розуміння сутності дитини та формується здатність до поглибленого душевного сприйняття людини, людинопізнання. Вчитель може активно застосовувати додаткові діагностичні методи, наприклад, аналіз продуктів творчості та ін. Він також цікавиться загальною ситуацією розвитку дитини, її здоров'я, обставин життя, сімейною ситуацією, особливостями розвитку до школи тощо. Це дозволяє враховувати індивідуальні потреби та особливості у навчально-виховному процесі, що втілюється у диференціації навчання з урахуванням конституції та темпераменту дітей, вікових закономірностей тощо.

Третя складова моделі – **особистісно-креативна**. Вона відображає змістовні та функціональні ознаки навчально-виховного процесу, проявляється в

безпосередній діяльності вчителя та досягається через розвиток особистості. Ця складова пов'язана із здатністю до фантазії, що дає змогу не впадати у нудьгу, «зберігаючи свіжий душевний настрій». І складається із аутопсихологічної, творчої та художньо-естетичної компетентностей.

Аутопсихологічна компетентність тлумачиться як уявлення вчителя про себе, свою особистість, на основі якого він вибудовує свою взаємодію з іншими людьми. Вальдорфський вчитель має розвивати самоконтроль та емоційну рівновагу, тактовність, толерантність, емпатію. Це передбачає розуміння вчителем власних сильних та слабких сторін професійної діяльності та особистості, прагнення розкриття власного особистісного потенціалу в житті та професії, інтегрованості особистості, вміння долати складні ситуації, ставити особистісні цілі, здатність до самоаналізу та інтуїції, саморефлексії. Вальдорфський вчитель проявляє себе як особистість, що постійно розвивається разом із учнями, вдосконалює себе та свої здібності, стоїть на шляху власного учнівства.

Творча компетентність включає вміння пошуку шляхів як особистісного зростання та життєтворчості, так і творчий вибір та гнучкість у застосуванні педагогічних засобів та прийомів у побудові та наповненні навчально-виховного процесу, позитивного творчого та вільного мислення, спонтанності, імпровізації та винахідливості.

З останньою нерозривно пов'язана і **художньо-естетична** компетентність як володіння вальдорфським вчителем основними мистецькими навичками (імпресживопис («живопис по-мокрому»), архітектоніка еліпсових форм (малювання форм), малювання на шкільній дошці, музика та спів, гра на музичних інструментах, ліплення, театр, евритмія (мистецтво руху), мистецтво мовлення, розповіді спеціально створених казок і моральних історій, рукоділля, ремесла тощо), вміння застосовувати їх в навчально-виховному процесі. У вальдорфського вчителя має бути розвинений естетичний смак, почуття гармонії, краси та почуття гумору.

Четверта складова – **духовно-аксіологічна**, передбачає щільний зв'язок вальдорфського вчителя із духовними цінностями, відображає стрижневу смислову та світоглядну сторону. Вона вимагає ініціативної позиції та сильного власного «Я». Ми розмістили її в моделі у просторовому зв'язку із саморозвитком особистості та інтернальним спрямуванням, що формує підґрунтя діяльності вчителя. До складу духовно-аксіологічної складової ми відносимо духовно-світоглядну та загальнокультурну компетентності.

Духовно-світоглядна компетентність відображає зв'язок із вічними духовними цінностями (добра, справедливості, любові, краси та ін.), а також національними, громадянськими, сімейними та особистими цінностями, прагне духовного зростання, моральних чеснот. Вальдорфський вчитель керує-

ся гуманістичним спрямуванням, визнає найвищою цінністю людину, прагне навчатися у дитини. Він розуміється на антропософських поглядах на розвиток дитини та широко впроваджує це у власній діяльності та житті: людинознавстві, феноменологічному (гетеаністичному) спостереженні, розгляді дитини, «основному педагогічному законі», «педагогічних полярностях», теорії про дванадцять відчуттів, біографічній роботі, практиці медитації тощо.

Загальнокультурна компетентність означає високий рівень загальної культури, полікультурну орієнтацію, широке коло інтересів та кругозір, розуміння історичних закономірностей розвитку культури, особливостей культурних епох тощо. Вальдорфський вчитель сприяє загальному культурному розвитку людства. Разом з тим, він має підтримувати в своїй діяльності зв'язок з національними цінностями, знатися на національних традиціях та історії. Вальдорфська педагогіка перебуває поза політикою, вона не підкорює навчальний процес інтересам будь-яких політичних чи економічних кіл.

Таким чином, ми виділяємо в моделі основні компоненти (методологічно-організаційну, комунікативно-поведінкову, особистісно-креативну та духовно-аксіологічну), які в свою чергу, складаються із окремих компетентностей. Кожна складова має значення, а їх сукупність та гармонійне поєднання сприяють ефективній діяльності та життєтворчості вальдорфського вчителя. Звісно кожен вчитель має власні індивідуальні особливості та нерівномірно володіє означеними компонентами та компетентностями. Розуміння власних переваг, сильних та слабких сторін особистості, спираючись на модель вальдорфського вчителя, сприятиме глибшому самопізнанню та розумінню шляхів самовдосконалення та самореалізації, ефективній участі у різних сферах шкільного життя. Розуміння професійної компетентності вальдорфського вчителя в подальшому може сприяти створенню програм з підготовки таких фахівців у вищій школі.

Список використаних джерел:

1. Новосельська В. В. Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / В. В. Новосельська // Інститут проблем виховання АПН України. - К., 2004.
2. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / Р. Штайнер: [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1996. – 176 с.
3. Вихерт К. Семь добродетелей искусства воспитания / Кристоф Вихерт // М.Глеклер, С. Лангхаммер, К. Вихерт Воспитание и здоровье. Задача для педагогов, медиков и родителей / Медицинская и Педагогическая секция Гетеанума, Свободная школа духовной науки, Дорнах/Шейцария: Персефоне, 2006 - с 120-122

4. Ионова О.Н. Научно-педагогические основы воспитательного процесса в современной школе на идеях вальдорфской педагогики: дис...док. пед. наук: 13.00.01/ О.Н. Ионова– Харьков, 2000. – 450 с.
5. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики / Р.Штайнер: пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1995. – 216 с.
6. Штайнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Р. Штайнер: [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1993. – 40 с.

Transliteration of References:

1. Novosel's'ka V. V. Estetychne vyhovannja uchniv u val'dorfs'kyh shkolah: dys... kand. ped. nauk: 13.00.07 / V. V. Novosel's'ka // Instytut problem vyhovannja APN Ukraïny. - K., 2004.
2. Shtainer R. Obschchee uchenie o cheloveke kak osnova pedagogiki / R. Shtainer: [per. s nem. D.Vinogradova]. – М.: Parsifal', 1996. – 176 s.
3. Vikhert K. Sem' dobrodetelei iskusstva vospitaniia / Kristof Vikhert // M.Glekler, S. Langkhammer, K. Vikhert Vospitanie i zdorov'e. Zadacha dlja pedagogov, medikov i roditelei / Meditsinskaia i Pedagogicheskaja sektsiia Geteanuma, Svobodnaia shkola dukhovnoi nauki, Dornakh/Sheitsariia: Persefone, 2006 – s 120-122
4. Ionova O.N. Nauchno-pedagogicheskie osnovy vospitatel'nogo protsessa v sovremennoi shkole na ideiakh val'dorfskoi pedagogiki: dis...dok. ped. nauk: 13.00.01/ O.N. Ionova– Khar'kov, 2000. – 450 s.
5. Shtainer R. Dukhovnoe obnovenie pedagogiki / R.Shtainer: per. s nem. – М.: Parsifal', 1995. – 216 s.
6. Shtainer R. Vospitanie rebenka s tochki zreniia dukhovnoi nauki / R.Shtainer: [per. s nem. D.Vinogradova]. – М.: Parsifal', 1993. – 40 s.

РОЗМАН І.І.,

старший викладач,
кафедра філологічних дисциплін,
Мукачівський державний університет,
пошукач кафедри педагогіки та
психології, Ужгородський
національний університет,
м. Мукачеве, Україна

ВИВЧЕННЯ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ ПЕДАГОГІЧНИХ НАБУТКІВ ПІДКАРПАТСЬКОЇ РУСИ (1919-1938 рр.): АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОСВІТИ

У статті розкрито вивчення історичного досвіду педагогічних набутків Підкарпатської Русі, який має важливе значення для діяльності вчителів в системі навчально-методичної роботи Закарпаття (1919 – 1938 рр.). Визначено провідну роль педагогічної освіти у динаміці позитивних перетворень. Частково розглянута проблема професійного росту людини та впровадження акметехнологій. Визначено, що ключова ідея розвитку сучасної загальноосвітньої школи – якість освіти та самоосвіти, вміння та бажання керуватись непохитною національною спрямованістю, вчительською честю, професійним обов'язком, моральністю і любов'ю до власного народу та його традицій.

Ключові слова: історичний досвід, педагогічні набутки, самоосвіта, акмеологія, історична цінність.

В статье раскрыт исторический опыт педагогических достижений Подкарпатской Руси, который имеет важное значение для деятельности учителей в системе учебно-методической работы Закарпатья (1919 – 1938 гг.). Определено ведущую роль педагогического образования в динамике позитивных преобразований. Частично рассмотрена проблема профессионального роста личности при акмеологическом стремлении к педагогической деятельности. Определено, что ключевая идея развития современной общеобразовательной школы – качество образования и самообразования, умение и желание руководствоваться непоколебимой национальной

направленностью, учительской честью, профессиональным долгом, нравственностью и любовью к собственному народу и его традициям.

Ключевые слова: *исторический опыт, педагогические достижения, самообразование, акмеология, историческая ценность.*

In the article there is disclosed the study of the historical experience of educational achievements in Carpathian Ruthenia, which is important for the teachers in the system of educational work of Transcarpathia (1919 - 1938 years). There was determined leading role of pedagogical education in the dynamics of positive change. Part of the problem of human professional growth and implementation of akmeteology. Here is determined that the key idea of the modern secondary school – the quality of education and self – education, ability and willingness to be guided by unwavering national orientation, teachers honor, professional responsibility, morality and love for their own nation and its traditions.

Key words: *historical experience, educational achievements, self-education, acmeology, historical value.*

Постановка завдання. На думку сучасних українських науковців, досягнення культури, зокрема й педагогічної, історично усталені традиції народу у сфері виховання й учіння включають національні цінності, які є похідними від загальнолюдських, національно-духовних і матеріальних цінностей будь-якого суспільства і його народу. Учителі закарпатських шкіл міжвоєнного періоду чітко усвідомлювали, що найголовніший їх обов'язок перед суспільством – це національне виховання української молоді, розвиток та звернення до провідних ідеалів сприяє більш глибокому підходу до виявлення якісної своєрідності, специфічно провідних акмеологічних орієнтирів навчання. Визначальна роль у вирішенні цих завдань покладалась на рівень освіти самого вчителя, його прагнення самовдосконалюватись.

Мета статті – розкрити значення педагогічного досвіду підкарпатурських педагогів для розвитку і становлення освіти Закарпаття (1919 – 1938 рр.).

Виклад основного матеріалу. Переживаючи складні трансформації, відповідаючи на виклики глобалізації, кардинальні зміни у міжнародного становища, Україна стає повноправним членом європейської спільноти, підвищує міжнародний статус, долаючи труднощі побудови державної незалежності, зважуючи набутий досвід і можливі перспективи. Освіта і наука визнані стратегічним ресурсом розвитку у політичній, суспільній, економічній та культур-

ній сферах. Пріоритетними завданнями розвитку стали ефективність, доступність, якість освіти.

Перед школою поставлено завдання підготовки учня до успішної соціалізації та усвідомленого вибору професії. Проблема професійного росту людини, її успішності є центральною для акмеології.

З огляду на таке важливе значення діяльності педагогічних кадрів, слід зазначити, що мистецький ренесанс Підкарпатської Русі у період чехословацького правління призвів до популярності різноманітних художніх курсів, які відрізнялися місцем і метою створення, вартістю, тривалістю та рівнем навчання. На думку науковця М. Чепіль, організація курсів підвищення кваліфікації вчителів у галузі естетичного компонента яскраво засвідчує оригінальність системи методичної роботи з учителями у Підкарпатській Русі в чехословацький період.

В умовах правової Чехословацької держави Підкарпатська Русь постала перед необхідністю становлення громадянського суспільства: державою визнаються полікультурні особливості регіону, створюються нові політичні партії, виникають освітні товариства та громадські організації, створюються привабливі умови для залучення освітнього та наукового потенціалу Галичини, Наддніпрянщини і Росії. В одній із своїх статей А. Волошин відзначав: «на полі руського шкільництва від перевороту зроблено багато, і я вірю, що колись історія Русинів з подякою буде споминати Чехію, як учителів Русі» [6, с.171]. Суспільно-економічний та культурно-освітній прогрес, формування громадянського суспільства, визначення провідної ролі освіти у динаміці позитивних перетворень призвели до підвищення професійного рівня педагогічних кадрів та зміни уявлень місцевого населення про вчителя та його роль у суспільстві.

Якщо учитель не виділявся із сільської бідноти, то в чехословацький період праця вчителя стала престижною – вчителі отримували високу платню, яка диференціювалась у залежності від ступеню навчального закладу та величини населеного пункту, де працював педагог, його фахового рівня, тощо. Педагоги прирівнювались до державних службовців та користувались різними пільгами, які поширювались на членів їх сімей. Учителство із злидненої маси перетворилося на місцеву інтелігенцію, яка усвідомлювала власну відповідальність за національне відродження народу та його добробут у майбутньому.

Фундаментом, на який спирається уся система цінностей педагога, і які виступають орієнтирами людської поведінки та формування життєвих і професійних установок є духовний розвиток особистості вчителя.

Надаючи особливого значення національному вихованню, Б. Заклинський вважав, що кожен українець, який щиро любить свою Батьківщину, має дбати

про її могутність – не допускати чвар між народом, боротися за його національну єдність. Важливою є думка просвітителя про те, що українці повинні дбати про авторитет нації серед інших народів, «щоб у всьому світові була за взір» [9, с. 99]. Цінність освіти полягає в тому, щоб не допускати протиставлення однієї дитини іншій при належності до різних національностей, коли навчають кожну з них розуміти і підтримувати національні почуття, відчувати і бачити велич й історичне значення внеску кожного народу у культуру і духовний розвиток людства.

Визначальна особливість навчання – його спрямованість на те, щоб готувати учнів не лише пристосовуватись, а й активно освоювати і впливати на ситуації соціальних змін. На сторінках часопису «Учитель» Л. Гайдукевич підкреслював, що завдання педагога полягає у підготовці людини до життя в суспільстві та формування готовності до вирішення життєвих труднощів [8, с. 93].

Першим очільником інспекторату був талановитий організатор шкільництва в ЧСР Й. Пешек, який заклав основи нової системи освіти у Підкарпатській Русі. Характерною особливістю управлінської діяльності високопосадовця було залучення до вирішення проблем освіти громадськості. Інспектор особисто виступав перед освітянами та батьками учнів у кожному шкільному окрузі та роз'яснював значення освіти для майбутнього дітей та молоді, особисто гарантував навчання на рідній мові. Це давало змогу долучити пересічних селян до життя школи і формувало у громади відповідальне ставлення до освіти. Свою підтримку у відновленні шкільних приміщень та забезпеченні навчання матеріальними засобами здійснювали місцеві священнослужителі, батьки, меценати. У результаті об'єднання зусиль держави та громади швидко збільшувалась мережа діючих навчальних закладів та кількість дітей, що навчалися.

Одночасно, започатковувались традиції поваги до особи вчителя. Й. Пешик підтримував ініціативи вчителів щодо покращення діяльності освіти. Свої педагогічні погляди він доносив до вчительства під час виступів на вчительських конференціях, зборах, курсах, театральних виставах, засіданнях спілок, тощо. Головний інспектор вбачав розвиток освіти у Підкарпатській Русі в модернізації шкільництва за чеським зразком таким чином, щоб передові дослідження психолого-педагогічної науки стали невід'ємною складовою освітнього процесу, а школа наблизилась до життя, щоб механічне передавання знань змінилось на формування гармонійної особистості кожного громадянина республіки. Й. Пешик рекомендував у процесі навчання здійснювати виховуючий вплив на учнів – закласти в душі учнів основи правди, краси та добра. Головним критерієм ефективності функціонування освітньої системи є здатність молодого покоління, що здобуло відповідну освіту, пов-

ноцінно жити й активно діяти в новому світі, адекватно реагувати на зміни, що в ньому відбуваються, постійно самовдосконалюватися.

Виховання має навіть більше значення, ніж навчання. Значна частина проблем у житті суспільства виникає і призводить до невістих наслідків значною мірою тому, що суспільство не підготовлене до сприйняття й адекватного реагування на виклики сучасності вважає О. Кошіль, висловлюючи сподівання що школа повинна перетворитися на малу модель суспільства і виховувати для культурних та моральних цілей народу, держави, людства [11, с.3].

Акмеологічний підхід до освіти стає особливо актуальним у зв'язку із загостренням проблеми якості сучасної школи. Ключова ідея розвитку сучасної загальноосвітньої школи – якість освіти. «Якість шкільної освіти можна визначити як формування й розвиток особистості в аспектах її навченості, вихованості, виразності соціальних, психічних і фізичних властивостей», – наголошує акмеолог В. Панасюк. Акмеологічний підхід у даний час є одним із прогресивних і перспективних для сучасної школи. «Суть акмеологічного підходу полягає у здійсненні комплексного дослідження й відновлення цілісності суб'єкта, що проходить ступінь зрілості, коли його індивідні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, в усіх взаємозв'язках для того щоби сприяти досягненню його вищих рівнів, на які може піднятися кожний», – наголошує А. Деркач. Актуальність акмеологічного підходу обумовлена особливим інтересом у педагогіці й методиці до проблеми якості освіти та зростання професійного вибору випускника.

А тому основною проблемою школи є: «Упровадження акметехнологій для підвищення якості освіти, сприяння професійному вибору випускника та створення розвивального освітнього середовища» [4]. Методична проблема: «Творчість і технологічність учителя в акмеологічній моделі школи». У рамках даної моделі вирішуються такі завдання:

- відбір змісту освіти та педагогічних технологій, що розкривають учням ціннісні життєві орієнтири та сприяють найбільш повній реалізації їх ціннісних і життєвих орієнтацій;
- розширення спектра освітніх послуг, що дозволяють школярам опанувати культуру самовизначення й самореалізації;
- збереження та зміцнення фізичного та психічного здоров'я школярів у всіх сферах їх діяльності;
- розвиток соціального партнерства, що сприяє соціалізації особистості школяра;
- відновлення виховної системи школи у зв'язку з новими напрямами в розвитку освітньої установи;

- удосконалення професійної компетентності й загальнокультурного рівня педагогічних працівників [2, 125].

У Закарпатті у період між 1919- 1938 рр. здійснювалась педагогами чимала наукова робота. Основними напрямками підвищення профмайстерності вчителів А. Алиськевич вважає залучення педагогів до дорадчих органів фахових вчителів, просвітньо-культурних інституцій, вчительських об'єднань для вирішення педагогічних проблем, вироблення спільних поглядів на оновлення навчально-виховного процесу, пошук ефективних форм роботи та залучення суспільства до процесів модернізації шкільництва. Важливою підтримкою педагогічного зростання вважає А. Алиськевич видання педагогічних книг, часописів, брошур, фахових рефератів, проспектів з метою висвітлення в них актуальних питань [1, 50].

Так С. Бочек у статті «Уніфікація горожанських шкіл» на сторінках видання «Подкарпатська Русь» відзначає, що більшість педагогічних колективів прагнуть покращити рівень власних професійних знань і висувують вимогу до органів управління організувати державні курси для відповідного навчання та підготовки вчителів до роботи в умовах змін. Вимагали у змісті курсової підготовки надавати не тільки теоретичну підготовку, а подати методiku викладання окремих предметів. Важливого значення надавалось створенню організації системи вдосконалення і підвищення професійної майстерності педагогічних працівників. Однією із важливих умов ефективного самовдосконалення є забезпечення мобільності педагогічних працівників, надання можливості ознайомитись із передовим педагогічним досвідом, співпраці з провідними фахівцями і включеного навчання у кращих навчальних закладах. Саме з такою метою шкільним інспектором для карпаторуських вчителів організовувались навчально-методичні екскурсії по навчальних закладах Чехословацької Республіки, найчастіше до Чехії. Студійні подорожі сприяли мобільності учителів, давали змогу їм обрати школу на свій розсуд та сприяли задоволенню особистісного професійного інтересу.

Поширеною формою ознайомлення із досвідом талановитих колег було опрацювання педагогічно-дидактичних щомісячних видань «Педагогічні погляди», «Чехословацький педагогічний вісник», «Шкільний часопис громадянського навчання». «Шкільні реформи», «Коменський», які були доступними для широкої вчительської аудиторії. У всіх наведених журналах розглядались, в основному, теоретичні питання педагогіки.

Для підвищення фахового рівня вчителів організовується ряд курсів: мовні курси мають на меті покращити знання мови викладання; відповідають вимогам часу курси для шкільних інспекторів, актуальні курси малювання, тілесного виховання, учителів ручних робіт та ін. Найбільш ефективним є підвищення професійної майстерності вчителів через групові форми роботи.

Групові форми об'єднують педагогів за інтересами них створюються оптимальні умови для творчих дискусій, виконання практичних завдань. Тому особливого значення для розвитку активізації творчого потенціалу вчителів надавав Й. Пешина педагогічним гурткам.

Традиційною поширеною формою теоретичної і практичної підготовки педагогічних працівників вважається вчительська конференція. Традиційно на вчительських конференціях підводились підсумки роботи шкільного відділу уряду Підкарпатської Русі. Усі педагоги краю мали можливість ознайомитися із здобутками місцевого шкільництва за попередній навчальний рік. Рельєфно відображались підсумки праці освітян Підкарпатської русі на різного рівня виставках. Великі сподівання у вирішенні поточних проблем навчально-методичної роботи підкарпатські педагоги покладали на адміністраторів навчальних закладів. Від дирекції школи вимагали відвідувати не менше одного навчально-виховного заняття щотижня і на підставі проведеного спостереження надавати ґрунтовний аналіз проведених уроків та надавати рекомендації щодо підвищення рівня педагогічної роботи.

Серед надісланих до уряду пропозицій найбільш цінними були ті, що стосувались організації різних ланок шкільництва, об'єднання горожанської (міської) школи із нижчою середньою, зміни оплати праці та пенсійного забезпечення педагогічних працівників, вдосконалення фахової підготовки вчителів.

Також, однією із важливих умов ефективного самовдосконалення вчителів є надання можливості ознайомитись із передовим педагогічним досвідом провідних фахівців та можливість навчатися у кращих навчальних закладах ЧСР.

Спираючись на наявний рівень професійної компетентності вчителів на початковому етапі освітніх реформ самоосвіта для вчителів у важкодоступних гірських школах була єдиним засобом покращення професійного рівня. Самоосвіта увібрала в себе всі аспекти конструктивних змін, які збільшували можливості у виконанні педагогічної діяльності. На індивідуалізованій основі самоосвіта здійснювалася підкарпатськими вчителями до урядового розпорядження № 1670 від 30 грудня 1926 р., яке визначило самоосвіту професійним обов'язком для підкарпатських вчителів.

Так, Й. Коперльос переконував, що робота школи залежить від правильної організації методичної роботи, а постійна робота над собою, над підвищенням свого фахового рівня – обов'язок кожного учителя.

Найбільш виразно сформував ідеал вчителя А.Волошин в «Педагогіці і дидактиці» для вчительських семінарій (1923 р.). Педагог порівнює вчителя із провідником, який мусить бути досконалим і впевнено орієнтуватися в spleтіннях духовних і фізичних здібностей дитини. Головним принципом демокра-

тичного навчання А. Волошин вважав повну свободу навчання, при якій враховувалися інтереси представників кожної релігії, кожної нації та кожного народу [6, с. 127].

Держава дбала про професійне зростання вчителя. За кошти Міністерства шкіл і народної освіти, вчителі мали можливість поїхати до більш розвинутих європейських регіонів, наприклад, Чехії, Словачкії, Моравії, і ознайомитись з позитивними досягненнями в галузі шкільництва та адаптувати передовий педагогічний досвід у практику власної роботи. Саме порівняння рівня професійного розвитку європейських педагогів та власних результатів стимулювало процес пошуку ефективних шляхів теоретичної та практичної підготовки, спонукало до вироблення власної стратегії професійного удосконалення.

Висновок. Проблему якості освіти, що стала настільки популярною протягом останніх кількох років, можна вирішити з використанням акметехнологій, із вивченням теорії та апробацією акмеологічних принципів. Однак, необхідно використовувати історичний педагогічний досвід роботи з учителями, надати вчителю статус бенефіціарія, створити певний статус вчительської професії.

Список використаних джерел:

1. Алиськевич А. Дещо про умовія правильного розвитку нашого шкільництва / А.Алиськевич // Учитель. – 1921. – Рочник II. – Ч. 4. – С. 49 – 55.
2. Акмеологія та соціальна психологія на рубежі ХХІ століття. Під загальною редакцією А.А. Деркача, д.п.н., професора Члена-корр. РАО М.: Изд-во РАГС. – 2010. – 277 с.
3. Антропова Л. В. Акме-технології в професійній підготовці вчителя адаптивної школи // Шкільні технології. – 2003. – № 6. – С. 25.
4. Бочек С. Кваліфікаційнь комісії для учительства горожанських шкіл // Подкарпатська Русь / С.Бочек /. – 1927. – Рочн. IV. – Ч. 1. – С. 26 – 29.
5. Волошин А. Педагогіка і дидактика /А.Волошин /. – Ужгород: Накл. «УНІО», 1923. – С. 186.
6. Волошин А. Загальна педагогіка /А.Волошин / – Ужгород: Накл. Пед. Тов-ва Підкарпатської Руси, 1932. – С. 12.
7. Гайдукевич Л. Добрі і злі свойства виховую чого /Л. Гайдукевич // Учитель. – 1927. – Ч. 3. – С. 107 – 109.
8. Заклинський Б. Діточа книжка / Б.Заклинський // Учитель. – 1926. – Ч. 4 – 6. – С. 99 – 101.
9. Кузьміна Н.В., Пожарський С.Д., Паутов Л.Є. Акмеологія якості професійної діяльності фахівця. – Рязань – 2008 р. – 76 с.
10. Кошель О. Суспільно-моральне виховання в демократичній школі / О. Кошель // Наша школа. – 1937. – Ч. 10. – С. 1 – 4., С. 3.

11. Чепіль М.М. Формування національної свідомості учнівської молоді Галичини (1848-1939 рр.) : навч.посіб. [для студ.] / М.М. Чепіль. – Дрогобич : Коло, 2005. – 539 с.

References:

1. Alyskevych A. Deshcho pro usloviia pravlynoho rozvytka nashoho shkilnytstva / A.Alyskevych // Uchytel. – 1921. – Rochnyk II. – Ch. 4. – S. 49 – 55.
2. Akmeolohiia ta sotsialna psykholohiia na rubezhi XXI stolittia. Pid zahalnoiu redaktsiieiu A.A. Derkacha, d.p.n., professora Chlena-korr. RAO M.: Yzd-vo RAHS. – 2010. – 277 s.
3. Antropova L. V. Akme-tekhnologii v profesiinii pidhotovtsi vchytelia adaptyvnoi shkoly // Shkilni tekhnologii. – 2003. – № 6. – S. 25.
4. Bocek S. Kvalyfykatsiinъ komysii dlia uchytelstva horozhanskykh shkol // Podkarpatska Rus / S.Bocek /. – 1927. – Rochn. IV. – Ch. 1. – S. 26 – 29.
5. Voloshyn A. Pedahohika i dydaktyka /A.Voloshyn /. – Uzhhorod: Nakl. «UNIO», 1923. – S. 186.
6. Voloshyn A. Zahalna pedahohika /A.Voloshyn / – Uzhhorod: Nakl. Ped. Tov-va Pidkarpatskoi Rusy, 1932. – S. 12.
7. Haidukevych L. Dobri i zli svoistva vykhovuii choho /L. Haidukevych // Uchytel. – 1927. – Ch. 3. – S. 107 – 109.
8. Zaklynskyi B. Ditocha knyzhka / B.Zaklynskyi // Uchytel. – 1926. – Ch. 4 – 6. – S. 99 – 101.
9. Kuzmina N.V., Pozharskyi S.D., Pautov L.le. Akmeolohiia yakosti profesiinnoi diialnosti fakhivtsia. – Riazan – 2008 r. – 76 s.
10. Koshel O. Suspilno-moralne vykhovannia v demokratychnii shkoli / O.Koshel // Nasha shkola. – 1937. – Ch. 10. – S. 1 – 4., S. 3.
11. Chepil M.M. Formuvannia natsionalnoi svidomosti uchnivskoi molodi Halychyny (1848-1939 rr.) : navch.posib. [dlia stud.] / M.M. Chepil. – Drohobych : Kolo, 2005. – 539 s.

СУЛАЦКОВА О.Ф.,

кандидат філософських наук,
старший викладач кафедри
культурології та менеджменту
соціокультурної діяльності,
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна

СТАНОВЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЯК ПРІОРИТЕТНОГО НАПРЯМКУ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ

У статті здійснено аналіз становлення екологічної освіти в Україні, як важливого пріоритетного напрямку державної політики. Робляться висновки, що екологічна освіта XXI ст. є новим сенсом, філософією і метою сучасного освітнього процесу як єдиного можливого засобу продовження і розвитку людської цивілізації. Особливостями екологічної освіти у вищих навчальних закладах зарубіжних країн є те, що екологічний пріоритет має власне освіта для сталого розвитку суспільства, відбувається екологізація всіх рівнів освіти шляхом запровадження національних, регіональних і глобальних проєктів і програм. Тому входження України у світовий освітній простір висуває підвищені вимоги як до екологічної освіти молоді в цілому, так і до професійної підготовки спеціалістів зокрема. Екологічна освіта повинна стати дієвою силою, що скеровує державну політику в галузі охорони навколишнього природного середовища на глобальному та національному рівнях, і постає необхідною передумовою для переходу суспільства на шлях сталого розвитку.

Ключові слова: екологія, освіта, екологічна освіта, екологічні знання.

В статье осуществлен анализ становления экологического образования в Украине, как важного приоритетного направления государственной политики. Делаются выводы, что экологическое образование XXI ст. является новым смыслом, философией и целью современного образовательного процесса, как единственного возможного средства продолжения

и развития человеческой цивилизации. Особенности экологического образования в высших учебных заведениях зарубежных стран является то, что экологический приоритет имеет собственно образование для устойчивого развития общества, происходит экологизация всех уровней образования путем внедрения национальных, региональных и глобальных проектов и программ. Поэтому вхождение Украины в мировое образовательное пространство выдвигает повышенные требования как к экологическому образованию молодежи в целом, так и к профессиональной подготовке специалистов в частности. Экологическое образование должно стать действенной силой, которая направляет государственную политику в отрасли охраны окружающей естественной среды на глобальном и национальном уровнях, и появляется необходимой предпосылкой для перехода общества на путь устойчивого развития.

Ключевые слова: экология, образование, экологическое образование, экологические знания.

In article the analysis of formation of ecological formation in Ukraine, as important priority direction of a state policy is carried out. Outputs become that ecological formation XXI the item is new sense, philosophy and the purpose of the modern educational process, as unique possible means of continuation and development of a human civilization. Singularities of ecological formation in higher educational institutions of foreign countries is that the ecological priority has education actually for a society sustainable development, an all-around development development of ecological formation and culture on principles ecocentric, instead of anthropocentric paradigms. As a whole, it is possible to mark that in the developed countries of the world goes ecologization all educational levels by implementation of national, regional and global projects and programs. Experience of foreign countries is important and for the Ukrainian formation which tries to save own pedagogical acquisitions, to make their clear for other people, to connect to pedagogical acquisitions of the leading countries of the world. There is an urgent need of scrupulous learning of essence of innovative process, its structures, rates of development, original limits. At the same time there is a question of integration of national culture in the content of ecological formation. Important is realization of correlation in general lines planetary and national in looks, conceptions, methodologies. Therefore

entrance of Ukraine in world educational space advances increased requirements both to ecological formation of youth as a whole, and to vocational training of experts in particular. Ecological formation should become effective force which directs a state policy to branches of protection of environmental habitat at global and national levels, and appears a necessary premise for passage of a society to a sustainable development way.

Key words: *ecology, formation, ecological formation, ecological knowledge.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Поглиблення глобальної екологічної кризи спонукає приділяти більше уваги якості людських ресурсів, які виступають важливим фактором переходу на шлях сталого розвитку. У подоланні сучасної глобальної екологічної кризи визначальним є формування екологічної свідомості, культури і цілісного екологічного світогляду. Тому екологічна освіта є одним з пріоритетних напрямів державної політики.

Існуюча в Україні система екологічної освіти потребує вдосконалення у напрямі підвищення ефективності та інтегрованості на основі глибокого філософського і психолого-педагогічного осмислення проблеми з урахуванням соціально-культурних функцій екології у суспільстві, цілісної структури екологічних знань, сучасного рівня розвитку екологічної науки, традицій, звичаїв та історичного досвіду українського народу в цій сфері, а також особливостей екологічної та економічної ситуації в країні. Ключовим принципом взаємодії людського суспільства і природи мають бути не споживацтво і насильство, а співіснування.

Нагальність окресленої проблеми обумовлена спрямованістю сучасного суспільства на інтеграцію у світовий культурний простір, низьким рівнем екологічної компетентності майбутніх фахівців та зростаючими потребами суспільства в екологічно освічених фахівцях.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми. Аналіз екологічної свідомості, екологічної освіти й виховання здійснили у своїх працях Л. Андреева, О. Буrowsький, А. Валітова, М. Галєєва, С. Глазичев, А. Горєлов, В. Гьосле, Дж. Дарелл, С. Дерябо, Г. Йонас, Л. Коган, А. Кочергін, Л. Кисельов, К. М. Маєр-Абіх, Д. Маркович, Н. Маслова, А. Матвійчук, В. Сухомлинський, Г. Філіпчук, Л. Юрченко.

Мета статті. Проаналізувати становлення екологічної освіти в Україні, як пріоритетного напрямку державної політики.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження. Системний характер наявних та потенційних екологічних про-

блем зумовлює особливу зацікавленість питанням розроблення форм і способів творення екологічно зважених основ професійної поведінки майбутніх фахівців, до професійних функцій яких належать прийняття певних рішень або виконання окремих дій, що потенційно можуть позначитися на цілісності або функціонуванні різного роду екосистем. Очевидно, що переорієнтувати людство на нові пріоритети та ціннісні установки неможливо без спеціального, тривалого, цілеспрямованого освітнього процесу та формування відповідної громадської думки, екологічної свідомості й екологічної культури кожної людини. Загальновизнаною є неадекватність змісту сучасної екологічної освіти та завдань екологізації предметно-практичної діяльності сучасного суспільства, що унеможливорює досягнення гармонії у відношенні «людина-природа» [12, с.273, 274].

Екологічну освіту сьогодні вважають одним з основних факторів становлення гармонійного суспільства, засобом удосконалення й ефективної організації виробництва, споживання ресурсів біосфери з позицій її можливостей. Її розглядають як систему знань про глобальні умови існування живого, комплекс просвітницьких і педагогічних заходів для формування природоохоронної свідомості, а на її основі – мотивації до відповідної діяльності. Її особливість полягає в організації навчання всіх верств населення різних соціальних груп для усвідомлення причин глобальних екологічних змін у навколишньому середовищі та шляхів їх подолання [1, с.58-65].

Батьківщиною терміна «екологічна освіта» є США, оскільки власне в цій країні забруднення довкілля відбувалося швидкими темпами. Перший національний парк був створений саме у США (Йеллоустон, 1872). Важливе місце у становленні екологічних ідей займає праця американського вченого Г. Марша (1866) [4]. Автор досить чітко показав характер і масштаби впливу людини на Землю і розглянув багато ідей та принципів, які сьогодні становлять ядро екологічних знань.

Л. І. Юрченко визначає екологічну освіту, як психолого-педагогічної процес впливу на людину, метою якого є формування належного рівня екологічної свідомості, що в систематизованому вигляді відображає різноманітні сторони єдності світу, закономірності діалектичної єдності суспільства та природи, певних знань та практичних навичок, раціонального природокористування. Специфіка такого виду освіти полягає в тому, що вона повинна базуватися на принципі «випереджаючого відображення». Тобто, у свідомості людини має відбуватися постійна оцінка можливих наслідків втручання в природу, як безпосередніх, так і майбутніх. Екологічна освіта покликана допомогти людині усвідомити причини можливих екологічних змін, підказати шлях їх попередження, бо вся філософія виживання людства спонукає будувати освітній процес з урахуванням загрози для довкілля [16, с. 252].

На думку М. М. Кисельова екологічна освіта – це система цілеспрямованих організаційних та дидактичних заходів, спрямованих на формування екологічного світогляду, глибокого розуміння зв'язків людини з природою, відчуття залежності людського буття від екологічних процесів, що в ній відбувається. Вона покликана формувати у кожного відчуття особистої причетності та екологічної відповідальності за збереження природи, як необхідної передумови його власного існування, а також є необхідним компонентом загальної культури сучасної людини, позаяк «навчає жити і діяти» у складних реаліях сьогодення. [10, ст. 52,53].

Г. Г. Філіпчук зазначає, що освіта, як найголовніша складова людської культури, має унеможливити антропологічну катастрофу – знищення людського в людині. Отже екологічна наука, концепція безперервної екологічної освіти мусить базуватися, окрім технологічних, економічних, соціальних вимірів, на культурних й етичних пріоритетах [14, с.269.].

Спираючись на матеріали численних досліджень з даної проблеми можна стверджувати, що [8]:

- екологічна освіта – безперервний процес, що охоплює все життя індивіда;
- екологічна освіта – міждисциплінарний і в той же час єдиний цілісний процес;
- екологічна освіта – це скоріше загальний підхід до навчання, виховання та розвиток особистості дитини, ніж якийсь новий навчальний предмет;
- екологічна освіта акцентує увагу на взаємозв'язках і взаємозалежностях, існуючих між людиною, суспільством і природним середовищем;
- екологічна освіта розглядає навколишнє середовище у всій її цілісності та безперервності, включаючи такі аспекти, як соціальний, політичний, економічний, технологічний, моральний, естетичний і духовно-моральний;
- екологічна освіта стверджує, що енергія, природні ресурси та матеріали обмежені і вимагають раціонального та відповідального використання;
- екологічна освіта забезпечує активне залучення учнів в процес їх власного вчення;
- екологічна освіта використовує широке коло методів і способів навчання і викладання, роблячи акцент на практичну діяльність учнів з дослідження і охорони їх найближчого навколишнього середовища;
- екологічна освіта розглядає екологічні проблеми на різних рівнях їх організації (локальний, національний, глобальний), а також в їх різних

- часових вимірах (минуле, сьогодення, майбутнє);
- екологічна освіта повинна бути мотивована і підтримана самою організацією, і всім укладом життя навчального закладу (дошкільний навчальний заклад, загальноосвітня школа, позашкільна виховна установа, університет і тощо);
- екологічна освіта підтримує розвиток в учнів почуття чуйності, свідомості, критичного мислення та умінь вирішувати на альтернативній основі різного роду екологічні проблеми і завдання;
- екологічна освіта пов'язана зі створенням нової екологічної етики.

На сучасну екологічну освіту покладається вирішення таких провідних завдань [6, с.85.]:

1. Формування системи відповідних екологічних уявлень про взаємодію в системі «людина-природа», яка дозволить особистості усвідомити сутність екологічної доцільності.

2. Формування такого відношення до природи, яке визначає характер мотивів та цілей взаємодії з природою, тобто стимулює до екологічно доцільної поведінки.

3. Формування комплексу вмінь, навичок і стратегій взаємодії з природою.

З огляду на те, що в світі не існує єдиної ефективної системи екологічної освіти, яку можна було б без суттєвих змін взяти за основу, формування її в Україні відбувається на основі власного досвіду розробників із урахуванням національних особливостей. З використанням цього досвіду та на виконання Указу Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні» колектив фахівців у галузі екологічної освіти за участю спеціалістів Мінекобезпеки розробив Концепцію розвитку екологічної освіти і виховання в Україні. Концепція враховує програмні документи щодо політики в галузі освіти і охорони навколишнього середовища, зокрема «Основні напрями державної політики України в галузі охорони довкілля, використання природних ресурсів та забезпечення екологічної безпеки».

Реалізація концепції переходу України до сталого розвитку ґрунтується на основних ідеях та принципах, задекларованих на Конференції ООН з навколишнього середовища і розвитку. Зазначене вимагає оптимізації взаємодії суспільства та природи шляхом підвищення рівня екологічної культури населення і, насамперед, молоді. Актуалізація сучасних екологічних проблем потребує нового осмислення, докорінного перегляду екологічної підготовки майбутніх спеціалістів, екологізації вищої освіти, про що йдеться в законах та законодавчих актах (Національна доктрина розвитку освіти України (2001), Закон України про вищу освіту (2014), Концепція екологічної освіти України (2001)). Головною метою діяльності вищих навчальних закладів є підготовка творчого фахівця, зорієнтованого на особистісний та професійний розвиток,

а також формування системи гуманістичних цінностей, де цінність природи у поєднанні з розвитком суспільства визначаються як провідні. [5, с. 19].

Навчальні заклади, в умовах сьогодення, створюють умови для забезпечення високого рівня екологічної грамотності населення, зокрема майбутніх фахівців. Натомість, виявляється, що молодь, внаслідок різних причин, не завжди розуміє значення взаємодії із навколишнім середовищем. Щодо головних причин, такого стану, то серед них можна виокремити низький рівень інтеграційних процесів між навчальною діяльністю і реальним виробництвом. Втім, використання діяльнісного підходу, на відміну від суто теоретичних знань, забезпечує зростання інтересу до проблем довкілля, а отже сприяє формуванню екологічно грамотної особистості. Сучасний фахівець, враховуючи стрімке зростання науки і техніки, має прагнути до самоосвіти впродовж всього життя, цікавитись та засвоювати нові технології, вміти самостійно приймати рішення, долати стреси й перевантаження, діяти відповідно до оточуючої соціальної та професійної сфер. Водночас, високий рівень екологічної культури сприяє усвідомленню майбутнім фахівцем власного виховного потенціалу, як майбутнього фахівця, який має володіти методикою еколого-виховної роботи серед персоналу на виробництві [5, с. 19].

В Україні, як і в усьому світі, початок розвитку професійної екологічної освіти припадає на 90-ті роки XX ст., оскільки проблема взаємодії людини з природою сьогодні перетворюється на одну з найбільш актуальних і набуває глобального характеру. Конфлікти, що постійно виникають у взаєминах людини з природою внаслідок традиційно споживацького ставлення до довкілля, ставлять під загрозу існування вищих форм життя, у тому числі життя людини. На сьогоднішній день питання екологічної освіти, виховання та професійної підготовки екологів в університетах залишаються актуальними та багато в чому відкритими [11, с. 125].

Слід зазначити, що роботу в цьому напрямку в Україні проводять значну. Створюють екологічні кафедри у вищих навчальних закладах, читають екологічні курси, активно впроваджують екологічне навчання в загальноосвітніх школах. З'явилося чимало освітніх установ, які намагаються координувати складний процес становлення екологічного виховання та навчання. З'являються навчальні посібники з цього предмета. Проте система екологічної освіти в державі продовжує бути фрагментарною (несистематизованою), слабкою в концептуальному відношенні, декларативною, а отже й неефективною [9, с. 273].

Водночас проблему сучасної екологічної освіти в Україні не можна розглядати поза загальноосвітніми тенденціями цієї освітньої галузі. Вони є виключно складними за своїм змістом й вимагають об'єднання світової спільноти у віднайдені нових стратегій організації, змісту, форм, створенні нової

освітньої екологічної парадигми.

Сьогодні в світі екологічна освіта визнається одним із основних факторів екологізації всіх видів людської діяльності. Вона розглядається як самостійна й нагальна проблема, як важливий інструмент управління, головний важіль для вдосконалення моделі виробництва і споживання з урахуванням можливостей біосфери. Поширюються такі поняття, як «екологічна філософія життя», «екологічні пріоритети», «екологічний імператив», «екологічна парадигма» (система цінностей, підходів, принципів). Ці поняття обґрунтовуються й використовуються в системі екологічної освіти.

Загальною метою екологічної освіти в різних країнах є формування культури поведінки в навколишньому природному середовищі й дбайливе ставлення до нього. Сюди належить інтеграція природничо-наукових і суспільно гуманітарних знань як чинника формування екологічної відповідальності, морально-етичне виховання як компонент виховання екологічної культури, виховання в молоді відповідального ставлення до навколишнього середовища та власного здоров'я.

Головними напрямками сучасної освітньої політики розвинутих країн є демократизація і гуманізація освіти; поєднання ролі держави та громадської і приватної ініціативи; свободи вибору викладачами методів і засобів навчання; увага до матеріального забезпечення освіти, залучення відповідно до освітніх потреб сучасних досягнень науки і техніки (комп'ютерної, телебачення тощо); зацікавленість економічної сфери (концернів, фірм) у вдосконаленні освіти (створенні освітніх фондів і програм Д. Карнегі, Дж. Сороса та ін.); координація діяльності освітніх закладів з релігійними, культурно-мистецькими та іншими громадськими об'єднаннями; дотримання в усіх ланках освітньої системи встановлених у державі норм законодавства, а також історичних національних традицій.

ЮНЕСКО розглядає екологічну освіту в межах окремої програми як самостійну ланку. Відповідно до цього кожна держава розробляє свою національну програму екологічної освіти, яка, крім загальнонаукових підходів, ґрунтується ще й на традиціях окремих народів, передусім у гуманітарній сфері. У багатьох країнах питання щодо місця й правомірності екологічної освіти й виховання в загальній системі освіти зі сфери довготривалих дискусій успішно змістилося у площину практичної реалізації. Прикладом можуть стати такі країни, як Німеччина, Фінляндія, Ізраїль, Японія, Канада та ін.

Особливе значення розвитку екологічної освіти й культури надається останніми роками, коли стало очевидно, що одними з головних причин невиконання ухвал міжнародних екологічних форумів, угод і конвенцій з охорони природи є саме низька екологічна культура більшості населення планети, низький рівень екологічної освіти й свідомості, зокрема осіб, які

приймають важливі рішення. Тому в період з 1997 по 2003 р. на багатьох міжнародних зібраннях активно обговорювалися проблеми екологічної освіти й виховання та їхня роль в еколого-збалансованому розвитку людства (Нью-Делі, 1997; Париж, 1998; Цюріх, 1999; Брюссель, 1999; Дакар, 2000; Йоганнесбург, 2002 та ін.).

У 2002 р. Міністерством освіти і науки Швеції разом із Міністерством охорони навколишнього середовища цієї країни за завданням Європейської економічної комісії ООН розроблено проект «Стратегії освіти з еколого-збалансованого розвитку й екологічної освіти ЄЕК ООН». У 2003 р. спеціальними робочими групами ЄЕК ООН закладено теоретичні основи стратегії щодо освіти задля стійкого розвитку та намічено шляхи її реалізації [3, с.256].

Важливість освіти для формування відповідального ставлення людини, особливо молоді, до своєї діяльності тепер і в майбутньому також зафіксована у Звіті Конференції ООН зі сталого розвитку, що відбулася в червні 2012 р. в Ріо-де-Жанейро і була присвячена двадцятилітньому поступу світової громадськості у впровадженні: «Ми визнаємо, що молоді покоління є охоронцями майбутнього і потребують кращої якості освіти та доступу до освіти понад початковий рівень. Тому ми маємо підвищити якість нашої освіти для того, аби підготувати людей до впровадження сталого розвитку, в тому числі й за рахунок посиленого підготування вчителів, розвитку освітніх програм зі сталого розвитку, підготування навчальних програм, спрямованих на підготування студентів для здійснення кар'єри у сферах, пов'язаних із сталим розвитком, а також більш ефективного використання інформативних і комунікативних технологій для кращого вивчення досягнень» [17].

Розглядаючи Європу як єдність цінностей, що базуються на ідеї демократії та прав людини, Рада Європи надає великого значення Кодексу Європейських Базових Цінностей та передачі цих цінностей молоді. До завдань ціннісного виховання належить формування європейської свідомості, яка передбачає турботу про екологічну рівновагу в Європі та світовому просторі. Професійна підготовка екологів як самостійний феномен зі своїми специфічними характеристиками і особливостями базується на певній системі цінностей. Саме вони зумовлюють вибір цілей, засобів та умов діяльності (наукової, педагогічної, соціальної тощо), і покликані відповідати на запитання: задля чого відбувається та чи інша діяльність.

Потребу запроваджувати у професійну освіту, крім знань, умінь і навичок, нових освітніх орієнтирів – компетентностей, компетенцій і ключових кваліфікацій – обґрунтовано вченими ще в середині 80-х років ХХ ст. [15, с. 24], але офіційно проголошено на засіданні Європейської ради ЄС у 2000 р., де наголошувалося, що «кожний громадянин має бути озброєний навичками, потрібними для життя та роботи в новому інформаційному суспільстві». В

індустріально розвинених країнах велика увага приділяється професійній компетентності як гаранту конкурентоспроможності на ринку праці та покращення економічних досягнень.

Ідею збагачення європейської освіти базовими навичками було розвинуто в документах, затверджених на засіданнях Європейської ради: «Про конкретні майбутні завдання систем освіти та підготовки» (On the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems, Стокгольм, 2001 р.) та «Освіта й підготовка в Європі: різні системи, спільна мета до 2010 р.» (Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010, Барселона, 2002 р.) [13, с. 132].

Також до питання екологічної освіти широко залучені неурядові організації (НУО). Європейський ЕкоФорум є одним із головних прибічників внесення питання екологічної освіти до порядку денного багатьох конференцій. НУО є основними «провідниками» неформальної екологічної освіти [7, с.23].

Аналіз наукових джерел показує, що сфера охорони та захисту навколишнього середовища є однією з провідних галузей в економіці Європи. Дослідження європейського досвіду становить практичний інтерес для України, адже природа не знає кордонів і екологічна освіта має сприяти формуванню європейського освітнього простору, використовуючи національний досвід і традиції для взаємного збагачення. Участь країн у даному процесі повинна сприяти самоідентифікації національних цінностей суспільного розвитку, збереженню їх як у національному, так і європейському освітньому просторі. Не викликає сумніву особлива роль екологізації усієї освіти, її іманентна сутність у процесі підготовки спеціалістів будь-якого профілю. Від рівня екологічної культури, як культури нової якості, залежить вектор цивілізаційного розвитку [2].

Висновки. Отже, екологічна освіта ХХІ ст. є новим сенсом, філософією і метою сучасного освітнього процесу як єдиного можливого засобу продовження і розвитку людської цивілізації. Особливостями екологічної освіти у вищих навчальних закладах зарубіжних країн є те, що екологічний пріоритет має власне освіта для сталого розвитку суспільства, всебічний розвиток екологічної освіти і культури на засадах екоцентричної, а не антропоцентричної парадигми. В цілому, можна відзначити те, що в розвинених країнах світу йде екологізація всіх рівнів освіти шляхом запровадження національних, регіональних і глобальних проектів і програм. Досвід зарубіжних країн важливий і для української освіти, яка намагається зберегти власні педагогічні надбання, зробити їх зрозумілими для інших народів, поєднати з педагогічними надбаннями провідних країн світу. Існує нагальна потреба скрупульозного вивчення сутності інноваційного процесу, його структури, темпів розвитку, своєрідних меж. Водночас постає питання інтеграції національної культури у зміст еколо-

гічної освіти. Важливим є усвідомлення співвідношення загальнопланетарного і національного у поглядах, концепціях, методологіях. Тому входження України у світовий освітній простір висуває підвищені вимоги як до екологічної освіти молоді в цілому, так і до професійної підготовки спеціалістів зокрема. Екологічна освіта повинна стати дієвою силою, що скеровує державну політику в галузі охорони навколишнього природного середовища на глобальному та національному рівнях, і постає необхідною передумовою для переходу суспільства на шлях сталого розвитку.

Список використаних джерел:

1. Абрамова Н. Т. Ценности образования : новые технологии и неясные формы знания / Н. Т. Абрамова // *Вопр. философии.* – 1998. – № 6. – С.58–65.
2. Базові елементи Стратегії ЄЕК ООН про освіту в інтересах сталого розвитку // *Документи 5-ї Всеєвропейської конференції міністрів охорони навколишнього середовища „Довкілля для Європи” [Національний семінар проекту „Київ - 2003”].* - К., 2003. - 299 - 341.
3. Білявський, Г.О. Основи екології: Підручник.- 2-ге вид. [Текст] / Г.О. Білявський, Р. С. Фурдуй, І. Ю. Костіков. - К. : Либідь, 2005. - 408 с.
4. Бочарова О. А. Модернізація вищої школи у сучасній Франції: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Горлівка, 2006. – 197 с
5. Герасимчук О. Л. Формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів у процесі професійної підготовки / О. Л. Герасимчук : дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. н. - Житомир, 2015. - 285 с.
6. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология. / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин – Ростов-на-Дону: Изд. «Феникс», 1996. – 480 с.
7. Дробноход М. Екологія в освітньому полі України / М. Дробноход, Ф. Вольвач // *Освіта і управління.* - 1999. - № 3.- С. 23 - 24
8. Каропа Г.Н. Экологическое образование школьников: ведущие тенденции и парадигмальные сдвиги. [Електронний ресурс] Режим доступа: http://eco-forchildren.ucoz.ru/index/chto_takoe_ekologicheskoe_obrazovanie/0-5
9. Кисельов М.М. Національне буття серед екологічних реалій / Кисельов М. М., Канак Ф. М. – К. : Тандем, 2000. – 320 с
10. Кисельов М.М. Понятійний апарат та закони сучасної екології: Навч. посіб. / М. М. Кисельов. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2008. – 184 с.
11. Малюченко І. О. До питання професійної підготовки екологів в університеті в педагогічній теорії та практиці / І. О. Малюченко // *Наукові праці. Педагогіка*, 2013. - Вип. 203., Т. 215. - ст. 121-127
12. Матвійчук А. В. Екологічна деонтологія: філософсько-методологічне осмислення наукових перспектив: монографія / А. В. Матвійчук. – Рівне:

- О. Зень, 2014. – 400 с
13. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л. П. Пуховська – К. : Вища шк., 1997. – 179 с
 14. Філіпчук Г. Г. Еко-етична парадигма в освіті дорослих / Г. Г. Філіпчук // Педагогічний процес: теорія і практика. Зб. наук. праць. – К.: П/П «ЕКМО», 2005. – с. 281 – 286
 15. Холстед М. Ключевые компетенции в системе Великобритании / Холстед М., Орджи Т. // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию: Материалы семинара / Под ред. А. В. Великановой. – Самара, 2001. – С. 24–27
 16. Юрченко Л. І. Екологічна культура в контексті екологічної безпеки: Монографія. / Л. І. Юрченко – К.: Вид. ПАПАНА, 2008. –296 с.
 17. Report of the United Nations Conference on Sustainable Development // Rio de Janeiro, Brazil, 20-22 June 2012. [Електронний ресурс] Режим доступа: www.iisd.ca/vol27/enb2751e.html

Transliteration of References:

1. Abramova N. T. Tsennosti obrazovaniya : novyye tekhnologii i neyavnyye formy znaniya / N. T. Abramova // Vopr. filosofii. – 1998. – № 6. – S.58–
2. Bazovi elementy Stratehii YeEK OON pro osvitu v interesakh staloho rozvytku // Dokumenty 5-i Vseievropeiskoi konferentsii ministriv okhorony navkolyshnoho seredovyshcha „Dovkillia dlia Yevropy” [Natsionalnyi seminar proektu „Kyiv - 2003”]. - K., 2003. - 299 - 341.
3. Biliavskiy, H.O. Osnovy ekolohii: Pidruchnyk.- 2-he vyd. [Tekst] / H.O. Biliavskiy, R. S. Furdui, I. lu. Kostikov. - K. : Lybid, 2005. - 408 s.
4. Bocharova O. A. Modernizatsiia vyshchoi shkoly u suchasniy Frantsii: dys. kand. ped. nauk: 13.00.01. – Horlivka, 2006. – 197 s
5. Herasymchuk O. L. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh hirnychikh inzheneriv u protsesi profesiinoi pidhotovky / O. L. Herasymchuk : dys. na zdob. nauk. stup. kand. ped. n. - Zhytomyr, 2015. - 285 s.
6. Deryabo S. D. Ekologicheskaya pedagogika i psikhologiya. / S. D. Deryabo. V. A. Yasvin – Rostov-na-Donu: Izd. «Feniks». 1996. – 480 s.
7. Drobnokhod M. Ekolohiia v osvithnomu poli Ukrainy / M. Drobnokhod, F. Volvach // Osvita i upravlinnia. - 1999. - № 3.- S. 23 – 24
8. Karopa G.N. Ekologicheskoye obrazovaniye shkolnikov: vedushchiye tendentsii i paradigmalnyye sdvigi. [Elektronnyy resurs] Rezhim dostupa: http://eco-forchildren.ucoz.ru/index/chto_takoe_ekologicheskoe_obrazovanie/0-5
9. Kyselov M.M. Natsionalne buttia sered ekolohichnykh realii / Kyselov M. M., Kanak F. M. – K. : Tandem, 2000. – 320 s
10. Kyselov M.M. Poniatiinyi apparat ta zakony suchasnoi ekolohii: Navch. posib.

- / M. M. Kyselov. – K. : Vyd. PARAPAN, 2008. – 184 s.
11. Maliuchenko I. O. Do pytannia profesiinoi pidhotovky ekolohiv v universyteti v pedahohichnii teorii ta praktytsi / O. I. Maliuchenko // Naukovi pratsi. Pedahohika, 2013. - Vyp. 203., T. 215. - st. 121-127
12. Matviichuk A. V. Ekolohichna deontolohiia: filosofsko-metodolohichne osmyslennia naukovykh perspektyv: monohrafiia / A. V. Matviichuk. – Rivne: O. Zen, 2014. – 400 s
13. Pukhovska L. P. Profesiina pidhotovka vchyteliv u Zakhidnii Yevropi: spilnist i rozbizhnosti / L. P. Pukhovska – K. : Vyshcha shk., 1997. – 179 s
14. Filipchuk H. H. Eko-etychna paradyhma v osviti doroslykh / H. H. Filipchuk // Pedahohichniy protses: teoriia i praktyka. Zb. nauk. prats. – K.: P/P «EKMO», 2005. – s. 281 – 286
15. Kholsted M. Klyuchevyye kompetentsii v sisteme Velikobritanii / Kholsted M. Ordzhi T. // Sovremennyye podkhody k kompetentnostno oriyentirovannomu obrazovaniyu: Materialy seminaru / Pod red. A. V. Velikanovoy. – Samara. 2001. – S. 24–27
16. Iurchenko L. I. Ekolohichna kultura v konteksti ekolohichnoi bezpeky: Monohrafiia. / L. I. Yurchenko – K.: Vyd. PARAPAN, 2008. –296 s.
17. Report of the United Nations Conference on Sustainable Development // Rio de Janeiro, Brazil, 20-22 June 2012[Elektronnyy resurs] Rezhim dostupa: www.iisd.ca/vol27/enb2751e.html

ЧАГРАК Н.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ, Україна

ФЕНОМЕН ПОХИЛОГО ВІКУ В ОСВІТНІЙ ГЕРОНТОЛОГІЇ США

У статті проаналізовано основні підходи до трактування похилого віку в контексті розвитку освітньої геронтології у Сполучених Штатах; визначено ключові критерії зарахування людини до геронтогрупи; обґрунтовано, що в дослідженнях у галузі освітньої геронтології важливо спиратися не тільки на числові показники і біологічні характеристики віку, а й осмислювати його різні детермінанти, зокрема психологічні та соціокультурні.

Ключові слова: похилий вік, третій вік, вікова типологія, освітня геронтологія.

В статье проанализированы основные подходы к обозначению пожилого возраста в контексте развития образовательной геронтологии в Соединенных Штатах; определены ключевые критерии зачисления человека к геронтогруппе; обосновано, что в исследованиях в области образовательной геронтологии важно опираться не только на числовые показатели и биологические характеристики возраста, но и осмысливать его различные детерминанты, в частности психологические и социокультурные.

Ключевые слова: пожилой возраст, третий возраст, возрастная типология, образовательная геронтология.

Scientific discourse in educational gerontology requires further study of the age and aging not only in the domain of physiological and personal development, but also as a social and cultural phenomenon. Socio-economic and cultural development, as well as demographics of population aging in developed countries, particularly in the United States, need some new approaches to the concept of «older age», as well as the definition of the terms «young-old age»,

«old-old age», «third age», and «old age». In the article the main approaches to the definition of the «senior» in the context of educational gerontology in the United States have been found out; the key criteria for defining a person to the elderly group have been learnt. The concept of «older age» reflects not only biological characteristics of age, but psychological and socio-cultural as well.

Key words: the older age, the third age, the typology of age, educational gerontology.

Постановка проблеми та її актуальність. Зміни демографічної ситуації у розвинених країнах світу й зокрема у Сполучених Штатах, викликані стрімким старінням суспільств, що спостерігається протягом останніх десятиліть, активізували низку соціальних проблем, пов'язаних зі збільшенням сегмента людей похилого віку. Зростання чисельності осіб старших 55 років, а також ріст статистичних показників стану здоров'я і середньої тривалості життя, стали фактором переосмислення пізнього періоду життєвого циклу людини і, відповідно, перегляду вікової періодизації у психологічному, соціальному і педагогічному аспектах.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. Аналіз наукових праць в галузі геронтології показує, що упродовж останніх десятиліть феномен похилого віку вивчали у міждисциплінарному аспекті: як явище біологічне, фізіологічне та психологічне (Д. Батіс (J. Wattis), С. Куран (S. Curran), Д. Фрайс (J. Fries), Ш. Булер (C. Buhler), Ф. Масарик (F. Massarik), Д. Біррен (J. Birren), К. Шаї (K. Schaie) та ін.); як явище демографічне (Р. Рівкін (R. Riffkin), Е. Мідвінтер (E. Midwinter) та ін.); культурно-історичне (Л. Сільва (L. Silva), М. Лахман (M. Lachman), Д. Джеймс (J. James), К. Дичтвальд (K. Dychtwald) та ін.); як соціальний і педагогічний феномен (Р. Вейс (R. Weiss), С. Басс (S. Bass), В. Садлер (W. Sadler), Б. Нейгартен (B. Neugarten), П. Ласлет (P. Laslett), П. Хірс (P. Higgs), К. Гіллард (C. Gilleard), Р. Батлер (R. Butler) та ін.).

Незважаючи на значний обсяг наукових досягнень у галузі геронтології, зокрема на праці соціально-психологічного напрямку, присвячені проблемам людей похилого віку та різним соціальним феноменам, зумовленим процесом старіння суспільства, остаточного розмежування та дефініціювання термінів «пізній зрілий вік», «похилий вік», «третій вік», «старечий вік» не відбулося. Таким чином, **мета нашого дослідження** вимагає простежити зміну підходів до трактування похилого віку в контексті соціальної та освітньої геронтології США; дефініціювати поняття «похилий вік», «третій вік», «старечий вік».

Виклад основного матеріалу. Віковий рубіж, після досягнення якого людина починає зараховуватися до геронтогрупи, у різних країнах неоднако-

вий. Це зумовлено низкою причин: віком виходу на пенсію, середньою тривалістю життя, готовністю соціуму підтримувати інтеграцію представників старшої вікової групи в суспільне життя, наявністю соціальних інститутів для цього та ін. Зазначимо, що в науці досі немає загальноприйнятої хронобіологічної класифікації геронтогрупи.

Важливо наголосити, що населенню властива не тільки біологічна тривалість життя, а й соціальна; процес старіння відбувається під впливом не лише біологічних факторів, іманентних для людського організму, але й соціальних чинників, які відіграють вирішальну роль в інтенсивності старіння, оскільки, насамперед умови життя і середовище визначають характер, ступінь та особливості цього процесу. Хронологічний вік, з яким пов'язують поняття «похилий вік», змінюється в історичному й культурному вимірі, тому похилий вік – це «... радше соціальний конструкт, аніж визначена біологічна фаза» [16].

В науковому трактуванні вік розглядають як абсолютне, кількісне поняття (календарний вік) і як етап процесу фізичного та психологічного розвитку (умовний вік). Для визначення вікової когорти послуговуються поняттям біологічного або біосоціального віку, яке означає «дискретне позначення переміщення людини у часі від народження до смерті і супроводжується спочатку дорослішанням, а потім старінням» [1, с. 159]. Для досліджень у галузі освітньої геронтології важливо спиратися не тільки на числові показники і біологічні характеристики віку, а осмислювати його різні детермінанти, зокрема психологічні та соціокультурні. Також необхідно пам'ятати, що у періодизації індивідуального розвитку на існує чітких меж початку й завершення кожної стадії. Численні дослідження показують, що для процесів дозрівання та інволюції характерними є нерівномірність і гетерохронність, які, як відображення внутрішніх протиріч розвитку, включають різні можливості життя – від передчасного старіння в одних людей, до активного довголіття в інших. Зазначимо, що наукові розробки вікової періодизації у ХХ ст. ґрунтувалися на двох головних підходах: з точки зору життєвого циклу ("life cycle") і з перспективи життєвого шляху ("life course"). Наявність різних підходів до класифікації віку людини і велика кількість вікових типологій є наслідком складності, багатозначності та багатоаспектності самого феномена «вік», а галузі науки, які його вивчають, на сьогодні не виробили інтегративного уявлення про це поняття. Відповідно, вікові класифікації, розроблені фахівцями різних галузей знань, ґрунтуються на різних критеріях, а визначення чіткої хронологічної межі, яка відділяє старість від похилого віку і похилий вік від зрілості, на думку багатьох учених, є неможливим через індивідуальні відмінності кожної людини, зокрема її фізичні, психічні, психологічні можливості й адаптивну здатність [11], [21], [26].

У соціальній та освітній геронтології феномен «вік» вивчається у чотирьох аспектах: хронологічному, біологічному, психологічному і соціальному

[10, с. 12-13]. Д. Batic (J. Wattis) і С. Куран (S. Curran) додають ще еволюційний аспект [22, с. 2]. Однак характерні ознаки похилого віку проявляються в усіх зазначених вимірах для кожної людини по-різному. Відповідно, в основі вікової градації геронтогрупи лежить «соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність та особистісні новоутворення»: похилий вік: 55 – 75 років; старечий вік: 75 – 90 років; довголіття: від 90 років [24].

Американські науковці (Дж. Біррен (J. Birren), Д. Брумлі (D. Broomley), Д. Демос (J. Demos), Г. Чудаков (H. Chudakoff), А. Гідденс (A. Giddens), С. Мінц (S. Mintz)) пропонують починати відлік похилого віку з виходом людини на пенсію, пов'язуючи це, насамперед, з докорінними змінами у психологічній та соціальній сферах індивіда у площині його взаємин з суспільством [2].

В освітній геронтології розмежування фази середнього і похилого віку за критерієм завершення професійної діяльності людини і виходу на пенсію, на наш погляд, може бути загальноприйнятним і формуючим у віковій періодизації, оскільки вихід людини на пенсію (за віком) означає зміну соціально-психологічних ролей і вивільнення додаткового часу для самореалізації. Однак необхідно враховувати, що існує гендерна, професійна та соціальна диференціація пенсійного віку, який також різниться залежно від країни; значний сегмент людей не залучений у професійну діяльність. У Сполучених Штатах середньостатистичний вік виходу на пенсію протягом останнього десятиліття складає 60 років, порівняно з віком 65 років у 1960-80-х рр. Важливо взяти до уваги тенденцію до раннього виходу на пенсію в американському суспільстві: завдяки розвиненим програмам пенсійного страхування, значна частина людей виявляє бажання і може дозволити собі вихід на пенсію (або часткову зайнятість) у молодшому віці, переважно у 55–57 років [18].

Відповідно до класифікації ВООЗ, люди похилого віку – це особи 60-74 років, старими називають осіб 75-89 років, а довгожителами – тих, кому за 90. Однак демографічні процеси, які відбуваються у світі впродовж останніх десятиріч, зумовили й трансформацію підходів до визначення вікової періодизації. До прикладу, американський вчений В. Садлер (W. Sadler) вважає, що «якщо дотримуватися декрементивної моделі старіння (тобто постійного спаду усіх функцій – фізичних, психічних, соціальних і т. ін. – Авт.), то так звані «додаткові» роки можуть характеризуватися занепадом, дегенерацією, безсиллям, хворобами та залежністю від інших осіб, що дотепер вважалося звичними явищами старості. Але люди, які позитивно змінюють своє життя після п'ятдесяти років, змушують вчених переосмислити підходи до другої половини людського життя і власне до процесу старіння» [19, с. 2-3].

Зазначимо, що системні дослідження середнього і похилого віку як мультидисциплінарного феномена розпочалися у 1980-х рр. і збігаються з входженням генерації «бебібумерів» (78 млн. народжених у період 1946-

64 рр. у США) в фазу похилого віку [11]. Так само, поділ похилого віку на дві вікові групи: «молодший похилий вік» («young old age») і «старший похилий вік» («old-old age») – відносно новий феномен у науковому дискурсі, асоціюється зі старінням індустріальних суспільств, а його поява є наслідком суттєвого збільшення кількості літніх людей, які мають порівняно добре здоров'я та проживають більш тривалий пост-пенсійний період. Таким чином, концептуалізація життєвого шляху є функцією економічних, демографічних і соціокультурних факторів у певний історико-хронологічний час суспільного розвитку. Процес демографічного старіння населення став невід'ємним фактом суспільного життя розвинених країн світу. Загалом воно буде тривати (згідно з усіма варіантами світових прогнозів) до 2300 року, а до середини нашого століття інтенсивність старіння суспільств буде зростати [17]. Також необхідно врахувати, що в економічно розвинених країнах, зокрема й у Сполучених Штатах, починаючи з кінця 1960-х рр. формувався новий соціально-демографічний прошарок – «молоді старі» («the young old»), у нашому дослідженні ми називаємо цю групу «молодші люди похилого віку», які, відповідно до чотирьохвікової структури життєвого шляху, належать до Третього віку. В науковий обіг терміни «молодші люди похилого віку» («the young old») і «старші люди похилого віку» («the old old») було введено у 1974 р. американськими геронтологами Б. Нейгартен (B. Neugarten) і Е. Шанс (E. Chance) [15, с. 187-198]. У новаторській праці *«Age groups in American Society and the Rise of the Young Old»* Б. Нейгартен започаткувала науковий дискурс щодо проблем пізньої фази життя людини, трансформації соціальних і суспільних ролей, що асоціюються з похилим віком та появи нової вікової когорти – «старші дорослі» («older adults»). Концепт «старший дорослий» з'явився як альтернатива термінам «старий» («elderly») і «похилого віку» («senior»), які зазвичай означають людину віком від 65 років. Б. Нейгартен визначила у групу «старший дорослий» осіб віком приблизно від 55 до 75 років, «... відносно здорових, відносно забезпечених, відносно вільних від традиційних обов'язків, пов'язаних з роботою та сім'єю» і які «... все більше освічені і політично активні» [15, с. 187]. Розмірковуючи над тим, який вплив ця стрімко зростаюча вікова когорта матиме на подальший розвиток суспільства, Б. Нейгартен позиціонувала «старших дорослих» як «самореалізованих учасників суспільного життя» [15, с. 198], що, відповідно, було викликом ейджистським підходам до старіння і старості.

Наприкінці 1980-х рр. у геронтологічних дослідженнях виокремлюється група «люди старечого віку», яким за 80, – традиційний образ «немічних людей похилого віку», більшість яких через проблеми зі здоров'ям відходить від суспільних справ та потребує постійної підтримки. «Молодші люди похилого віку» – особи віком 55 – 74 років, вирізняються від своїх ровесників

минулих поколінь кращим здоров'ям та відносно високою очікуваною тривалістю життя, вищим рівнем освіченості і достатку. Відповідно й спосіб життя цієї вікової категорії кардинально відрізняється від стереотипних ролей людей похилого віку. Пост-пенсійний період життя заповнюється різними видами діяльності: подорожі, суспільно-корисна робота, освіта, робота.

«Молодший похилий вік» відповідає терміну «третій вік» – новій фазі життєвого шляху людини, що трансформує поняття «старість» і доповнює традиційну класифікацію «дитинство – дорослість – старість». У цій схемі старість – це «четвертий вік» (за П. Ласлеттом), який характеризується майже цілковитим відходом від суспільних справ, значним зниженням фізичної і психічної функціональності та потребою соціальної підтримки.

«Третій вік» – відносно новий феномен в геронтології, який є наслідком успішного економічного розвитку та соціальної політики. Він відповідає віковій групі «молодші люди похилого віку» – особи, які формально, за календарним віком можуть належати до групи «похилий вік», але за станом здоров'я, освіченістю, професійними компетенціями, досвідом і бажанням продовжувати професійну діяльність складають окрему когорту – люди активного довголіття, яка почала формуватися у 1940 – 60-х рр. і стрімко зростає у розвинених суспільствах, а формальні вікові межі загальноприйнятих періодизацій обмежують їхні можливості. Цю проблему концептуально вирішив англійський демограф П. Ласлетт (P. Laslett), сформулювавши Теорію третього віку (the Theory of the Third Age, 1991), яка інтегрувала у віковій типології соціальну структуру та індивідуальну біографію. В основі цієї теорії лежить розроблена автором вікова типологія, яка розділяє життєвий шлях індивіда на чотири фази, «віки». Вчений продемонстрував, що соціально-структурні засади можуть бути придатним вихідним пунктом для створення інтегрованої вікової типології з підходу життєвого шляху. Суттєві зміни у демографічній структурі розвинених індустріальних суспільств, а саме старіння населення, призвели до складних трансформацій в індивідуальній, сімейній, економічній та політичній сферах. Ці трансформації, відповідно, значною мірою вплинули на індивідуальні та колективні біографії і докорінно реструктурували часовість, послідовність і навіть синхронію багатьох подій життєвого шляху, через що виникла потреба його нової концептуалізації. Таким чином, Теорія третього віку П. Ласлетта ґрунтувалася, по-перше, на новій віковій типології з перспективи життєвого шляху, а по-друге, на соціально-структурних умовах суспільства, які були основою для неї. Схема життєвого шляху, запропонована П. Ласлеттом, виходить за межі простої типологічної характеристики; вона представляє когнітивні, поведінкові та психосоціальні орієнтири до розгадки, як цей спосіб уявлення життєвого шляху може стати каталізатором індивідуальних і колективних соціальних дій (людський фактор) у відтворенні

суспільства. Що більш важливо, це можна розглядати як відтворення суспільства, яке надає вагомого значення тому сегментові населення, що потенційно має один з найсильніших впливів на соціально-структурні умови, – людям, які виходять на пенсію, і людям похилого віку.

Починаючи з 1990-х рр. в науковому дискурсі у сфері соціальної та освітньої геронтології використовують чотирьохвікову структуру життєвого шляху, запропоновану й обґрунтовану П. Ласлеттом:

Перший вік – час зростання – підготовка, становлення;

Другий вік – час реалізації – досягнення;

Третій вік – час зміни курсу – самореалізація;

Четвертий вік – час інтеграції – завершення [13].

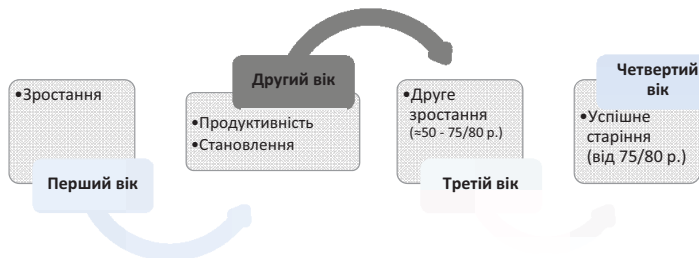
Зазначимо, що П. Ласлетт запровадив в суспільні науки Великобританії так званий «метод стадійності» (“stage method”) у віковій періодизації (1991 р.), розвинувши свою концепцію з трьохвікової структури життєвого шляху, що використовувалася в сфері соціальної геронтології у Франції, з часу формування університетів третього віку:

Перший вік – період соціалізації;

Другий вік – період роботи (професійної кар’єри) і виховання дітей;

Третій вік – період пост-професійної незалежності [14, с. 12].

В дослідженнях у сфері освітньої геронтології у США Теорія третього віку П. Ласлетта набула подальшого розвитку. Зважаючи на три основні фактори демографічної ситуації в американському суспільстві на початку XXI ст. (суттєве зростання середньої тривалості життя, збільшення частки осіб старшого похилого віку (80+), які зберігають активний спосіб життя, і вихід на пенсію так званої когорти «бебібумерів», представники якої характеризуються в соціальному аспекті як достатньо забезпечені, освічені й активні люди), амери-



Джерело: Sadler W. The Third Age: 6 Principles for Growth and Renewal after Forty. Da Capo Press, 2001. – 256 p. – P. 205 (адаптовано автором).

Рис. 1. Фактори впливу на процес професійної самореалізації викладача іноземних мов технічного ВНЗ.

канський соціолог В. Садлер (W. Sadler) запропонував чотирьохвікову структуру життєвого шляху, яка ґрунтується на ідеї ціложиттєвого особистісного розвитку й активного довголіття. Зокрема, третій вік він означив як «час другого зростання», а четвертий – «успішне старіння» [20, с. 205].

Варто зазначити, що ідея продовження розвитку особистості у похилому віці була обґрунтована ще у 1968 р. в «Концепції життєвого шляху як самоздійснення особистості», розробленій американським психологом Ш. Булер (С. Buhler). Вчена вважала, що рушійною силою розвитку є природжене прагнення людини до самоздійснення, всебічної самореалізації «самої себе». Поняття «самоздійснення» близьке за змістом до понять «самореалізація», «самоактуалізація» в розумінні екзистенціалістів, однак самоздійснення має більш широке значення, трактується як процес і результат, що для кожного віку (фази життєвого шляху) має свої особливості, як підсумок життєвого шляху, коли цінності і прагнення отримали відповідну реалізацію: для фази зрілості (25/30 – 45/50 років) – це самореалізація, для фази старості (65/70 – 80/85 років) – самозавершеність [3]. Таким чином, ключова ідея в обґрунтуванні життєвого шляху людини полягає у тому, що розвиток особистості відбувається протягом усього життя; кожна фаза життєвого шляху – якісно новий рівень цього розвитку, рушійною силою якого є прагнення людини до самоздійснення, а період похилого віку – час самореалізації.

Таблиця 1. Характеристика фаз життєвого шляху людини у віковій типології П. Ласлетта:

народження	≈24	≈55-65	≈85
смерть			
розширення ← →	звуження → ←	розширення ← →	Звуження → ←
Перший вік <i>становлення</i>	Другий вік <i>досягнення</i>	Третій вік <i>самореалізація</i>	Четвертий вік <i>завершення</i>
залежність соціалізація незрілість виховання й освіта	незалежність зрілість відповідальність виховання дітей дохід, кар'єра	досягнення реалізація пенсія самоактуалізація	залежність немічність смерть

Перший вік – це період життєвого шляху, який характеризується початком становлення особистості через виховання, освіту, соціалізацію. Загалом,

Перший вік П. Ласлетт визначив як період становлення особистості («майбутнього «Я»), уявлення свого «життєвого плану» (за А. Адлером) згідно з власним самонаведенням. Вчений вважав, що до 24 років у переважній більшості людей фаза біологічної, психологічної і соціальної незрілості, виховання, освіти і соціалізації завершується. Тому цей вік можна вважати приблизною межею переходу в Другий вік.

Другий вік – період життєвого шляху, коли більшість людей розпочинають кар'єру, створюють сім'ю і здатні отримати й підтримувати певний рівень влади та користуватися всіма законними перевагами зрілого віку. Ця фаза простягається до пізнього середнього віку, коли людина зазвичай досягає апогею свого інтелектуального і професійного розвитку, виховує наступне покоління. Однак, на думку П. Ласлетта, одним з характерних ознак Другого віку є те, що постійне прагнення особистості до самореалізації обмежується способом життя і сімейними обов'язками, властивими для цього періоду. Загалом, в індустріальних суспільствах за останнє століття ця фаза життєвого шляху суттєво скоротилася. Збільшення тривалості життя разом з можливістю людини завершувати професійну діяльність раніше (в основному внаслідок інституціоналізації персональної, корпоративної та державної пенсійно-накопичувальної програми) посилили тенденцію раннього виходу на пенсію. Як зазначив американський геронтолог К. Дичтвальд (K. Dychtwald), «... за сучасних умов середньостатистичний американець зайнятий професійною діяльністю менше, ніж 14 відсотків від усіх годин свого життя» [5, с. 116]. Таким чином, Другий вік став скорочений у часі і зазвичай займає меншу частину життєвого шляху людини.

Третій вік – нова, безпрецедентна фаза життєвого шляху. Процеси, які спричинили звуження періоду Другого віку, відповідно призвели до розширення третього віку в життєвому шляху людини. Для багатьох осіб, особливо для тих, що рано виходять на пенсію, цей період за тривалістю майже співпадає з фазою Другого віку і є, на погляд ученого, своєрідною кульмінацією усіх періодів життєвого шляху, часом особистих досягнень і реалізації. Для переважної більшості людей настає звільнення від обов'язків та невдач Другого віку, що відкриває можливості пошуку тих видів діяльності, які найбільше пов'язані з самореалізацією та самоактуалізацією особистості. К. Дичтвальд (K. Dychtwald) запропонував термін «хвиля старіння» («age wave») для означення процесу старіння суспільства – демографічної ситуації, яка склалася з початку 1980-х рр. у Північній Америці, а також поняття «новий старий» («new old»), що рівноцінне концепту «людина третього віку» П. Ласлетта. Важливим аспектом обох концепцій є визначення Третього віку як часу можливостей для справжнього змістовного заняття, який не повинен бути витрачений даремно чи перетворений на банальний пост-пенсійний

період. У широкому суспільному контексті ця нова фаза життєвого шляху, яка зазвичай починається з виходом людини на пенсію, має забезпечити безпрецедентну індивідуальну та колективну самоактуалізацію. «Розвиток та еволюція духовного життя – ті унікальні можливості, які приносить «хвиля старіння» [5, с. 342]. Останні дослідження доводять, що «третій вік» надає нові можливості реалізації особистості, що є надважливим як для самої людини, так і для суспільства. П. Ласлетт підкреслює, що «третій вік – це час пошуку для старших людей шляхів взаємодії з іншими та збереження культурної спадщини, з якої вони користалися» [12, с. 133-160]. Необхідно наголосити, що невід'ємною умовою успішного старіння у третьому віці вчений визначив навчальну діяльність людини.

Британські дослідники К. Гіллерд (C. Gilleard) та П. Хігс (P. Higgs) стверджують, що третій вік – це унікальний феномен, який потрібно розглядати через комплекс взаємозв'язків між змінною сутністю соціального класу, живим досвідом покоління піку народжуваності і змінною сутністю суспільства та соціальних відносин [9, с. 119-120].

М. Фрідман (M. Freedman) називає цей період життя «доланням нових вершин», другим зростанням, процесом відновлення, що трансформує старіння у третій вік – час пошуку істини, еру продовження самореалізації. [6]. Робоче визначення третього віку запропоновано у праці Р. Вейса (R. Weiss) та С. Басса (S. Bass): «Фазу життя, у якій робота і виховання дітей не займає основного часу, період до появи хворобливості, яка обмежує активність, та смерті, що підведе усі підсумки, називають третім віком. Кожен, хто перебуває у цьому періоді життєвого шляху, пройшов перший вік – підготовку до діяльності у зрілості, другий вік – власне зрілість, коли життя присвячене діяльності зрілого віку, і досягнув третього віку, в якому людина може жити в своє задоволення, допоки не перейде у четвертий вік – період спаду і завершення життєвої активності» [23, с. 3].

Четвертий вік – це фаза життєвого шляху людини, яка, відповідно до концепції П. Ласлетта, характеризується немічністю і залежністю від інших. Зважаючи на тенденцію збільшення тривалості життя у розвинених суспільствах і беручи за основу середньостатистичний життєвий шлях, період четвертого віку людини звужується, зосереджуючись близько до тих років, які можна вважати звичною верхньою межею тривалості людського життя. Оскільки на сьогодні не існує загальноприйнятого фактичного віку людського життя, то в науковому дискурсі запропоновано вважати 85 років близьким початком четвертого віку [7, с. 130-135].

Важливо врахувати і той факт, що розвиток медицини і технологій сприяє не тільки продовженню тривалості життя, але й скороченню періоду немічності й хвороб старості, що уможливорює пролонгацію активності людини

третього віку і дозволяє особам пізнього похилого віку займатися певними видами діяльності для самореалізації. Розподіл часу та упорядкування кожного періоду чотирьохвікової типології викликає труднощі, оскільки ці чотири фази («віки») неможливо чітко визначити календарним віком. Крім того, перехід від одного віку до іншого є глибоко індивідуальний і персоніфікований, а події біографії відбуваються поступово, а не раптово. Формальні вікові межі обмежують можливості людей, особливо у третій фазі життєвого шляху. Однак, розглядаючи населення в цілому, можна запропонувати певну евристичну категоризацію чи узагальнення. Хоча П. Ласлетт не визначає конкретного біологічного віку, який би розмежовував ці чотири фази періодизації і навіть застерігає від встановлення їх точних хронологічних маркерів, він розкриває основні ознаки кожного віку. Перший вік бере початок від народження, перехід до Другого віку відбувається приблизно у 24 роки, а з 25 років людина вже достатньо зріла, щоб чітко уявляти собі своє майбутнє, визначати життєві цілі і, таким чином, максимально збільшувати потенціал свого третього віку – третьої фази життєвого шляху [13, с. 146]. Перехід до Третього віку для переважної більшості людей пов'язаний з виходом на пенсію, досягненням пенсійного віку, який узгоджується на державному рівні. У розвинених індустриальних країнах – це, зазвичай, 60-65 років, однак, зважаючи на тенденцію раннього виходу на пенсію, а також враховуючи той факт, що приблизно до 55 років у сімейної людини діти виростають та залишають батьківський дім («empty-nester phase»), можна вважати, що 55 років є нижньою межею для Третього віку. Цьому сприяють і різноманітні програми пенсійного забезпечення та страхування у Сполучених Штатах, які пропонують виплати вже у 55 років, через що в американському суспільстві формується «попит» на зниження межі Третього віку. Таким чином, основними індикаторами початку фази Третього віку в життєвому шляху людини є дві життєві події: по-перше, початок окремого проживання і самостійного життя дітей, що позбавляє людину відповідних обов'язків Другого віку; по-друге, офіційне завершення професійної кар'єри і вихід на пенсію. Обидва чинники пов'язані з вивільненням додаткового вільного часу, який можна (і бажано) присвятити самореалізації, «другому зростанню». Вікову межу між Третім і Четвертим віком значно важче визначити, оскільки вона тісно пов'язана з індивідуальними особливостями людини, зокрема зі станом здоров'я та когнітивною здатністю. На думку П. Ласлетта, 85 років – дуже приблизний індикатор переходу у фазу Четвертого віку і пояснюється тим, що у цей час більшість людей починає страждати від старечих хвороб, нездатна продовжувати самостійне життя і потребує сторонньої допомоги [25].

Висновки. Таким чином, у другій половині ХХ ст. в розвинених індустриальних суспільствах нижня межа старості формально визначалася пенсійним

віком, встановленим на законодавчому рівні. Однак внаслідок суттєвого збільшення тривалості життя і поліпшенням стану здоров'я значна частина людей похилого віку, тобто «молодші люди похилого віку» або «люди третього віку», не вписувалися у ті рамки стереотипів сприйняття старіння і старості та стали заручниками вікових ролей, які їм надавали. Очевидно, не початковому етапі індустріалізації у західному суспільстві, у США, де новими мігрантами були переважно молоді люди, негативне ставлення до старості і старих людей посилювалося. У багатьох геронтологічних дослідженнях акцентувалося, насамперед, на фізичній і психічній слабкості людей похилого віку, їх культурній відсталості і нездатності до прийняття нових ідей [4]. Існуючі підходи до осіб похилого віку як до недієздатних і відсталих часто ускладнювали для них можливість продовжувати професійну діяльність чи займатися суспільно-корисними справами, перешкоджаючи цим і досягнення ними вищої якості життя. Це, відповідно, й призвело до перегляду вікових меж старості та її градації. Теоретичні основи появи «Третього віку» як відносно нової і безпрецедентної структурної умови індустріального суспільства є результатом історичного збігу трьох головних факторів: *демографічного* – збільшення середньої тривалості життя, що відповідним чином вплинуло на загальну структуру населення; *соціально-економічних* – підвищення доходів, соціальна політика, якісне медичне обслуговування; *культурних* – вищий загальний рівень освіти й освіти людей третього віку зокрема, толерантне ставлення до осіб похилого віку та їх суспільна інтеграція. Зазначені фактори призвели до переосмислення підходів до старіння і старості, до пост-пенсійної фази життя, до осіб похилого віку. Починаючи з кінця 1980-х рр. людей похилого віку розглядають з перспективи ресурсу. Ресурсний потенціал старшого покоління – це якісні характеристики індивіда, які значимі для нього особисто, і які уможливають ефективну взаємодію з іншими та забезпечують участь у соціально-економічному житті суспільства. У розширенні соціальних транзакцій важливою складовою є оцінка ресурсного потенціалу старшого покоління. Сучасні емпіричні дослідження у галузі геронтології доводять, що значна частина людей похилого віку, особливо «молодші люди похилого віку», зберігають ресурсний потенціал, який має багатокомпонентну структуру, основними складовими якої є відносно добре здоров'я, високий рівень освіти і потреба здобуття подальших знань, здатність продовжувати трудову діяльність та брати участь у суспільних процесах. Отже, категорія віку виявляється різноманітним і багатовимірним поняттям, що передбачає численні впливи і тенденції у межах як індивідуальної біографії, так біографії покоління. На формування вікової періодизації з перспективи життєвого шляху значний вплив мають сукупність подій та обставин (біологічних, історичних, соціальних, культурних, екологічних) розвитку особистості, які зумовлюють її струк-

туру та основну життєву проблематику. Старіння – процес, що відбувається під впливом біологічних і соціальних факторів, і є проблемою як фізіологічною, так і демографічною, економічною, соціальною та культурною. Відповідно, похилий вік – багатоаспектний феномен, і його трактування змінюється відповідно зі зміною суспільних умов. Якщо раніше вивчення віку спиралося тільки на одну характеристику – хронологічний вік людини, то нові дослідження обґрунтовують системний підхід до визначення віку, що враховує характеристики людини, які змінюються з часом, зокрема здоров'я, когнітивні функції, очікувану тривалість життя, соціальну взаємодію та ін.

В контексті освітньої геронтології похилий вік розглядається як чергова (завершальна) фаза розвитку людини, яка в хронологічному й соціально-культурному контексті ототожнюється з поняттям «третій вік». Зважаючи на те, що в його основі лежить біологічний фактор, увага також акцентується на соціальній детермінації цього періоду життєвого шляху: по-перше, умови життя і середовище великою мірою визначають тривалість, характер та особливості похилого віку; по-друге, збільшення кількості так званих «додаткових» років у цьому періоді, поява вільного часу разом з кращим матеріальним та соціальним забезпеченням уможлиблює подальший розвиток особистості, її реалізацію та самоактуалізацію через розширення соціально-психологічних ролей. За основну приймається чотирьохвікова структура вікової періодизації у концепції Третього віку П. Ласлетта, а похилий вік трактується як час подальшого розвитку і самореалізації особистості. В дослідженнях у сфері освітньої геронтології хронологічні рамки похилого віку визначають в межах 55 – ≈80 років. Нижня хронологічна межа обґрунтована двома головними чинниками: по-перше, в американському суспільстві приблизно у цьому віці людина зазвичай завершує виховання та утримання дітей, починає жити окремо, вивільняє час для саморозвитку; по-друге, початок похилого віку також пов'язують з офіційним завершенням професійної кар'єри і виходом на пенсію (як уже зазначалося, завдяки різним програмам пенсійного страхування, у США спостерігається тенденція до раннього виходу на пенсію, переважно з 55 років). Верхня хронологічна межа – приблизна, оскільки тісно пов'язана з індивідуальними особливостями людини, зокрема зі станом здоров'я та когнітивною здатністю, і обумовлена, по-перше, демографічними процесами у Сполучених Штатах та підходами до способу життя осіб похилого віку в американському суспільстві; по-друге, після 80 років, як правило, вже починають загострюватися хвороби старості, відбуваються значні когнітивні і фізіологічні порушення, які призводять до того, що людина не здатна продовжувати самостійне життя і потребує сторонньої допомоги. Високі якісні характеристики осіб похилого віку у США (здоров'я і довголіття, розвиток свідомості і потенційних здібностей до інтелектуальної діяльності, розширен-

ня духовних потреб), які уможливляють їх подальший особистісний розвиток та самореалізацію, ефективну взаємодію з іншими та участь в соціально-економічному й культурному житті суспільства, дають підстави розглядати цю вікову когорту з перспективи людського потенціалу і ресурсу суспільного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Возраст. Социологическая энциклопедия: в 2-х т. – Т. 1. – М.: Мысль, 2003. – 694 с. – С. 159.
2. Birren J., Schaie K. (Eds.). Handbook of Psychology of Aging. – New York: Van Nostrand Reinhold, 1985.
3. Buhler C., Massarik F. (Eds.). The course of human life: A study of goals in the humanistic perspective. – New York: Springer, 1968.
4. Butler R. "Ageism". Another form of bigotry // Gerontologist. – 1969. – No. 9. – P. 14–28.
5. Dychtwald K, Flower J. The age wave: How the most important trend of our time can change your future. – Los Angeles, CA: Bantam Books, 1990.
6. Freedman M. Prime Time. – New York: Public Affairs/ Perseus, 1999.
7. Fries J. F. Aging, Natural Death, and the Compression of Morbidity // The New England Journal of Medicine. – 1980. – No. 303. – P. 130–135.
8. Gilleard C., Higgs P. The third age: class, cohort or generation? // Ageing and Society. – 2002. – No. 22. – P. 369–382.
9. Higgs P., Gilleard C. Rethinking Old Age: Theorizing the Fourth Age. – London: Palgrave Macmillan, 2015.
10. Judith P., Ajrouch K., Hillcoat-Nallétamby S. Key Concepts in Social Gerontology. – London: SAGE Publications, 2010.
11. Lachman M. E., James J. B. (Eds.) Multiple paths of midlife development. – Chicago, IL: University of Chicago Press, 1997.
12. Laslett P. The Emergence of the Third Age // Ageing and Society. – 1987. – No. 7. – P. 133–160.
13. Laslett Peter. A Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age. – London: Weidenfeld and Nicolson, 1991. – 213 p.
14. Midwinter E. How many people are there in the third age? // Ageing and Society. – 2005. – No. 25. – P. 9–18.
15. Neugarten B. L. Age groups in American Society and the Rise of the Young Old // Political Consequences of Aging, Annals of the American Academy of Social and Political Science. – 1974. – Vol. 415. – P. 187–198.
16. Oxford Dictionary of Sports Science & Medicine, s.v. «old age». – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/>
17. Population Division. World Population Prospects, the 2015 Revision. –

- [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://esa.un.org/unpd/wpp/>
18. Riffkin R. Average U.S. Retirement Age Rises to 62. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.gallup.com/poll/168707/average-retirement-age-rises.aspx>
 19. Sadler W. Changing life options: uncovering the reaches of the third age. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://thirdagecenter.com/Changinglife_options_pdf
 20. Sadler W. The Third Age: 6 Principles for Growth and Renewal After Forty. – New York: Da Capo Press, 2001. – 256 p.
 21. Silva, L. From old age to third age: the historical course of the identities linked to the process of ageing // *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, 2008. – Vol.15. – No.1 (Jan.-Mar.). – P. 155–167.
 22. Wattis J., Curran S. Practical Psychiatry of Old Age. – London: Radcliffe Publishing, 2006.
 23. Weiss R., Bass S. Challenges of the third age: Meaning and purpose in later life. – Oxford, UK: Oxford University Press, 2002.
 24. When Does Someone Attain Old Age? – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ohioline.osu.edu/ss-fact/0101.html>
 25. Wigdor B., Foot D. The Over-Forty Society: Issues for Canada's Aging Population. – Toronto: James Lorimer, 1988.
 26. Willis S. L. Towards an educational psychology of the adult learner / J. E. Birren, K. W. Schaie (Eds.). *Handbook of the psychology of aging*. – New York: Van Nostrand Reinhold, 1985. – P. 818–847.

ШЕХАВЦОВА С.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДЗ „Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка”
м. Старобільськ, Україна

ПОНЯТТЯ „ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ” В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ СУБ’ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті на основі психолого-педагогічної літератури визначено поняття „педагогічні умови”, також було обґрунтовано педагогічні умови формування суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Було доведено, що педагогічні умови повинні сприяти розвитку, як професійно-психологічної готовності майбутніх учителів до впровадження інновацій в педагогічній діяльності впродовж життя, так і особистісних потреб студентів до професійного саморозвитку та самовдосконалення. Було визначено такі педагогічні умови формування суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки: випереджувальна спрямованість професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів на основі інформаційно-комунікативних технологій; оптимізація іншомовної підготовки майбутніх учителів в університеті; спеціальна інтерактивна підготовка до професійно-педагогічної діяльності на основі суб’єкт-суб’єктної педагогічної взаємодії; набуття практичного суб’єктного досвіду майбутніми учителями в ході проходження педагогічної практики.

Ключові слова: педагогічні умови, суб’єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, суб’єктний досвід, суб’єкт-суб’єктна педагогічна взаємодія.

В статье на основе психолого-педагогической литературы определено понятие „педагогические условия”, а также были обоснованы педагогические условия формирования субъектности будущих учителей в процессе специальной подготовки. Было доказано, что педагогические условия должны способствовать развитию, как к профессионально-психологической готовности будущих учителей к внедрению

инноваций в педагогическую деятельность в течение жизни, так и личностных потребностей студентов в профессиональном саморазвитии и самоусовершенствовании. Были определены такие педагогические условия формирования субъектности будущих учителей в процессе специальной подготовки: опережающая направленность профессионально-педагогической деятельности будущих учителей на основе информационно-коммуникативных технологий; оптимизация иноязычной подготовки будущих учителей; специальная интерактивная подготовка к профессионально-педагогической деятельности на основе субъект-субъектного педагогического взаимодействия; приобретение практического субъектного опыта будущими учителями в ходе прохождения педагогической практики.

Ключевые слова: педагогические условия, субъектность будущих учителей в процессе специальной подготовки, профессионально-педагогическая деятельность, субъектный опыт, субъект-субъектное педагогическое взаимодействие.

On the basis of the psychological and pedagogical literature the article defines the notion of „pedagogical conditions” and the pedagogical conditions of formation future teachers’ subjectivities during special teacher’s training were suggested. It has been proved the fact that the pedagogical conditions have to develop as future teachers’ professional and psychological readiness to the life-long innovation adopting, as the students’ personal requirements to the professional self-development and self-improvement. The following pedagogical conditions to future teachers’ subjectivities during special teacher’s training formation were determined, such as developing the advance course on the basis of informative and communicative technologies; the optimization of students’ foreign language training in the university; the special interactive training to the professional and pedagogical performance on the basis of subject-subject pedagogical interaction; the obtaining the practical future teachers’ subjective experience during the pedagogical practice.

Key words: pedagogical conditions, future teachers’ subjectivities during special teachers’ training, professional and pedagogical performance, subjective experience, subject-subject pedagogical interaction.

Постановка проблеми. Модернізація вищої освіти значною мірою впливає на процес підготовки майбутніх учителів, тобто вона вимагає від студентів пристосування до нових європейських стандартів та зумовлює процес переорієнтації навчання на розвиток не стільки когнітивних навичок та вмінь студентів, скільки на вдосконалення особистості студентів в усіх напрямках. За таких умов, формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки набуває особливої значущості та уваги, як науковців, так і дослідників. Це зумовило необхідність в пресі фахової підготовки такого вчителя, який здатний до адекватної інтерпретації окремих подій, фактів з подальшим їх прогнозуванням та роз'ясненням усвідомленого матеріалу учням, збагачуючи їх особистісно-ціннісний, суб'єктно-практичний та духовний досвід.

Особливістю процесу формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки є створення певних педагогічних умов. Узагальнимо основні вихідні положення визначення цього поняття в педагогічній науці.

Аналіз останніх досліджень. Окремі аспекти формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки розглядаються як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. У психолого-педагогічному напрямку цю проблему досліджували К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, М. Боритко, Т. Гущина, С. Мазова, Т. Ольхова, К. Осницький, В. Петровський, Є. Сергієнко, Я. Фаріна, В. Чернобровкін, О. Чуйко та ін.

Положення провідних педагогічних теорій, що відображають сучасні тенденції педагогічної освіти, професійно-педагогічного становлення вчителя та підготовки майбутніх учителів у процесі фахової підготовки відображені в наукових доробках О. Абдуліної, Л. Березовської, І. Беха, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, Е. Зеєра, І. Зимньої, Н. Кузьміної, О. Кучерявого, В. Леднєва, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Погрібної, В. Сластьоніна та ін.

Мета статті. На основі психолого-педагогічної літератури розкрити поняття „педагогічні умови”, запропонувати і обґрунтувати педагогічні умови формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що питання формування поняття педагогічних умов знаходиться на стадії розробки і єдиного положення щодо цього поняття ще не вироблено. Тому, в педагогічній науці існують різні тлумачення сутності поняття „педагогічна умова”.

Тлумачний словник містить таке трактування поняття „умова”, з одного боку, воно трактується як обставина, від якого залежить що-небудь, зокрема наявність суб'єктності у майбутніх учителів від якої залежить їхня майбутня професійно-педагогічна діяльність, а, з іншого, як обстановку, в якій що-небудь здійснюється (зокрема, формування суб'єктності майбутніх учителів у

процесі фахової підготовки) 4, с. 651].

У контексті сказаного актуальною є думка науковців, які досліджували фахову підготовку майбутніх учителів з позицій створення певних педагогічних умов. Згідно поглядів дослідників, педагогічні умови передбачають:

- сукупність передумов зовнішнього та внутрішнього середовища (А. Н. Леонтьєв);
- складові або характеристики середовища, в якому відбувається навчально-виховний процес та розвиток особистості (П. І. Підкасистий);
- результат цілеспрямованого відбору та застосування певного змісту, методів та організаційних форм навчання.

Дещо іншої позиції М. Боритко, який визначає педагогічні умови як зовнішні обставини, що здійснюють суттєвий вплив на протікання педагогічного процесу, тією чи іншою мірою свідомо сконструйований педагогом, такий, що спричиняє, але не гарантує досягнення певного результату [2, с. 98]. Науковець зосереджує увагу на тому, що створення певних педагогічних умов не передбачає успішного результату в досягненні мети.

Як стверджує вітчизняний науковець Є. Хриков „якщо педагогічні умови – це обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу, то для вирішення будь-якої педагогічної проблеми необхідні десятки педагогічних умов”, тому науковець вважає, що обґрунтування кількох педагогічних умов в наукових дослідженнях є „суб’єктивним і недостатньо обґрунтованим” [3, с. 76]. Натомість дослідник пропонує такі дослідницькі технології, як метод морфологічного аналізу та експертної оцінки, які передбачають, по-перше, морфологічний аналіз можливих педагогічних умов, і, по-друге, опитування експертів для з’ясування найбільш важливих і сприятливих умов задля вирішення тієї чи іншої педагогічної проблеми.

Відзначимо, що більшість педагогічних умов вже відома науковцям і педагогам в контексті теоретичних та практичних досліджень. Однак, провідне завдання дослідника, який розробляє та здійснює експериментальну перевірку педагогічних умов, полягатиме у визначенні нових педагогічних умов й використанні їх у сукупності вже відомими умовами, а також у безсумнівному обґрунтуванні як на теоретичному, так і на практичному рівнях в ефективності педагогічних умов, в нашому випадку, у процесі формування суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Ми цілком поділяємо думку Є. Хрикова щодо особливостей визначення педагогічних умов на основі таких властивостей як:

- спрямованість на організацію педагогічної діяльності, тобто вони повинні мати практичну та нормативну орієнтацію;
- спрямованість на підвищення ефективності педагогічної діяльності;
- педагогічні умови не можуть суперечити прояву педагогічних закономірностей.

- мірностей, принципів та правил;
- їх обґрунтування передбачає поєднання емпіричних та теоретичних процедур наукового дослідження;
- відповідність вимогам наукової новизни (виокремлення у дослідженні певних педагогічних умов має сенс, якщо вони містять нове наукове знання);
- імовірнісний характер забезпечення результату педагогічної діяльності (педагогічні умови, як і педагогічні системи в цілому, не можуть гарантувати отримання результату, але підвищують імовірність його досягнення);
- локальний характер застосування (у структурі педагогічного знання найбільш широкий характер мають закономірності та принципи, більш вузький характер мають педагогічні правила, ще більш вузький, локальний характер мають умови) [3, с. 78].

Слід відзначити, що вищезазначені визначення поняття педагогічних умов не виключають різні точки зору, а відображають лише різні позиції щодо однієї проблеми і певною мірою доповнюють один одне. Більш того, при визначенні педагогічних умов, які сприяють формуванню суб'єктності майбутніх учителів, нами були визначенні з низки педагогічних умов провідні, яким було надано позитивної експертної оцінки.

Л. Березовська вважає, що суб'єктність студента в процесі саморозвитку досягається за таких умов:

- по-перше, наявність ціннісних життєвих орієнтирів, спрямованості особистості на активне і самостійне засвоєння знань, умінь і навичок щодо професійно-педагогічної діяльності;
- по-друге, ціннісного ставлення до інших особистостей, сприймання їх як самих себе;
- по-третє, розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами і викладачами;
- по-четверте, прагнення до самопізнання, до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку [1, с. 125].

Нами було встановлено в ході констатувального етапу експерименту, що рівень сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки виявився недостатнім.

В загальному вигляді відповідність рівня сформованості суб'єктності майбутніх учителів за критеріями, а також кількість респондентів, які знаходилися на кожному з цих рівнів представлено в таблиці 1.

Як впливає з таблиці, істотних відмінностей у ступені сформованості суб'єктності майбутніх учителів контрольної та експериментальної груп не виявлено.

Таблиця 1.

Розподіл респондентів за рівнями сформованості суб'єктності майбутніх учителів на етапі констатувального експерименту

Рівень	Виявлення критеріїв	Кількість респондентів (%)	
		КГ	ЕГ
1. Невизначено-низький	частково 1,2,3,4	30%	28%
2. Нестабільно-стандартний	1,2, частково 3,4	47%	47%
3. Стабільно-високий	1,2,3,4	23%	25%

Таким чином, на початку експерименту КГ (30%) і ЕГ (28%) студентів не опанували в повному обсязі навіть умінь до самоосвіти та саморозвитку, не відчують потребу до здійснення самореалізації в професійно-педагогічній кар'єрі та не здатні самостійно вносити корективи в стратегію особистісних досягнень в професійно-педагогічній кар'єрі. Частково володіють вміннями самоосвіти та саморозвитку, вміння організувати систематичну й цілеспрямовану діяльність, орієнтовану на формування позитивних професійно-значущих якостей 47% респондентів обох груп. У цілому за результатами констатувального етапу експерименту стабільно-високий рівень мають лише четверта частина студентів. Вони впевнено володіли вміннями відповідно до чотирьох критеріїв. Незважаючи на отримані позитивні результати щодо стабільно-високого рівня сформованості суб'єктності студентів, ми вважаємо цей показник КГ (23%) і ЕГ (25%) недостатнім, особливо з огляду на інформаційно-технологічний та соціально-педагогічний контекст освітніх змін. На нашу думку, суб'єктність студентів визначається саме за третім прогностично-діяльним критерієм і четвертим рефлексивно-регулятивним критерієм, які відповідають недостатньому рівню.

Завершуючи аналіз результатів, можна зробити загальний висновок, що рівень сформованості суб'єктності становить серед студентів недостатній, тому необхідно враховувати це при розробці відповідних педагогічних умов і педагогічних технологій з формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Дані констатувального етапу експерименту доводять необхідність створення певних педагогічних умов формування суб'єктності майбутніх учителів.

Висновки. Сказане дозволяє узагальнити основні вихідні положення визначення поняття педагогічних умов формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

По-перше, система професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів має враховувати сучасні досягнення та оновлення соціально-педагогічного контексту, а саме: посилення впливу глобалізованого світу, розвиток міжкультурної мобільності студентів, інноваційних процеси. Це є основою визначення змісту фахової підготовки в процесі формування суб'єктності майбутніх учителів, який спрямований на активний пошук можливостей формування системи ціннісних орієнтацій, моделюванню своєї майбутньої педагогічної діяльності, формуванню образу „Я-професіонального”, умінню адаптуватися до потреб і вимог полікультурного суспільства. Такий підхід передбачає багатогранність використання засобів, способів, організаційних форм системи безперервної професійно-педагогічної освіти впродовж життя, а також готовність майбутніх вчителів до миттєвої перебудови освітнього середовища відповідно до потреб суспільства. Очевидно, система фахової підготовки майбутніх учителів передбачає професійну і психологічну готовність до інновацій в професійно-педагогічній діяльності впродовж життя.

По-друге, ефективність формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки визначається наявністю педагогічної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу на основі суб'єкт-суб'єктного принципу. Педагогічну взаємодію ми розглядаємо як складний, багатоаспектний процес, в якому відбуваються взаємозумовлені та взаємопов'язані зміни взаємодіючих сторін та їх взаємозбагачення. Це зумовлює необхідність створення системи роботи, яка б забезпечувала соціальне становлення студента, накопичення суб'єктного досвіду групової взаємодії, систему індивідуальних відносин при збереженні індивідуальності кожного суб'єкту взаємодії в контексті взаємообміну соціальним досвідом та життєвими позиціями.

Виходячи з цих позицій, нами були визначені такі педагогічні умови формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки: 1) випереджувальна спрямованість професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів на основі інформаційно-комунікативних технологій; 2) оптимізація іншомовної підготовки майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в університеті; 3) спеціальна інтерактивна підготовка до професійно-педагогічної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії; 4) стимулювання особистості майбутнього учителя до саморозвитку; 5) набуття практичного суб'єктного досвіду майбутніми учителями в ході проходження педагогічної (виробничої) практики.

Перспективи подальших пошуків у вирішенні зазначеної проблеми ми вбачаємо у дослідженні інтерактивних педагогічних технологій, що сприятимуть формуванню суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Список використаних джерел:

1. Березовська Л. І. Самовиховання та саморегуляція особистості : навч. посібник / Людмила Іванівна Березовська. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 168 с.
2. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания: монография / Николай Михайлович Борытко. – Волгоград. : «Перемена», 2001. – 211 с.
3. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / авт. кол. : Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін.; за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ: Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 248 с.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 20-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1988. – 748 с.

References:

1. Berezovska L. I. Samovihovannya ta samoregulyatslya osobistostl : navch. poslbnik / Lyudmila Ivanlvna Berezovska. – K.: Vidavnichiy Dlm «Slovo», 2011. – 168 s.
2. Boryitko N. M. Pedagog v prostranstvah sovremennogo vospitaniya: monografiya / Nikolay Mihaylovich Boryitko. – Volgograd. : «Peremena», 2001. – 211 s.
3. Metodologlchnl zasadi pedagoglchnogo doslldzhennya : monograflya / avt. kol. : E. M. Hrikov, O. V. Adamenko, V. S. Kurilo ta In.; za zag. red. V. S. Kurila, E. M. Hrikova; Derzh. zakl. „Lugan. nats. un-t Imenl Tarasa Shevchenka”. – Lugansk: Vid-vo DZ „LNU Imenl Tarasa Shevchenka”, 2013. – 248 s.
4. Ozhegov S. I. Slovar russkogo yazyika / S. I. Ozhegov ; pod red. N. Yu. Shvedovoy. – 20-e izd., ster. – M. : Rus. yaz., 1988. – 748 s.

ЯКУБОВСЬКА Л.Г.,

старший викладач,

кафедра іноземних мов,

Львівська комерційна академія,

м. Львів, Україна

ЕВОЛЮЦІЯ ФІЛОСОФСЬКОЇ ДУМКИ ТА ЕСТЕТИЧНИХ ПОГЛЯДІВ ЕПОХИ ВІДРОДЖЕННЯ ТА ПРОСВІТНИЦТВА (XIV – поч. XIX ст.) У ЄВРОПІ

Стаття присвячена питанням розвитку філософської думки та естетичних поглядів епохи Відродження та Просвітництва у Європі. Описані особливості зародження капіталістичного суспільства, де людина стає головним суб'єктом усього розумного і доцільного, здатна насолоджуватися красою природи, естетизмом мистецтва, досягненням наукової думки. Охарактеризовано дві нормативні естетичні системи – бароко та класицизм, які мали великий вплив на розвиток мистецтва, естетичного виховання, а також філософських, наукових та педагогічних поглядів. Аналізуються філософсько-педагогічні погляди щодо естетичного виховання відомих просвітителів, педагогів і філософів доби Просвітництва Дж. Локка, Й. Гербарта, Ж.-Ж. Руссо, Яна Коменського, Д. Дідро, І. Канта, Й. Шіллера та інших.

Ключові слова: мистецтво, культура, особистість, естетичне виховання, філософські та педагогічні погляди, епоха, освіта.

Статья посвящена вопросам развития философской мысли и эстетических взглядов эпохи Возрождения и Просвещения в Европе. Описываются особенности становления капиталистического общества, где человек становится главным субъектом всего разумного и целесообразного, способен наслаждаться красотой природы, эстетикой искусства, достижениями научной мысли. Охарактеризованы две нормативные эстетические системы – барокко и классицизм, которые имели большое влияние на развитие искусства, эстетического воспитания, а также философских, научных и педагогических взглядов. Анализируются философско-педагогические взгляды относительно эстетического

воспитания известных просветителей, педагогов и философов эпохи Просвещения Дж. Локка, Й. Гербарта, Ж.-Ж. Руссо, Яна Коменского, Д. Дидро, И. Канта, Й. Шиллера и других.

Ключевые слова: искусство, культура, личность, эстетическое воспитание, философские и педагогические взгляды, эпоха, образование.

This article is devoted to the development of the philosophical thought and aesthetic views of the Renaissance and the Enlightenment in Europe. The features of the capitalist society emergence are described, where a man is the main subject of all reasonable and appropriate, able to enjoy the beauty of nature, aesthetics of art and scientific thought achievements. Two regulatory aesthetic systems – Baroque and Classicism that had a great influence on the development of art, aesthetic education, as well as philosophical, scientific and educational views are characterized. The article deals with the philosophical and pedagogical views on aesthetic education of the well known enlighteners, educators, teachers and philosophers of the Enlightenment J. Locke, J. Herbart, J. Rousseau, J. Comenius, D. Diderot, I. Kant, J. Schiller and others.

Key words: art, culture, personality, aesthetic education, philosophic and pedagogical views, epoch, education.

Історично так склалося, що розвиток людської цивілізації супроводжувався змінами суспільно-політичної думки, науки, культури та мистецтва. Мистецтво, література, музика завжди мали великий вплив на духовний стан суспільства. Адже шукання і творення краси, прихильність до неї, потреба естетичного переживання є вродженими в людині. На думку К. Ушинського, інстинктивність естетичних прагнень, яка існує в людях, є психологічним фактом, що не підлягає сумніву [12, с. 54].

Естетичне виховання пройшло довгий та складний шлях розвитку і кожна історична епоха залишила свій відбиток, впливаючи на процес вибору засобів, методів та форм, визначаючи його сутність та цілі. Варто зазначити, що питанням формування та розвитку естетичного виховання присвячували свої праці філософи, педагоги та мислителі як минулого (Л. Альберті, Х. Вівес, Г. Гегель, І. Кант, Мартін Лютер, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, Томас Мор, Й. Шіллер та інші), так і сучасності (В. Андрущенко, М. Бахтін, І. Бех, І. Зязюн, Н. Калашник, Б. Ліхачов, Н. Миропольська, С. Рудницька, С. Стельмах, О. Сухомлинська, К. Ушинський та інші).

На нашу думку, тема естетичного виховання молоді надзвичайно актуальна й сьогодні, оскільки українське суспільство переживає складні соціаль-

но-політичні зміни, а також стоїть на порозі реформування освіти загалом і вищої освіти зокрема, розробляючи нові форми і методи навчання та виховання молодого покоління. Особливого значення для розвитку творчої особистості набуває виховання моральності, духовності, художньо-естетичної культури та самосвідомості.

Мета цього дослідження – з'ясувати, якими були соціально-політичні передумови та філософсько-педагогічні погляди розвитку культури та естетичного виховання двох історичних періодів – епохи Відродження або Ренесансу (XIV – XVII ст.) та Просвітництва (XVIII – поч. XIX ст.) – та як вони впливали на формування вищої освіти та особистості у Європі.

Ще у надрах Середньовіччя приблизно в XIV – XV ст. у країнах Західної і Центральної Європи починає зароджуватися капіталістичне виробництво, розвивається мануфактура і торгівля, виникають нові міста і розвиваються вже існуючі, з'являється нова буржуазна культура та ідеологія, зароджуються національні мови. Все це послужило основою для початку нової історичної епохи Відродження або Ренесансу, яка розвивалася паралельно із Середньовіччям протягом майже двох століть.

Відмінною рисою філософського світобачення цього періоду стає мистецтво і людина. Замість одностороннього, однозначного релігійного пояснення держави, політики і права висуваються концепції, в основі яких положення про природний характер людини, її земні інтереси та потреби. Наукові відкриття Миколи Коперника, Галілео Галілея, Йоганна Кеплера та інших, бурхливий розвиток астрономії, математики, географії, механіки, природознавства, виникнення книгодрукування, а також плеяда славетних митців, таких як Леонардо да Вінчі, Мікеланджело Буонарроті, Рафаель Санті, твори яких стали естетичними зразками класичного мистецтва і були революційним переворотом у науці, мистецтві та суспільстві

Зародження капіталістичного виробництва давало можливість розвивати ініціативу та активність особистості. Людина, як головний суб'єкт усього розумного і доцільного, опинилася в центрі уваги філософів епохи Відродження, які дотримувалися антропоцентричного (від грец. “*antropos*” – людина) світогляду. Змінюється філософська думка щодо морально-естетичного виховання, стрижнем якого стає гуманізм і світська культура (мораль, етика, освіта), і вся увага переноситься на людину та людську особистість замість середньовічного “божественного”; головне місце займає ідеологія централізованої держави. Не вірно було б стверджувати, що митці-філософи цієї доби були проти релігії, вони лише критикували духовенство та проголошували ідею створення сильної держави, яка може подолати внутрішню роздрібненість, а також відстояти національний суверенітет у боротьбі проти католицького універсалізму.

В епоху Відродження та Реформації частково відновлюються традиції античної культури та естетики, і саме через живопис та скульптуру передається ідея духовного багатства, сили і краси людини та морально-естетичний зміст мистецтва. Прикладом цього стала прекрасна, художньо завершена скульптура Мікеланджело “Давид”, а також знаменитий портрет Мони Лізи (“Джаконда”), написаний Леонардо да Вінчі. Митці цими шедеврами виразили нове ставлення до людини, підкреслюючи гармонію краси тілесної і краси духовної, моральної, акцентували на багатстві внутрішнього світу особистості. Вважалося, що тільки всебічно розвинена людина, а не “божество” здатна насолоджуватися красою навколишньої природи, естетизмом мистецтва, досягненням наукової думки; вона може кохати, страждати і захоплюватися.

Говорячи про Леонардо да Вінчі, слід підкреслити, що основним видом мистецтва і засобом пізнання дійсності він вважав саме живопис, надаючи особливого значення в процесі пізнання зорові. Краса для нього – в першу чергу, зорова краса: колір, форма, композиція, співвідношення частин. Леонардо визначає живопис головним видом мистецтва, оскільки він на відміну від літератури, не потребує перекладу іншою мовою. Мова живопису більш масова, більш “міжнародна”, ніж мова літератури. Митець дав також чітку характеристику відмінності живопису від науки, яка полягає в тому, що за допомогою живопису художник зображає видимий світ, багатий різноманітністю кольорів та форм, тоді як наука проникає “усередину тіл”.

Естетична ідея Відродження пронизана життєствердними, оптимістичними, позитивними мотивами. Поступове повернення до античного ідеалу гармонійно розвиненої людини витісняло середньовічний аскетизм та формувало нову ідейну течію, яка пізніше дістала назву “гуманізм”. Виразними представниками епохи Відродження та Реформації, педагогами, мислителями, гуманістами були Л. Альберті, Х. Вівес, Томас Мор, Ф. Рабле, Е. Роттердамський та інші. Вони по-новому підходили до методів навчання і виховання, поєднуючи античну і християнську культуру. Значна частина гуманістів вважала, що саме освіта повинна відігравати головну роль у формуванні особистості. Вони наголошували на вивченні рідної мови, точних наук, літератури, мистецтва, а також особливого значення надавали естетичному та фізичному вихованню. Гуманісти висвітлювали тему прекрасного, гармонії, пропорційності, оскільки в людині закладене непереборне прагнення до споглядання краси. Визначити поняття “краса” складно, проте Леон Баттіста Альберті пише, що краса – якась згода і співзвуччя частин у тому, частинами чого вони є. Він доводить, що краса зовсім не є чимось потойбічним, вона не відбиток божества, а якість речей, які сприймаються чуттєво; ми краще зрозуміємо красу почуттями, ніж висловлюємося. На його думку, краса закладена в природі самих речей, світ – прекрасний, і краса лежить у його основі [1, с. 318].

Оскільки мистецтво є відображенням дійсності, то його завдання полягає в тому, щоб відкрити об'єктивні закони краси і керуватися ними. Саме в цьому гуманісти вбачали пізнавальне значення мистецтва, становище якого в суспільстві змінювалося, оскільки воно все більше поєднувалося з наукою, політикою та соціально-філософською думкою. Зростала роль світської культури та виховання. Іспанський філософ Хуан Вівес висунув “комплексну модель” естетичного виховання, взявши за основу педагогічні ідеї та етику. Х.Л. Вівес розглядав педагогіку як науку про всебічне виховання людини, що ґрунтується на поступовому розвитку її природних здібностей. Виховання та освіта мають йти від простого до складного, ставити зрозумілу кінцеву мету [10, с.123].

На кінець XV – першу половину XVI ст. припадає період антифеодалного та антикатолицького руху в Європі, відомий як період Реформації, важливим поштовхом у розвитку філософської та соціально-політичної думки якого стали ідеї створення церков так званого протестантського напрямку. Виникнення реформаційних поглядів було спричинено, по-перше, політичною обстановкою, що склалася в Німеччині, оскільки вона в той час залишалась роздрібною територіально і політично, тоді як країни Європи, такі як Англія, Франція, Іспанія та деякі інші були уже сильними централізованими державами; по-друге, новітні тенденції суспільного розквіту, котрі вже утвердилися на той час, започаткували формування нових політичних і економічних структур, нове розуміння світу і людини, нову систему культурних цінностей.

Наприкінці XVI та на початку XVII ст. у Центральній Європі у художній культурі періоду Реформації сформувалися дві нормативні естетичні системи: 1) бароко, яка характеризувалася боротьбою європейських держав за національну єдність, розквітом дворянської культури та абсолютизму; 2) класицизм, характерною рисою якого є схилення перед Античністю.

Естетика бароко зосереджується на красі, яка містить у собі природу в поліпшеному вигляді і виражається в поняттях “грація”, “декорум”, “благопристойність”. Особливостями культури бароко є синтез архітектури, живопису, скульптури, музики, театру та мистецтва, який характеризувався примхливістю форм, урочистістю, пишністю та прагненням вразити глядача. У художньо-архітектурному стилі бароко збудовано багато церков і палаців.

Щодо естетики класицизму, то вона взяла за зразок мистецтво Стародавньої Греції та Риму, а також орієнтувалася на створення митцями, поетами, художниками, композиторами творів мистецтва, що вирізнялися логічністю, ясністю сюжету, суворими правилами відображення дійсності та гармонією. Філософською основою естетики класицизму був раціоналізм, який виник завдяки інтенсивному розвитку точних наук у цей період. Раціоналізм – це напрям у філософії, за твердженням якого основою пізнан-

ня і поведінки людей є розум. Виразним представником західноєвропейського раціоналізму був французький вчений і філософ Рене Декарт, який у своїй праці “Міркування про метод” виклав методологію раціоналізму. Мистецтво, на його думку, має бути підпорядковане суворій регламентації з боку розуму. Мова твору повинна відрізнятися раціоналістичністю, композиція – будуватися за суворо встановленими правилами. Головна мета художника – переконувати силою і логікою думок. Основним естетичним принципом проголошується вірність природі, логічно організованій і творчо ушляхетненій розумом [3, с. 87-94].

Р. Декарт розділяв світ на дві субстанції: матеріальну (природа, фізичні тіла) і духовну (людська душа, розум, воля). Він доводив, що духовною сутністю кожної людини є мислення, адже втративши його, людина втрачає власне існування. Звідси і знаменита теза філософа “*Cogito ergo sum*” – “Мислю, отже існую” [11, с. 205-209]. Філософські погляди Р. Декарта хоч і не мали чітко вираженого естетичного спрямування, проте в праці “Пристрасті душі”, в листах до шведської королеви Христини та частково у “Метафізичних роздумах” через дуалізм розуму і волі та через призму природно-наукових методів він розкрив морально-етичний аспект життя людини.

Прихильники класичного мистецтва акцентували на ролі дисципліни і підіймали проблему соціалізації особистості, виховання молодшої людини, яка має почуття суспільного обов'язку. Класицисти, як і гуманісти, говорять про красу, гармонію та пропорції, але якщо гуманісти вважали, що краса, гармонія і пропорція – це сутність світу і людини, то класицисти трактували ці основні естетичні категорії з позиції ідеалізму, умоглядності, раціоналізму та геометричної сухості.

Отже період Відродження – це епоха пробудження європейських націй, унікальність якої полягає в життєствердних, оптимістичних мотивах, у тому, що вона принесла підйом творчих сил людства, створила нові оригінальні системи навчання і виховання – гуманістичну і реформаційну, відкрила світові дві нормативні естетичні системи – бароко та класицизм. Центральною ідеєю гуманістичної системи був гармонійний розвиток вільної людини, а реформаційна система проповідувала ідеал спільноти, тобто особистість повинна була функціонувати в рамках громади. Особливістю цієї системи було те, що прихильники реформації намагалися реформувати католицизм та сформувати нові політично-економічні структури, акцентуючи на нових культурних цінностях. Епоха Відродження створила ґрунт для виховання освічених, високоморальних, культурних особистостей, піднесла на новий культурний рівень суспільні відносини, трансформувавши їх у нове гуманне і розумне суспільство.

Раціоналістичний напрям у розвитку європейської культури продовжила епоха Просвітництва, яка зародилася в Англії ще у XVII ст., а пізніше пошири-

лася та утвердилася у Франції, Німеччині та в інших країнах Східної та Південно-Східної Європи. Саме її пов'язують з початком нового історичного періоду, який ознаменувався бурхливим розвитком капіталістичних товарних відносин, загостренням суперечностей між церквою та державою, існуванням протиріччя між суспільними і приватними інтересами, що призвело до значних змін як у суспільно-політичній, духовно-моральній сферах життя, так і до змін у системі виховання та освіти. Важке становище, в якому опинилися країни Західної Європи, а саме: буржуазні революції в Англії та Франції, часті епідемії, голод та висока смертність, поголовна неграмотність були тими негативними суспільними проявами, які і підштовхнули тодішнє суспільство до рішучих змін.

Вирішити всі ці питання просвітителі сподівалися завдяки естетичному вихованню, яке, на їх переконання, здатне пом'якшити природжений егоїзм людей, змінити людину на особистість. Важливо відзначити і те, що в епоху Просвітництва до науки вводиться термін "естетика", що означає "сприймати за допомогою почуттів", а також те, що естетика виділяється як окрема наукова дисципліна. У той час зароджується ідея поширення знань та грамотності серед населення, опанування різних ремесел та видів мистецтв, виховання духовно-моральної, естетично-розвиненої особистості. Основний акцент у всіх філософських системах, школах і течіях робиться на розум. Розум розглядається як сутність людини і виступає як передумова виявлення її свободи, самодіяльності та активності. Людина як розумна істота може створити гармонійне суспільство і стати володарем світу.

Відомі філософи, просвітителі та педагоги Ян Коменський, Джон Локк, Ж-Ж Руссо, Й-Г. Песталоцці, Й-Ф. Гербарт, Д. Юм, К.-А. Гельвецій обґрунтували нові методологічні принципи естетичних досліджень. Так Ян Коменський в одній із своїх праць "Велика дидактика" висловив цікаву думку щодо мети, завдання і змісту вищої освіти. Акцентуючи на загальноосвітньому та університетському характері вищої школи, він писав, що академії з повним правом надають завершення і доповнення всім наукам і всім вищим освітнім предметам, щоб нічого не залишилося в науках і в людській мудрості, що не служило б там предметом вивчення [7, с. 206-215].

На думку англійського філософа-просвітителя Дж. Локка, у формуванні людини найважливішим є фізичне і морально-естетичне виховання. Хоч він не був прихильником традиційної класичної освіти, проте певного значення надавав і розумовому вихованню. До програми освіти він радив включити англійську і французьку мови замість мертвої латинської, арифметику, геометрію, астрономію, історію, а також музику, танці, риторiku та ремесла.

Особливої уваги заслуговує науково-філософська спадщина Йоганна Гербарта – німецького вченого, психолога і педагога. Ще навчаючись у

Ієнському університеті, який на той час був центром філософської думки Німеччини, він особливо захоплювався математикою, філософією, естетикою та юриспруденцією. Найвідомішими його творами були “Головні пункти метафізики”, “Підручник психології” та інші. Й. Герbart був упевнений, що основою виховання є гармонія волі з етичними ідеями і вироблення багатостороннього інтересу, центром якого є увага. Відповідно до цієї теорії він запропонував шість видів багатостороннього інтересу: а) емпіричний – до навколишнього світу, який дає відповідь на запитання “Що це таке?”; б) спекулятивний або умоглядний – до речей і явищ, який дає відповідь на запитання “Чому це так?” і закликає до роздумів; в) естетичний – до прекрасного, який закликає дати художню оцінку оточуючому середовищу; г) симпатичний – до близьких; д) соціальний – до всіх людей, суспільства та всього людства; е) релігійний – до служіння релігії, “найвищому духові”, спрямований на спілкування з Богом [9, с. 153-158].

Й. Герbart переконував, що навчання загалом і у вищій школі зокрема, повинно забезпечувати всебічний розумовий та морально-естетичний розвиток молодшої людини, а не лише вузьку професійну орієнтацію. Він вважав, що для того, щоб розвинути естетичний емоційний інтерес при викладанні матеріалу слід широко використовувати наочність. Згідно з його теорією урок повинен складатися з 4 етапів: 1) ясність при викладанні матеріалу, яка вимагає зосередження уваги; 2) асоціація – ця частина уроку повинна супроводжуватися бесідами і невимушеними розмовами, пов’язуючи той матеріал, який уже відомий, з новим; 3) система – це виклад нового матеріалу із формулюванням правил, законів та виділенням основних моментів; 4) метод – це усвідомлення та застосування отриманих знань на практиці [9, с. 160-165].

Вищезазначене дає нам підстави стверджувати, що педагогічна спадщина Й. Герbartа мала великий вплив на розвиток системи виховання та навчання. Він першим застосував у науці термін “педагогічний такт”. Говорячи про моральне виховання, Й. Герbart акцентував на позитивних рисах кожної людини. Навчання, на його думку, повинно бути таким, що постійно захоплює думки, інтереси, бажання, освітлює серця, закликає до моральних вчинків [9, с. 181-184].

Розмірковуючи про виховання, французький педагог, філософ і просвітитель Ж.-Ж. Руссо велику увагу приділяв естетичним почуттям, які, на його думку, повинні спонукати людину до глибоких, емоційних реакцій. Він вважав, що мистецтво, а саме: малювання, мова та музика є концептуальним положенням щодо виховання особистості. Ж.-Ж. Руссо у роботі “Еміль або Про виховання” стверджував, що у вихованні молоді необхідним є не лише розвиток високих почуттів, а й ознайомлення з їхніми антиподами – ницим, потворним. Хоч щодо останніх понять, то він радив їх уникати бо вони є

зародками “дрібних пристрастей” [8, с. 250-262].

Якщо філософські ідеї епохи Відродження у питаннях естетичного виховання орієнтувалися на еліту, то епоха Просвітництва спиралася вже на широку аудиторію людей різних суспільних верств. Вчені та філософи цієї доби, такі як Д. Юм у творі “Про норму смаку”, К.-А. Гельвецій в трактаті “Про людину, її розумові здібності та її виховання”, акцентували увагу на понятті “естетичний смак”, наголошуючи на стосунках мистецтва і людини. Французький мислитель Д. Дідро у своїй праці “Салони” виділив поняття “естетичний смак” та “естетичний ідеал”, які є важливими складовими естетичного виховання. Він доводив, що вони виробляються за допомогою мистецтва, яке має незаперечний позитивний вплив на формування як особистості, так і людського світогляду в цілому. Проте у статті “Про манеру і манірність” Д. Дідро, розмірковуючи про високоморальні та естетичні сторони мистецтва, зауважував, що будь-якому мистецтву притаманна вада – манірність. Її джерела ще більше сховані, ніж джерела краси. Він підкреслює, що манірність є недоліком, притаманним креативним особистостям, які зводять вишукані почуття до нищих [4, с. 203-206].

Поняттям краси і мистецтва та естетичному смаку велику увагу приділяли відомі філософи, мислителі, педагоги і просвітителі того часу, такі як І. Кант, Й. Шіллер, Г. Гегель, Ф. Шеллінг та інші. Так один із представників епохи Просвітництва Франсуа-Марі Аруе, відомий в історії світової культури як Вольтер, вважав мистецтво похідною людського розуму та волі і доводив, що саме творчість митця змінює світ. Він зазначав, що гарний смак асоціюється з простотою та природністю, а поганий з надмірністю.

Цікавою, на нашу думку, є теорія “пізнання” І. Канта у праці “Критика спроможності судження”, згідно якої естетика – одна з форм пізнання, в основі якого лежить естетичне судження. Він вважав, що сфера естетичного пізнання базується на людському досвіді, людському дусі і полягає в безкорисній творчій діяльності. Творцем цього має виступати художній геній, який є абсолютно оригінальним, його творчість має бути зразковою, геній – це здатність створювати правила, геній є лише в мистецтві. Аналізуючи виховний потенціал мистецтва, німецький філософ І. Кант виділив три види прекрасних мистецтв: 1) словесне – красномовство і поезія; 2) образотворче – вираження ідей у чуттєвому спогляданні або мистецтво чуттєвої істини; 3) мистецтво гри відчуттів – художня гра відчуттів слуху і зору, до яких входили музика і мистецтво колориту [6, с. 165-168].

Принципи соціальної концепції І. Канта, основою яких є індивідуалізм, сформувалися під впливом ідей просвітництва. Він проголошував, що кожна особа є завершеною єдністю та абсолютною цінністю; людина не є знаряддям здійснення якихось планів, навіть спрямованих на суспільне благо; вона –

суб'єкт моральної свідомості й докорінно відрізняється від навколишньої природи, у своїй поведінці повинна керуватися велінням морального закону [6, с. 103-109].

Варто звернути увагу на погляди відомого вченого, теоретика Йогана Шіллера у праці “Листи про естетичне виховання”, де він наголошував на ролі мистецтва, яке повинно було формувати всебічно розвинену гармонійну особистість. Кантівська теорія пізнання значною мірою вплинула на його естетичну думку. І хоч його ідеї щодо “цілісної людини” виявилися утопічними, проте вони, безперечно, були “високоморальними”, оскільки він намагався естетично вдосконалити людину саме завдяки її тісному взаємозв'язку з мистецтвом. Й. Шіллер вважав, що вдосконалити суспільство можна лише через удосконалення людини. В “Листах про естетичне виховання” він писав, що державна перебудова неможлива доти, доки знову не буде усунено розлад усередині людини, а її природа не розвинеться настільки, щоб стати самостійним митцем і гарантувати реальність політичному творенню розуму [13, с. 13].

Й. Шіллер доводив, що будь-яким соціальним змінам повинно передувати культурне та естетичне виховання широких верств суспільства. Він вважав естетичне виховання різностороннім процесом, який складається з чуттєвого та розумового сприйняття світу. Й. Шіллер переконував, щоб вийти на шлях естетичного виховання потрібно пройти шлях від відчуття до мислення, в якому діють водночас розум і чуттєвість та немає ні фізичного, ні морального примусу. Такий спосіб мислення дозволив йому вибудувати трирівневий ланцюг “естетика – етика – політика”. На основі цієї схеми німецький філософ стверджував, що для розв'язання політичної проблеми на практиці потрібно “стати на шлях естетики”, бо справжню свободу можна здобути “лише через красу” [14, с. 183-184].

Мистецтво, як стверджують вчені та філософи давнини і сьогодення – поліфункціональне, оскільки, по-перше, воно концентрує в собі культурно-естетичний досвід людства; по-друге, його широкий, практично універсальний інтелектуальний діапазон може задовольнити будь-яку різноманітність духовних інтересів людини. Заслужений діяч мистецтв, професор В.В. Ванслов писав, що жоден із видів мистецтва, окремо взятий, не може розв'язати всю повноту завдань естетичного виховання і всебічного розвитку особистості. Лише сукупність окремих мистецтв може зробити особистість дійсно багатогранною, допомогти удосконаленню всіх сторін психіки, багатства внутрішнього світу людини [2, с. 138-141].

Проте яким би строкатим щодо думок, поглядів та філософських ідей не був цей період, слід зазначити, що саме в епоху Просвітництва було закладено основу естетичного виховання.

Підсумовуючи викладене вище, зауважимо, що кожен із досліджуваних історичних періодів був надзвичайно важливим у процесі формування та еволюційного розвитку естетичного виховання у країнах Західної Європи. Особливий вплив на розвиток філософсько-естетичних поглядів мали дві нормативні системи бароко та класицизм. Розмаїття філософських, наукових та педагогічних поглядів, а також стрімкий розвиток суспільно-політичних систем збагачували та удосконалювали засоби та методи естетичного впливу на особистість, закладали міцний фундамент для розвитку вищої освіти, наголошуючи на тому, що саме мистецтво, через різноманітність його видів і жанрів, зробило свій неоціненний вклад у наукове та художньо-естетичне осмислення світу. Відомий мистецтвознавець та естет Г. Ермаш вважав, що мистецтво розвиває естетичну сприйнятливість до явищ суспільного життя, формує соціально-прогресивні ідеї, почуття, стосунки і думки, розвиває інтелігентність світосприймання, тобто розуміння та культуру поглядів і понять, дає живі зразки критеріїв і висоти моральних оцінок [5, с. 126].

Список використаних джерел:

1. Альберти Л.-Б. Десять книг о зодчестве Текст.: В 2-х т. / Леон-Баттиста Альберти. Пер. с ит. В. П. Зубова. Т. 1. - М., 1935. - 392 с.
2. Ванслов В.В. Всестороннее развитие личности и виды искусства / В.В. Ванслов. - М.: Советский художник, 1966. - 240 с.
3. Декарт Р. Сочинения в 2-х т. / Р. Декарт. - М.: Искусство, 1989. - Т. 1. - 654 с.
4. Дидро Д. Салоны: в 2-х т. / Дени Дидро; Пер. с фр. Е. Ю. Сапрыкиной. - М.: Искусство, 1989. - Т. 2. - 399 с.
5. Ермаш Г. Искусство как мышление / Г. Ермаш. - М.: Искусство, 1982. - 243 с.
6. Кант И. Критика способности суждения / И. Кант; пер. с нем. - М.: Искусство, 1994. - 367 с.
7. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Избр. пед. соч. в 2-х т. - М.: Педагогика, 1982. - Т. 1. - 460 с.
8. Коменский Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. - М.: Педагогика, 1988. - 416 с.
9. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич; пер. с польск. О.В. Долженко. - М.: Высш. шк., 1986. - 386 с.
10. Левчук Л. Історія світової культури. Культурні регіони / Л.Левчук. - К.: Либідь, 1997. - 449 с.
11. Скратон Р. Коротка історія новітньої філософії: від Декарта до Вітгенштайна / Роджер Скратон; під кер. О. Коваленко; пер. з англ. - К.:

Основи, 1998. – 331 с.

12. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. – Т.2. Людина як предмет виховання: Досвід педагогічної антропології / Під ред.. В.М.Столетова. – К.: Радянська шк., 1983. – С. 54.
13. Шіллер Й. Естетика. Пам'ятки естетичної думки / Й. Шіллер. – К.: Мистецтво, 1974 – 359 с.
14. Шиллер Ф. Сборник статей по эстетике / Ф. Шиллер. – М. – Высшая школа, 1953. – 456 с.

Transliteration of References:

1. Alerty L.-B. Desiat knyh o zodchestve Tekst.: v 2-kh t. / Leon-Battysta Alerty. Per. s yt. V. P. Zubova. T. 1. - M., 1935. - 392 s.
2. Vanslov V.V. Vsestoronnee razvytye lychnosty u vydy yskusstva / V.V. Vanslov. – M.: Sovetskyi khudozhnyk, 1966. – 240 s.
3. Dekart R. Sochyneniya v 2-kh t. / R. Dekart. – M.: Yskusstvo, 1989. – T. 1. – 654 s.
4. Dydro D. Salony: v 2-kh t. / Deny Dydro; Per. s fr. E. lu. Saprykynoi – M.: Yskusstvo, 1989. – T. 2. – 399 s.
5. Ermash H. Yskusstvo kak myshlenye / H. Ermash. – M.: Yskusstvo, 1982. – 243 s.
6. Kant Y. Krytyka sposobnosti suzhdeniya / Y. Kant; per. s nem. – M.: Yskusstvo, 1994. – 367 s.
7. Komenskyi Ia.A. Velykaia dydaktyka / Ia.A. Komenskyi // Yzbr. ped. soch. v 2-kh t. – M.: Pedahohyka, 1982. – T. 1. – 460 s.
8. Komenskyi Ia. A. Pedahohicheskoe nasledye / Ia. A. Komenskyi, D. Lokk, Zh.-Zh. Russo, Y. H. Pestalottsy; sost. V. M. Klaryn, A. N. Dzhurynskyi. – M.: Pedahohyka, 1988. – 416 s.
9. Kupysevych Ch. Osnovy obshchei dydaktyky / Ch. Kupysevych; per. s polsk. O.V. Dolzhenko. – M.: Vyssh. shk., 1986. – 386 s.
10. Levchuk L. Istoriia svitovoi kultury. Kulturni rehiony / L.Levchuk. – K.: Lybid, 1997. – 449 s.
11. Skraton R. Korotka istoriia novitnoi filosofii: vid Dekarta do Vithenshtaina / Rodzher Skraton; pid ker. O. Kovalenko; per. z anhl. – K.: Osnovy, 1998.–331s.
12. Ushynskyi K.D. Vybrani pedahohichni tvory: U 2-kh t. – Т.2. Liudyna yak predmet vykhovannia: Dosvid pedahohichnoi antropologii / Pid red. V.M.Stolietova. – K.: Radianska shk., 1983. – S. 54.
13. Shiller I. Estetyka. Pam'iatky estetychnoi dumky / I. Shiller. – K.: Mystetstvo, 1974 – 359 s.
14. Shyller F. Sbornyk statei po estetyke / F. Shyller. – М. – Vysshiaia shkola, 1953. – 456 s.

ЯСТРУБ О.,

аспірантка, Східноєвропейський
національний університет
імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна

КУЛЬТУРА МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ

У статті розкриваються структура та функції культури міжособистісної взаємодії. Культуру міжособистісної взаємодії розглянуто як складову загальної культури особистості й як сформоване інтегральне ціннісно-особистісне утворення, яке забезпечує розвиток особистості через свідоме гармонійне поєднання її внутрішнього світу з зовнішнім соціальним середовищем, проявляється насамперед у поведінкових актах, сприяє успішній комунікації у колективній діяльності на основі усвідомлених морально-етичних норм, знань, умінь і навичок спілкування. Відзначено, що на сьогодні у психолого-педагогічній науці немає єдиного підходу до визначення структури та функцій культури міжособистісної взаємодії. На основі узагальнення поглядів вчених структурними компонентами культури міжособистісної взаємодії визначено когнітивний, ціннісний, мотиваційний та поведінковий компоненти. Серед функцій акцент зроблено на розвивальній, інформаційній, комунікативній, спонукальній, координаційній та емотивній функціях культури міжособистісної взаємодії, які є взаємозалежними й взаємодоповнюючими одна одну.

Ключові слова: міжособистісна взаємодія, культура міжособистісної взаємодії, структура культури міжособистісної взаємодії, функції культури міжособистісної взаємодії.

В статье раскрываются структура и функции культуры межличностного взаимодействия. Культуру межличностного взаимодействия рассмотрено как составляющую общей культуры личности и как сформированное интегральное ценностно-личностное образование, которое обеспечивает развитие личности через сознательное гармоничное сочетание его внутреннего мира с внешней социальной средой,

проявляется прежде всего в поведенческих актах, способствует успешной коммуникации в коллективной деятельности на основе осознанных морально-этических норм, знаний, умений и навыков общения. Отмечено, что на сегодняшний день в психолого-педагогической науке нет единого подхода к определению структуры и функций культуры межличностного взаимодействия. На основе обобщения взглядов ученых структурными компонентами культуры межличностного взаимодействия определены когнитивный, ценностный, мотивационный и поведенческий компоненты. Среди функций акцент сделан на развивающей, информационной, коммуникативной, побудительной, координационной и эмотивной функциях культуры межличностного взаимодействия, которые взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, культура межличностного взаимодействия, структура культуры межличностного взаимодействия, функции культуры межличностного взаимодействия.

In the article, the function of culture of interpersonal interaction and its structure is observed. The culture of interpersonal interaction is considered as part of general culture and personality as formed integral value personal formation that provides personal development through conscious harmonious combination of one's inner world with the outer social environment, primarily manifested in behavioral acts, promotes successful communication in group activities based on moral conscious ethics, knowledge and communication skills. It is noted that today in psychological and pedagogical studies there is no single approach to determine the structure and functions of culture of interpersonal interaction. On the basis of summarizing the views of researchers, structural components of culture of interpersonal interaction are defined cognitive, evaluative, motivational and behavioral components. Among these functions, the most stressed are developing, informational, communicating, stimulating, coordinating and emotional function of culture of interpersonal interaction, which are interdependent and mutually reinforce each other.

Key words: interpersonal interaction, culture of interpersonal interaction, structure of culture of interpersonal interaction, functions of culture of interpersonal interaction.

Постановка наукової проблеми та її значення. Одним із найважливіших завдань системи вищої освіти є виховання високодуховної та всебічно розвинутої особистості як активного громадянина держави, здатного до постійного самовдосконалення, із соціально визначеними ціннісними орієнтирами, прагненнями до взаємодії з іншими людьми та належною культурою поведінки. У нормативних документах, що стосуються сучасної освіти, серед основних завдань реформування сучасного шкільництва наголошується на необхідності формування в підростаючих поколіннях умінь міжособистісного спілкування та підготовки їх до життя в динамічному суспільстві.

Аналіз останніх наукових досліджень з проблеми. Проблема формування культури міжособистісної взаємодії є багатоаспектною і певною мірою вивчена різними вченими психологами, соціологами, культурологами й педагогами. Так, фундаментальні основи культури міжособистісної взаємодії розглянуті у працях Б. Ананьєва, В. Бехтерева, О. Лазурського, В. Мясищева, М. Щелованова та ін. У свою чергу, Л. Божович, Ш. Ганелін, О. Леонтьєв, Н. Морозова та Л. Славина розглядають проблеми, пов'язані з питаннями взаємодії у навчальній діяльності. Класифікація міжособистісних стосунків є предметом вивчення М. Обозова, Р. Грановської та ін. Особливості міжособистісної взаємодії у педагогічному процесі досліджували І. Бех, В. Гриньов, А. Грись, В. Галузинський, Г. Дегтярьова, М. Євтух, І. Зязюн, С. Карпенчук, І. Кравченко, В. Король, Т. Ротерс, І. Табачек, Т. Черкашина та ін. Водночас, теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що на сьогодні у психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення структури та функцій культури міжособистісної взаємодії.

Мета статі полягає у визначенні та обґрунтуванні структури та функцій культури міжособистісної взаємодії.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Поняття «культура міжособистісної взаємодії» є інтегральним від понять «культура» та «міжособистісна взаємодія». На основі проведеного обґрунтування окреслених термінів, культуру міжособистісної взаємодії нами розглянуто як складову загальної культури особистості й як сформоване інтегральне ціннісно-особистісне утворення, яке забезпечує розвиток особистості через свідоме гармонійне поєднання її внутрішнього світу з зовнішнім соціальним середовищем, проявляється насамперед у поведінкових актах, сприяє успішній комунікації у колективній діяльності на основі усвідомлених морально-етичних норм, знань, умінь і навичок спілкування.

Досліджуючи культуру міжособистісної взаємодії важливим є обґрунтування її структури та функцій. Під структурою (від лат. *structura* – розташування, порядок) об'єкта розуміють порядок стійких зв'язків між елементами об'єкта дослідження, які забезпечують цілісність цього феномену, тотожність

самому собі в процесі зовнішніх і внутрішніх змін [4, с. 1456]. Оскільки будь-яка дія людини передбачає взаємодію з іншими, тобто відбувається через прямі або опосередковані стосунки з іншими людьми, то в структурі культури міжособистісної взаємодії зазвичай виділяється її комунікативний аспект.

Так, вирізняючи у взаємодії зміст та форму, Б. Паригін запропонував узагальнену структуру взаємодії як процесу: 1) діючі індивіди; 2) спільна, кооперативна діяльність; 3) інформаційний зв'язок; 4) взаємовплив; 5) взаємовідносини; 6) взаєморозуміння [10].

У свою чергу, М. Обозов у культурі взаємних стосунків визначає три взаємопов'язані структурні компоненти: розуміння і знання себе та інших людей; адекватна самооцінка й оцінка інших людей; саморегуляція особистісних станів і властивостей самоорганізації діяльності, регулювання взаємин з іншими [9].

Структурний опис міжособистісної взаємодії представлений у транс-акційному аналізі Е. Берна. Учений розглядає взаємодію у спілкуванні через динаміку міжособистісних позицій партнерів, які позначаються як Батько, Дорослий, Дитина. За умови, коли трансакції збігаються (мають «додатковий» характер), тобто коли партнер звертається до іншого як Дорослий і той відповідає в такій же позиції, взаємодія вважається ефективною. Тоді ж, коли один із учасників взаємодії презентується другому з позиції Дорослого, а той, своєю чергою, відповідає з позиції Батька, то взаємодія порушується і взагалі може припинитися (трансакції тут є такими, що «пересікаються»). Показником ефективності є також адекватне розуміння ситуації і адекватний стиль дії в ній [3].

Здійснений теоретичний аналіз поглядів Н. Бісик, Р. Берна, М. Євтуха, Ю. Кана, Ю. Костюшко та ін. щодо визначення структурних компонентів культури міжособистісної взаємодії, дає змогу зробити висновок, що переважно в її структурі вони виділяють наступні *сфери*:

- *когнітивно-операційну* (знання, уміння, навички, професійні особистісні якості);
- *потребнісно-мотиваційну* (спрямованість особистості, потреби та інтереси, мотиви);
- *поведінково-діяльнісну* (засоби виконання діяльності, її результати).

Так, взявши за основу погляди Ю. Кана, нами в культурі міжособистісної взаємодії визначено наступні компоненти (рис.1.):

Отже, когнітивний компонент культури міжособистісної взаємодії включає знання про норми та правила міжособистісних взаємин, світогляд та переконання людини.

Ціннісний компонент передбачає сформованість цінностей та емоційних відчуттів, як окремих аспектів взаємовідносин під час спілкування, сприймання відштовхування особистісних якостей та вчинків іншої людини в цілому, установок (готовності) до співробітництва.



Рис. 1. Структура культури міжособистісної взаємодії

В основі поведінкового компоненту лежать комунікативні уміння, навички, звички та організація практичної роботи, спрямованої на побудову ефективної моделі взаємодії та співіснування в суспільстві.

Мотиваційний компонент передбачає наявність мотивів особистості, здатності до регуляції й саморегуляції, оцінки та самооцінки (порівняння) вчинків у взаємовідносинах.

Досліджуючи проблему культури міжособистісної взаємодії особистості, нами зазначено, що її функціональний аналіз поверхнево розкривається у наукових дослідженнях. Вивчення психолого-педагогічної літератури дав підстави для твердження, що при визначенні функцій культури міжособистісної взаємодії чимало дослідників (В. Кан-Калик, Л. Савенкова та ін.) отожднюють їх з функціями спілкування (оскільки однією з сторін спілкування є міжособистісна взаємодія, або інтеракція) та з функціями комунікативної культури (В. Бартковський, Ю. Кан, М. Обозов, В. Семиченко, [2; 6; 8; 11]).

Так, Ю. Кан зазначає, що культура міжособистісної взаємодії здатна виконувати низку функцій, а саме:

- посередницьку,
- врівноважувальну,
- коригувальну,

- регулювальну,
- трансформувальну.

Він констатує, що культура міжособистісної взаємодії розвивається по закономірній спіралі: засвоєні у процесі навчання морально-етичні знання, цінності впливають на формування ставлення людей один до одного та зміну самих відносин між членами своєї групи, на утворення соціально значеннєвих мотивів, умінь та переконань, проявляються у відповідній колективній діяльності. Таким чином, нові соціальні цінності засвоюються і стають суттю особистості з новими якісними характеристиками як результат появи нових установок, переконань. Нові здібності дають змогу освоювати наступні суспільно важливі знання і таким чином процес виховання культури міжособистісних взаємовідносин продовжується на більш високому рівні [6].

Оскільки, ознаки спілкування, як взаємодії, визначає комунікативна культура, то доречним є і вивчення функцій комунікативної культури: інформаційну, змістом якої є обмін між учасниками взаємодії інформацією пізнавального і оціночного характеру; соціально-перцептивну, в якій окремо виділяється перцептивна і емпатійна; функцію самопрезентації; інтерактивну функцію, зміст якої в обміні образами, ідеями, в здатності відстоювати свою точку зору; афективну функцію, яка полягає в емоційній стимуляції, в створенні психологічного комфорту [7]; ціннісно-орієнтаційну (вирішення питань морально-естетичного змісту), пізнавальну (отримання, збирання та аналіз інформації), креативну (генерування творчих ідей, планів, рішень) [2]; інформаційна та перцептивна [1; 5].

У свою чергу, В. Семиченко та Н. Волкова визначають функції комунікативної взаємодії: контактну, інформаційну, спонукальну, координаційну, емотивну, функцію розуміння, встановлення відносин, організації впливу [4; 11] та функції педагогічної діяльності: термінальні, або функції-цілі (навчальна, виховна, розвивальна, соціалізуюча, життєзабезпечення); інструментальні, або функції-засоби (інформативна, ілюстративна, смислоутворювальна, діагностична, диференціювальна, стимулювальна, прогностична, культуровідтворення, психотерапевтична, рекреаційна); операціональні, або функції-прийоми (вимірювання та оцінювання, методична, керівна, коригувальна, системоутворення, ієрархізації і структурування, констатування, формоутворення) [6; 12]. На нашу думку, зміст, форми і засоби реалізації тих чи тих функцій можуть варіюватися залежно від фахової спрямованості педагога, типу навчального закладу (загальноосвітня школа, професійний навчальний заклад).

Оскільки, як свідчить аналіз поглядів Н. Волкової, Ю. Кана, В. Семиченко та ін., міжособистісна взаємодія логічно пов'язана зі спілкуванням, то часто функційне значення культури міжособистісної взаємодії отожднюється з

культурою міжособистісного спілкування та комунікативною культурою особистості й відповідно виділяються виховна, інформаційна, інтерактивна, перцептивна, комунікативна, прогностична, розвивальна, контактна, спонукальна, координаційна, емотивна, афективна, емпатійна функції, функція розуміння, встановлення відносин, організації впливу тощо.

Якщо ж розглядати культуру міжособистісної взаємодії майбутнього вчителя початкової школи, то вона *характеризується* системою індивідуальних властивостей особистості студента, що забезпечує його продуктивну включеність у навчально-виховну, професійну й суспільну діяльність (соціальна спрямованість особистості майбутнього вчителя) та самовдосконалення й саморозвиток (індивідуально особистісна спрямованість). Тому нами зроблено акцент на розвивальній, інформаційній, комунікативній, спонукальній, координаційній та емотивній функціях культури міжособистісної взаємодії, які є взаємозалежними й взаємодоповнюючими одна одну.

Розвивальна функція визначає, що в процесі міжособистісної взаємодії відбувається не лише формування навчальних умінь, але й їх якісне вдосконалення, розвиток предметно-практичної сфери. Разом з цим відбуваються якісні і кількісні зміни в інших сферах індивідуальності (у студентів розвиваються здібності регулювати свою діяльність і відносини з іншими, оцінювати себе й інших, керувати своїми емоціями тощо). Інформаційна функція міжособистісної взаємодії передбачає обмін повідомленнями, думками, задумами, рішеннями, тобто обмін між учасниками взаємодії інформацією пізнавального і оцінного характеру. У свою чергу, спонукальна функція спрямована на стимулювання активності партнера для спрямування його на виконання певних дій й передбачає самостійне, свідоме, на основі переконань, здійснення морального вибору в міжособистісній взаємодії. Комунікативна функція сприяє міжособистісній взаємодії студентів, установленню між ними позитивних контактів, розвитку їхніх комунікативних навичок. Вона також виконує передачу культурних цінностей, їх засвоєння та збагачення неможливі без спілкування людей, а саме спілкування здійснюється за допомогою мови, музики, зображення і. д., які входять в скарбницю культурних цінностей. Уже координаційна функція передбачає взаємне орієнтування і погодження дій при організації спільної діяльності. Характеризуючи емотивну (емотивний – синонім до слова емоційний, частіше вживається стосовно неконтрольованих емоцій – афектів [3]) функцію визначаємо, що особливу роль відіграють емоції у міжособистісній взаємодії. З одного боку, вони розширюють можливості спілкування, оскільки несуть додаткову інформацію, а з іншого – дають можливість «заглянути» у внутрішній світ іншої людини. За В. Чабаненком, емотивній функції підпорядковані: а) розповідно-окличні звернення; б) питально-окличні звернення; в) риторично-питальні звернення; г) вигуківі

слова; д) оклично-номінативні звернення. Характерною ознакою цих звернень є те, що вони не позначають буття, а експресивно виражають емоційний стан мовця (автора) або його емоційне ставлення до дійсності (до повідомлюваного). У міжособистісній взаємодії емоції з одного боку – розширюють можливості спілкування, оскільки несуть додаткову інформацію, а з іншого – дають можливість «заглянути» у внутрішній світ іншої людини [12, с. 171]. Отже, емотивна функція передбачає пробудження в партнерові бажаних емоційних переживань, а також вияв та зміна з його допомогою власних емоцій, отримання співчуття з боку партнера.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, структурно-функційний аналіз культури міжособистісної взаємодії засвідчує відсутність однозначності у визначенні структури й функцій культури міжособистісної взаємодії. Культура міжособистісної взаємодії нами визначена базовим компонентом загальної культури особистості, який забезпечує готовність особистості до професійного й життєвого самовизначення, є умовою досягнення гармонії з собою, з іншими та навколишньою дійсністю. На основі узагальнення поглядів Н. Бісик, Р. Берна, М. Євтуха, Ю. Кана, Ю. Костюшко структурними компонентами культури міжособистісної взаємодії визначено когнітивний, ціннісний, мотиваційний та поведінковий. Серед функцій акцент зроблено на розвивальній, інформаційній, комунікативній, спонукальній, координаційній та емотивній функціях культури міжособистісної взаємодії, які є взаємозалежними й взаємодоповнюючими одна одну.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Окремого вивчення потребують зміст, методи, форми та педагогічні умови ефективного формування культури міжособистісної взаємодії майбутніх вчителів початкової школи.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г. М. Соціальна психологія / Г. М. Андреева. - Москва, 1980. - 148 с.
2. Барковський В. П. Формування комунікативної культури у майбутніх працівників кримінальної міліції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. П. Барковський; Національна академія прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 20 с.
3. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і головн. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.
4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2006. – 255 с.

5. Галацин К.О. Формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі позааудиторної роботи: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання / К.О. Галацин. – Луцьк, 2014.– 286 с.
6. Кан Ю. Б. Міжособистісна взаємодія – важливий фактор формування взаємин у дитячо-юнацькому туризмі (історико-соціальний аспект міжособистісної взаємодії) / Ю. Б. Кан // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2008. – Вип. 124. – С. 114–118.
7. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] : научное издание / Л. М. Митина // акад. пед. и соц. наук, Московский психол.-соц. ин-т. – Москва : Флинта, 1998. – 200 с.
8. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Николай Николаевич Обозов. – К. : Лыбидь, 1990. – 191 с.
9. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 348 с.
10. Савенкова Л. О. Комунікативна атака у формуванні навичок педагогічного спілкування / Л. О. Савенкова // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С. 100–106.
11. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності [Текст] : навч. посібник / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – Київ : Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, 2000. – Київ : [б.в.], 2001. – Ч. 2. – 231 с.
12. Чабаненко В. А. Засоби експресивного волевиявлення в українській мові / В. А. Чабаненко // Мовознавство. – 1983. – № 3. – С. 34–40.

Transliteration of References:

1. AndreEva G. M. Sotsialna psihologiya / G. M. AndreEva. - Moskva, 1980. - 148 s.
2. Barkovskiy V. P. Formuvannya komunikativnoyi kulturi u maybutnly pratslvniklv kriminalnoyi mllltslyi : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriya i metodika profeslynoyi osvlti» / V. P. Barkovskiy; Natsionalna akademyia prikordonnih vlysk UkraYini Im. Bogdana Hmelniitskogo. – Hmelniitskiy, 2003. – 20 s.
3. Velikiy tlumachniy slovnik ukraYinskoYi movi / uklad. i golovn. red. V. T. Busel. – K. : Irpln : VTF «Perun», 2002. – 1440 s.
4. Volkova N. P. Profeslyno-pedagoglchna komunikatslyia : navch. poslb. / N. P. Volkova. – KiYiv : Akademlyia, 2006. – 255 s.
5. Galatsin K.O. Formuvannya komunikativnoyi kulturi studentlv vischih tehnlchnih navchalnih zakladlv u protsesl pozaauditornoYi roboti: dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.07 – teoriya i metodika viovannya / K.O. Galatsin. – Lutsk, 2014.– 286 s.

6. Kan Yu. B. Mlzhosobistlsna vzaEmodlya – vazhliiviy faktor formuvannya vzaEmin u dityacho-yunatskomu turizmi (Istoriko-sotsialniy aspekt mlzhosobistlsnoYi vzaEmodliYi) / Yu. B. Kan // Vlsnik Cherkaskogo unlvrsitetu. Serlya : Pedagoglchni nauki. – Cherkasi, 2008. – Vip. 124. – S. 114–118.
7. Mitina L. M. Psihologiya professionalnogo razvitiya uchitelya [Tekst] : nauchnoe izdanie / L. M. Mitina // akad. ped. i sots. nauk, Moskovskiy psihol.-sots. in-t. – Moskva : Flinta, 1998. – 200 s.
8. Obozov N. N. Psihologiya mezhlichnostnyih otnosheniy / Nikolay Nikolaevich Obozov. – K. : Lyibid, 1990. – 191 s.
9. Paryigin B.D. Osnovyi sotsialno-psihologicheskoy teorii / B. D. Paryigin. – M. : Myisl, 1971. – 348 s.
10. Savenkova L. O. Komunlkativna ataka u formuvanni navichok pedagoglchnogo spllkuvannya / L. O. Savenkova // Pedagogika I psihologiya. – 1998. – #4. – S. 100–106.
11. Semichenko V. A. Psihologlchna struktura pedagoglchnoYi dlyalnosti [Tekst] : navch. poslbnik / V. A. Semichenko, V. S. Zasluzhenyuk. – KiYiv : KiYivskiy natslionalniy un-t Im. Tarasa Shevchenka, 2000. – KiYiv : [b.v.], 2001. – Ch. 2. – 231 s.
12. Chabanenko V. A. Zasobi ekspresivnogo voleviyavlennya v ukraYinskly movi / V. A. Chabanenko // Movoznavstvo. – 1983. – # 3. – S. 34–40.

**Послідовність
загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт**

ВАЛЬЧУК О.І.,

магістр педагогіки вищої школи,
Ковельська міська гімназія,
м. Ковель, Україна

ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Розглянуто практико-орієнтовану діяльність гімназії із професійного розвитку вчителів англійської мови. Увага акцентується на важливість створення умов для підвищення професійної компетентності вчителів англійської мови та забезпечення їх готовності працювати із обдарованими дітьми у якісному освітньому середовищі. Аналізується рівень професійного зростання вчителя у системі науково-методичної діяльності. Окреслено перспективи діяльності навчального закладу щодо фахового розвитку вчителів англійської мови.

Ключові слова: професійний розвиток вчителів англійської мови, педагогічні інновації, особистісно-зорієнтоване навчання, соціальне партнерство і міжнародна співробітництво, інформаційна компетенція вчителів англійської мови.

Рассмотрено практико-ориентированную деятельность гимназии по профессиональному развитию педагогов английского языка. Внимание акцентируется на важности создания условий для повышения профессиональной компетентности учителей английского языка и обеспечения акмеготовности педагогов обучать одарённых детей, создания качественной учебной среды. Анализируется уровень профессионального мастерства учителя английского языка в системе научно-методической работы. Намечены перспективы деятельности учебного заведения относительно профессионального развития учителей английского языка.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителей английского языка, педагогические инновации, личностно-ориентированное образование, социальное партнёрство и международное сотрудничество, информационная компетентность учителей английского языка.

The attention is focused on the importance of the creating opportunities for professional competence improvement of our teachers of English and providing teacher's readiness to work with gifted children in high-quality educational environment. The prospects for further activity on the professional development of the teachers of English are outlined.

Key words: *teacher's professional development, pedagogical innovations, personality-oriented education, social partnership and international cooperation, information competency of the teacher of English.*

Постановка й актуальність проблеми. Процеси міжкультурної інтеграції на національному та міжнародному рівнях зумовили модернізацію іншомовної освіти в Україні. Мова виступає як засіб пізнання світу, залучення до цінностей створеними іншими народами та як ключ до відкриття унікальності і своєрідності, власної самобутності. Особливо актуальним став інтерактивний підхід до вивчення іноземних мов у школі, а саме, розвиток таких компетенцій, як мовна, мовленєва та соціокультурна.

Сьогодні в українській системі мовної освіти відбулися значні позитивні зміни як в організаційному, так і в змістовому аспектах. Значно виросли освітні функції школи, професійна значущість їх на ринку праці в цілому, що стало причиною посилення мотивації у вивченні мов міжнародного спілкування. Нові поставлені задачі вимагають змін у вимогах до рівня володіння іноземною мовою, визначення нових підходів до вибору змісту та організації матеріалу, використання відповідних форм і видів контролю.

Аналіз попередніх досліджень. Суттєвий внесок у дослідженні проблеми професійного розвитку вчителів зробили науковці Н. Б. Гонтаровська, І. Д. Бех, Н. М. Рибка, Донна Волкер Тілестон, Пенні Ур та Андрій Райт, Джеймс В. Поркаро. Основний акцент науковці роблять на професійний розвиток вчителів та їх готовність працювати з обдарованими дітьми. Без постійного навчання, підвищення своєї майстерності педагог не може навчати дітей згідно вимог сьогодення.

Метою статті є узагальнення досвіду кафедри іноземних мов гімназії з формування професійних компетенцій вчителів англійської мови для забезпечення ефективного професійного розвитку педагога через науково-методичну роботу, соціальне партнерство, міжнародну співпрацю, Вчительський методичний ресурсний центр, впровадження в навчально-виховний процес інформаційно-комунікаційних технологій та окреслення проблем, які виникають у педагогічній практиці, та шляхи їх подолання.

Виклад основного матеріалу. Провідною умовою розвитку особистості учня є акмеготовність педагога. Така готовність залежить від підготовки педагогів до здійснення цієї діяльності і передбачає формування у педагога професійних знань, умінь, навичок, особистісних якостей з метою застосування їх у процесі створення освітнього середовища для розвитку особистості учня [1].

Основною метою навчання іноземної мови є розвиток здібностей учнів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Ця мета передбачає взаємопов'язаний комунікативний і соціокультурний розвиток учнів засобами іноземної мови для підготовки їх до міжкультурного спілкування в різноманітних сферах життєдіяльності, що сприятиме інтеграції українського суспільства до світової спільноти [2].

Важливим чинником, що сприяє ефективності навчання іноземних мов, є вміння вчителя моделювати навчальний процес відповідно до сучасних вимог педагогічної науки та практики, творчо керувати навчальною діяльністю, гнучко адаптуючи її до навчальних умов. Сьогодні школа вимагає нового вчителя – ерудованого, впевненого, знаючого, без комплексів, з постійним прагненням до професійного росту та з постійним бажанням і талантом навчити дітей учитись.

Колектив кафедри іноземних мов Ковельської міської гімназії сформувався саме із вчителів, які усвідомлюють свою особистісну і професійну сутність, готовність до безперервного професійного самовдосконалення, підвищення свого фахового та науково-методичного рівня. Аналізуючи професійний рівень вчителів кафедри, потрібно зазначити, що на кафедрі працюють вісім вчителів вищої категорії, з них п'ять вчителів мають педагогічне звання вчитель-методист, один вчитель має звання старшого вчителя.

Враховуючи специфіку нашої кафедри, ми розробили чітку структуру та форми методичної діяльності. Розуміючи, що основними засадами навчання іноземних мов мають стати комунікативна спрямованість, наступність та індивідуальна творчість учня під час навчального процесу, кафедра вчителів іноземних мов поставила перед собою такі проблемні питання:

- комунікативний метод навчання іноземних мов;
- активізація різних видів мовленнєвої діяльності на різних етапах навчання;
- впровадження нових прогресивних технологій у навчально-виховний процес;
- шляхи удосконалення ефективності уроків;
- використання елементів інтенсивного навчання;
- особистісно-орієнтований підхід до навчання іноземних мов;
- удосконалення критеріїв оцінювання знань учнів, проведення тесто-

вого контролю.

Окреслюючи нові цілі, зміст та методи навчання, керуючись програмою, яка відповідає проекту українського стандарту з іноземних мов і враховує європейський стандарт, одночасно не обмежуючи самостійність та творчу ініціативу вчителя, ми спрямували діяльність нашої кафедри на розвиток творчої особистості вчителя, якому притаманні такі риси: генерування ідей, постійний пошук нового та готовність до педагогічних інновацій, володіння педагогічною імпровізацією, робота з учнями над завданнями творчого характеру, володіння загальнокультурною компетенцією та ерудицією, вмінням налагоджувати природний партнерський діалог, володіння педагогічними технологіями, вміння застосовувати активні та інтерактивні методики навчання, організовувати навчально-дослідницьку діяльність гімназистів, створення власних дослідницьких проєктів, накопичення досвіду, постійне професійне навчання.

Сучасні вимоги до навчання іноземних мов стимулюють вчителів кафедри шукати нові методики та форми роботи. Роль учителя та учня у навчально-виховному процесі змінилась радикально. Вчителі гімназії організовують спілкування, моделюють його та допомагають учневі оволодіти іноземною мовою на високому рівні. Вони розвивають в учнів уміння переносити набуті знання та навички у нові ситуації та на основі проблемно-пошукових завдань, розвивають їх здібності: мовленнєві, інтелектуальні, пізнавальні. Формування комунікативної компетенції пов'язується з соціокультурними та країнознавчими знаннями [3].

Вчителі кафедри розуміють, що процес навчання іноземних мов має бути організований таким чином, щоб він активізував механізм особистісного розвитку. З цією метою вони створюють особистісно-стверджуючі ситуації, формуючи позитивні образи «Я» та ситуації успіху. Особистісно-зорієнтоване навчання реалізується через діяльність, яка передбачає співробітництво прагнення до саморозвитку та самостійного здобуття знань. Вчителі кафедри розробляють технологію особистісно-зорієнтованого навчання, спираючись на індивідуальність учня, вбачаючи свою роль у даному процесі як носія людської сутності, який формує, розвиває в учнів особисті цінності.

Отже, аналізуючи діяльність учителів іноземних мов з проблеми управління особистісно-зорієтованим освітнім процесом, важливо наголосити, що робота кафедри підпорядкована головному питанню гімназії, яка будує освітній процес в особистісно-зорієтованому режимі і визначає цей процес як «процес забезпечення інтеграції в розвитку і саморозвитку конкретної особистості, яка здатна до вдосконалення, вміє використовувати здобуті знання, критично мислити, прагне реалізувати себе» (із проблемних питань кафедри) [4].

У пошуках свого шляху у викладанні вчителі іноземних мов виробили концепцію своєї педагогічної діяльності, яка визначає ціннісні орієнтири, вибір моделі навчання та реалізації її принципів і технологій. Концепція педагогічної діяльності формується кожним вчителем кафедри в прийнятній для нього формі. Аналізуючи діяльність кожного вчителя, очевидно, що кожен реалізує свою концепцію в контексті особисто-зорієнтованого навчання, що має гуманістичне підґрунтя [5]. Модель, яку ми взяли за основу, спрямована на педагогічну підтримку самореалізації особистості в різних видах творчої діяльності. Реалізуючи головне завдання концепції «Від творчого вчителя до творчого учня», вчителі кафедри працюють над підвищенням своєї професійної майстерності, вивчаючи та впроваджуючи інтерактивні методики навчання іноземних мов, майстерно поєднуючи традиційні та новітні технології навчання.

Реалізуючи концепцію становлення та розвитку творчої особистості, вчителі кафедри беруть участь у семінарах, які організовує міський методичний кабінет, виступаючи з повідомленнями про ефективні методи та прийоми навчання іноземних мов, використання інформаційних технологій на уроках іноземної мови, комунікативні методи та прийоми навчання іноземних мов за автентичними підручниками, метод проектів та навчально-дослідницьку діяльність, активні форми роботи на уроках іноземних мов [6].

Вчителі кафедри іноземних мов є членами предметних осередків методичної роботи і беруть активну участь у семінарах-практикумах. Кожен учитель кафедри є активним членом певної творчої групи: «Інноваційні технології», «Інформаційні технології», «Особистісно-зорієнтована освіта», «Узагальнення та запровадження досвіду проектування соціального розвитку особистості гімназиста», «Здоров'я гімназиста і навчально-виховний процес».

Колектив вчителів іноземних мов співпрацює з університетом Сієна Коледж (Олбані, штат Нью-Йорк), Американськими та Британськими радами, Корпусом Миру, відділом освіти та науки посольства США у Києві, відділом преси посольства США у м. Києві, Всеукраїнською організацією вчителів англійської мови ТЕСОЛ, кафедрами іноземних мов у СНУ (м. Луцьк) та у Київському міжнародному університеті, кафедрою педагогіки у Київському національному лінгвістичному університеті.

Вчителі кафедри працюють над реалізацією програми «Вчитель – вчителів» та беруть участь у семінарах, що проходять у Британських та Американських радах міста Києва, ресурсному центрі при Києво-Могилянській Академії щорічних семінарах, які проводяться професорами університету Сієна коледж з тем: «Інтерактивні методики викладання іноземних мов», «Особистісно зорієнтований підхід у навчанні», «Здоровий спосіб життя», «Емоційне здоров'я учнів», «Інформаційно- комунікаційні технології на уро-

ках іноземних мов». Вчителі беруть участь у семінарах при посольстві США в Україні, а саме в Департаменті науки і освіти з тем міжнародного партнерства, лідерства, демократизації освіти, у веб-семінарах за програмою «Вчитель – вчителю» на сайті Teaching tools, практичних семінарах і конференціях за програмою «Вчитель Вчителю» (автор Лідія Тарнавські, професор Сієна Коледжу), у міжнародному конкурсі «Українсько-американські премії за досягнення у викладанні» та в програмі «Вчителі англійської – агенти змін», яка розроблена Британською Радою. Як екзаменатори ЗНО з англійської мови при Львівському регіональному центрі оцінювання освіти вчителі є учасниками практичних семінарів, які організовують методисти Львівського регіонального центру оцінювання якості освіти та освітньо-методичного центру PEARSONAL-DINTERNAL.

На базі Вчительського методичного ресурсного центру англійської мови міста Ковеля вчителі іноземних мов проводять семінари, обмінюючись досвідом, набутим на міжнародних конференціях. А саме з таких питань, як проблема вибору підручників для викладання іноземної мови, які є одним із важливих джерел становлення творчого вчителя і розвитку творчого учня, оцінювання рівня знань, підготовка до ЗНО з англійської мови, соціально-культурний компонент у викладанні англійської мови.

Ми запрошуємо представників з Американських та Британських Рад з міжнародної освіти, кваліфікованих викладачів з видавництва Oxford University Press, з Корпусу Миру (Стефані Річардз, Ленор Джонсон, Адам Кайзер), які проводять професійні семінари для вчителів Ковельщини. Співпраця з волонтерами є позитивним досвідом, який ми набули, розвиваючи нашу програму міжнародного співробітництва, оскільки вивчення живої мови можливе лише під час спілкування з носіями мови.

Міжнародна програма партнерства є надзвичайно популярною у гімназії. Співпраця зі школами Європи дає можливість долучитись до прогресивного українсько-європейського досвіду, професійного прогнозування викликів часу, пошуку нових форм і методів навчання, нових моделей освіти, реалізації найкращих освітанських ідей, можливості навчатись лідерству та менеджменту заради наших дітей та майбутнього України.

Міжнародна співпраця відіграє позитивну роль у розвитку та діяльності гімназії. Педагоги опанували новітніми технологіями навчання й виховання (проектна технологія, технологія розвитку критичного мислення, технологія виховання діяльністю), поглибили національне виховання учнів гімназії; удосконалили мовні уміння учнів з англійської мови та розширили їх світогляд, ознайомили гімназистів з іншими країнами, іншим способом життя; створили дитячу громадську організацію «Волонтер», Шкільний Європейський Клуб «Розмаїття» та клуб «Політолог».

Діяльність та функціонування Шкільного Європейського Клубу «Розмаїття» та «Політолог» сприяє формуванню в гімназистів свідомості про спільну європейську належність, розвитку почуття відповідальності за спільне майбутнє й відчуття європейського громадянства та вихованню толерантності, поваги до європейських і національних культурних цінностей, культурних і соціальних розбіжностей.

Проводяться засідання членів клубів з метою набуття знань про Європу, Європейський СОЮЗ та країни-члени ЄС; підвищення інтелектуального розвитку учнів, відкриття для себе Нового «європейського» бачення світу, розширення світогляду; ознайомлення з культурою, мовою, політичним устроєм європейських країн, роллю права в ньому, міжнародними європейськими організаціями, міжнародними законами, правами та обов'язками, традиціями, пам'ятками архітектури та туристичної привабливості країн-членів ЄС; формування та виховання молодих лідерів, нового покоління європейців; покращення комунікативних навичок з англійської та німецької мов.

Вчителі іноземних мов та учні гімназії взяли участь у програмі шкільних міжнародних обмінів, яка дала можливість колективу гімназії співпрацювати з Вищою школою у м. Чарльстоні, штат Південна Кароліна (проект «Волонтерство – це піклування»), Вищою школою у штаті Пенсільванія, США (проект «Учніське співуправління»), гімназією у місті Семятиче та ліцеєм у місті Кенти, Польща, (проект «Обмін культурами та традиціями»), молодіжним центром у Мотич-Лесний, Польща (проект «Лідерство – це дія»), гімназією у м. Любліні (проект «Демократія в освіті»), гімназією у м. Кенти, Польща (проект «Особливості історичного розвитку країн»), гімназією, м. Семятиче, (проект «Інноваційні технології у викладанні англійської мови»), гімназією та комплексом виховання і психолого-педагогічної допомоги №1, у м. Хелм, Польща (проект «Волонтерство»). Реалізовано чимало спільних двосторонніх проектів: «Річко Буг, не діли нас, а з'єднуй», «День німецької культури – в подорож через кордони», екологічний проект «Зелена планета», а також поїздка вчителів міської гімназії до Холмської гімназії №1 з метою запозичення досвіду. Організація спільних проектів надає можливість активним, творчим, обдарованим гімназистам, членам Шкільного Європейського Клубу, волонтерам розширити свій світогляд, ознайомитися з особливостями освіти у сусідній Польщі та розвинути власні лідерські здібності.

У ході реалізації проекту «Річко Буг, не діли нас, а з'єднуй» польські школярі з Комплексу виховання і психолого-педагогічної допомоги №1 м. Холма мали можливість відвідати уроки у нашому навчальному закладі, познайомитися з національними звичаями та традиційними стравами, взяти участь в обговоренні презентації «Волонтер – це стан душі». Вчителі німецької мови та польської мови гімназисти взяли участь у святкуванні Дня німецької

культури «В подорож через німецький кордон» та у двохсторонньому польсько-українському екологічному проєкті «Зелена планета. Екологічні проблеми та шляхи їх вирішення». Разом з вихованцями партнерського навчального закладу Комплексу виховання та психолого-педагогічної допомоги м. Холма ковельські гімназисти виготовили тематичні плакати, в яких передали своє бачення проблем навколишнього середовища та якою б вони хотіли бачити свою Землю.

Головним завданням реалізації спільних проєктів є набуття комплексних знань, необхідних на сучасному етапі громадянину України для існування в європейському співтоваристві, створення умов для набуття молодим поколінням позитивного європейського досвіду, демократичної поведінки та комунікативної взаємодії, сприяння становленню активної позиції молоді щодо реалізації ідеалів і цінностей розвитку правового суспільства в Україні, Європі, світі.

Проєкт «Лідерство – це дія», який був реалізований за сприяння польської фундації Шумана та Міністерства закордонних справ Польщі, присвячений одній із актуальних проблем учнівської молоді – учнівському самоврядуванню. Учасники проєкту отримали унікальну можливість краще пізнати культуру країни, що є найближчим сусідом, та налагодити партнерські зв'язки у галузі освіти. Мета нашої програми передбачала розвиток лідерських здібностей та громадської активності молоді. Завдання нашої програми полягали у тому, щоб заохотити учнів ініціативно вирішувати щоденні проблеми громади, удосконалювати свою власну обізнаність та обізнаність інших людей щодо ефективного керівництва і демократії в Україні та Польщі; бути ініціативним, змінити життя тих учнів, які не беруть участі у громадському житті; поділитися досвідом самоврядування у гімназії із партнерами та запозичити у них нові ідеї.

Екологічний проєкт «Перші проліски» (м. Львів, Україна, Нідерланди), який проходив під девізом: «Через розбудову системи освіти сталоного розвитку в Україні до сталоного розвитку особистості, громади, суспільства», дав можливість учасникам проєкту проаналізувати важливість впровадження ідей енергозбереження в навчально-виховний процес та отримання гімназистами, педагогами, батьками необхідного рівня знань з енергозбереження для формування нового світогляду на дану проблему.

У межах реалізації міжнародного освітнього проєкту «Перші проліски» школи-учасниці проєкту склали свої плани природоохоронної роботи по вивченню і збереженню свого шкільного довкілля. Плани природоохоронної роботи українських шкіл ґрунтувались на досвіді голландських навчальних закладів. Метою такої природоохоронної діяльності став догляд за природними об'єктами шкільного довкілля на засадах сталоного розвитку. Корисні знан-

ня і навички природоохоронної роботи на засадах сталого розвитку стають надбанням усього суспільства. Одним з найбільш цікавих і ефективних видів роботи по дбайливому догляду за шкільним довкіллям є створення квітників та саду.

Школи-учасниці проекту, в першу чергу, учні мають поводитись у повсякденному житті за правилами сталого розвитку, дотримуючись норм екологічної культури. Вони вчаться впроваджувати ці норми в своє повсякденне життя, поширюючи їх у своєму оточенні. Наша гімназія нагороджена сертифікатом за активну участь у реалізації міжнародного проекту в галузі освіти для сталого розвитку «Перші проліски».

Для того, щоби досягнути позитивних змін у свідомості та способів життя учителів, учнів і їхніх батьків, учасниками проекту були внесені зміни в плани роботи гімназії, розроблені нові навчально-методичні матеріали в галузі освіти сталого розвитку, підготовлені матеріали навчально-методичних тренінгів для вчителів та укладені практичні рекомендації щодо заощадження електроенергії, води, організації тепло збереження тощо.

Участь у екологічному проекті Міжнародної програми шкільних обмінів нашого закладу та гімназії Холма передбачала презентацію проектів на тему захисту природи підготовлених учнями Ковельської міської гімназії, презентацію роботи громадської організації «Екологічна варта», проведення конкурсу «Я віддаю свій голос на захист природи», інтерактивних ігор та вікторин екологічного спрямування. Важливою подією стала конференція «Екологічна безпека країни та світу». Реалізація проекту допомогла кожному учаснику зрозуміти, що перш ніж взяти на себе відповідальність за місто та країну, кожен має навчитись правильно доглядати за своєю школою і своїм домом. Отже, якщо ми, педагоги, зможемо організувати ефективну роботу зі збереження довкілля у гімназії, наш навчальний заклад стане тоді ідеальним навчальним середовищем як для реалізації природоохоронної роботи, так і для виховання дбайливого ставлення дітей до природи, формування у них основ екологічної грамотності та культури.

У 2013 році Ковельська міська гімназія стала учасником міжнародного проекту Європейського союзу eTwinning, який є навчальною програмою Європейської Комісії. Вчителі та учні, зареєстровані в мережі eTwinning, отримують можливість реалізації спільних проектів з іншими європейськими школами. Ключовою складовою навчання є використання інформаційно-комунікаційних технологій. Проект eTwinning розширює сферу освітніх можливостей для учнів та вчителів, підвищує мотивацію до навчання та ступінь відкритості до Європи. На спільних конференціях, у яких беруть участь представники Міністерства освіти України, Британської ради та фахівці Міжнародної Школи партнерства з Великобританії, обговорюються питання

інтеграції України в Європейський простір та ефективність партнерства між школами. Значним успіхом нашого закладу була міжнародна відзнака за успішну участь у міжнародних проєктах. Окрім того, наші проєкти отримали національні відзнаки якості за практичність та актуальність.

В рамках програми учні гімназії тренують навички працювати у команді та отримують досвід створення спільних проєктів. Дізнаються про культуру інших країн Європи та знаходять нових друзів. У свою чергу вчителі мають нагоду завести контакти з вчителями інших країн Європи для спілкування та обміну досвідом, корисною інформацією й методиками навчання вивчення іноземних мов і покращення рівня використання ІКТ-технологій.

У 2014 р. у гімназії стартував новий проєкт «Face to Faith», ініційований та фінансований Фондом Тоні Блера, прем'єр-міністра Великої Британії. Проєкт надає можливість гімназістам брати участь у відео-конференціях та спілкуватися англійською мовою з однолітками з різних країн світу. Мета програми – єднання людей для побудови кращого світу на принципах таких загальнолюдських цінностей, як справедливість, повага, віра, толерантність, співчуття, довіра, які допомагають подолати стереотипи та непорозуміння. Ковельська міська гімназія нагороджена міжнародним сертифікатом за участь у відео конференціях за програмою Face to Faith. Срібна нагорода засвідчує високий рівень підготовки гімназистів та їх володіння англійською мовою для ведення міжкультурного діалогу.

Проєкт «Відкрита Польща» (2015 р.) відкриває можливості розвитку співпраці нашого закладу та Фондації Центрально Європейської Академії з метою реалізації державної освітньої політики в сфері Європейської інтеграції. Учасники проєкту беруть активну участь у проєктах фінансованих ЄС, соціальних програмах, проведенні олімпіад, фестивалів, конференцій, виховних заходів, спрямованих на розвиток співробітництва між закладами освіти України та Європейського Союзу. Нещодавно команда гімназистів взяла участь у міжнародному конкурсі в рамках даного проєкту «Здорове харчування – запорука успіху сучасної людини».

У 2016 р. гімназія стала учасником програми «Демократична школа», яка розроблена у співпраці з Міністерством освіти і науки України та Радою Європи з метою підтримки системних реформ у сфері середньої освіти в Україні.

Трирічна (2016-2018рр.) Всеукраїнська програма освіти для демократичного громадянства в Україні спрямована на поглиблення культури демократії у школі шляхом підтримки подальшої демократизації та децентралізації шкільного врядування, пропагування держано-громадського партнерства і розвитку демократичного середовища у школі, а також сприяння організації навчально-виховної роботи на принципах освіти з прав людини та демокра-

тичного громадянства. Структура програми передбачає поглиблення суспільної єдності та діалогу між різними регіонами України через налагодження партнерських зв'язків між школами. Програмна діяльність ґрунтується на Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та справ людини, ухваленій Рекомендацією СМ/Rec (2010)7, і відповідає пріоритетам Плану дій Ради Європи для України на 2015-2017рр. Проект передбачає участь у конференціях та тренінгах. Педагоги та учні гімназії оцінюватимуть ситуацію у гімназії та розроблятимуть план для змін і реалізуватимуть загальногімназійний проект з метою демократизації шкільного врядування, включення принципів демократії та прав людини і їх вивчення у навчально-виховну роботу гімназії, а також поглиблення співпраці з громадою. Участь у проекті спонукає проводити регулярну оцінку змін у гімназії та будити відкритими до співпраці та обміну досвідом з іншими командами-учасницями Програми.

Європейська програма партнерства є важливою у діяльності нашої гімназії, так як відкриває можливості для створення єдиного освітнього європейського простору; формування в молодого покоління свідомості про спільну європейську належність, розвитку почуття відповідальності за спільне майбутнє, відчуття європейського громадянства; налагодження співпраці з органами влади та громадськістю, партнерства між навчальними закладами; розвитку дружніх стосунків між навчальними закладами. Участь в європейських проектах передбачає створення умов пізнати іншу культуру і навчитись цінувати свою, підвищити рівень викладання іноземних мов, поліпшити викладання таких предметів, як країнознавство, екологія, економіка.

Висновки. Учителі англійської мови гімназії спрямовують свої зусилля на створення якісного освітнього середовища для навчання і виховання обдарованих дітей: використовують сучасні педагогічні, інформаційні технології з урахуванням індивідуальних здібностей дитини, оволодівають новітніми технологіями навчання і виховання, вивчають і запроваджують ефективний педагогічний досвід, залучають гімназистів до активної громадської діяльності на основі їх здібностей і потреб у самовираженні, залучають до співпраці батьків, працівників ВНЗ. Як результат підвищилася компетентність педагогів, зріс рівень якості навчання гімназистів, їхня громадська активність. Збільшилася також кількість учнів, які беруть участь у творчих конкурсах, науково-дослідницькій роботі. Роботи гімназистів відзначено дипломами на обласних та Всеукраїнських конкурсах-захистах наукових робіт.

Список використаних джерел:

1. Гонтаровська Н. Б. Виховання творчої особистості у навчально-виховному комплексі / Н. Б. Гонтаровська// Наша школа. – 2002. – № 1. – С. 54-59.

2. Коваленко О. Удосконалення системи шкільної іншомовної освіти в контексті соціально-педагогічних трансформацій освітнього простору України / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – №4. – С.9-16.
3. Donna Walker Tileston. 10 best teaching practices. – Thousand Oaks, CA : Corwin Press, – 2005. –111с.
4. James W. Porcaro. Intergrating Authentic Materials and Language Skills in English for Science and Tehnology Instruction // Forum №2. – 2001. – P.
5. Коберник О. М. Методи і засоби особистісно орієнтованого виховання / О. М. Коберник. – Умань : СПД Жовтий, 2009. – 140 с.
6. Wilga M. Rivers, Mary S. Temperley. A practical guide to the teaching of English. – Oxford university press, 2006. – 210 с.

Transliteration of References:

1. Gontarowska N. B. Vihovannya tvorchoYi osobistosti u navchalno-vihovnomu kompleksі / N. B. Gontarowska// Nasha shkola. – 2002. – # 1. – S. 54-59.
2. Kovalenko O. Udoskonalennya sistemi shkllnoYi InshomovnoYi osvlti v kontekstl sotslалno-pedagoglchnih transformatsly osvltного простору UkraYini / O. Kovalenko // Inozemnl movi v navchalnih zakladah. – 2007. – #4. – S .9-16.
3. Donna Walker Tileston. 10 best teaching practices. – Thousand Oaks, CA : Corwin Press, – 2005. –111s.
4. James W. Porcaro. Intergrating Authentic Materials and Language Skills in English for Science and Tehnology Instruction // Forum #2. – 2001. – P.
5. Kobernik O. M. Metodi I zasobi osobistIsno oriEntovanogo vihovannya / O. M. Kobernik. – Uman : SPD Zhovtiy, 2009. – 140 s.
6. Wilga M. Rivers, Mary S. Temperley. A practical guide to the teaching of English. – Oxford university press, 2006. – 210 s.

ДОВБНЯ С.О.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач,
кафедра дитячої творчості,
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (друга половина XX століття)

Стаття присвячена проблемі ретроспективного аналізу реалізації програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку та узагальнення й поширення передового досвіду, що забезпечували організацію ігрової діяльності дітей дошкільного віку в навчально-виховному процесі в дошкільних закладах України у другій половині XX століття. На основі аналізу визначено умови реалізації програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку радянського періоду (1958–1990 рр.), до яких відносимо: ідеологічні – розвиток ігрової діяльності дітей дошкільного віку відповідно до декларативних держаних цінностей, змін у законодавстві та основних напрямів стратегії розвитку комуністичного суспільства; педагогічні – осмисленість педагогами-практиками сутності удосконалення форм і методів роботи з дітьми дошкільного віку в процесі організації ігрової діяльності; використання вихователями різних видів ігор – творчих та ігор з правилами.

Ключові слова: організація ігрової діяльності, діти дошкільного віку, програмово-методичне забезпечення, передовий досвід.

Статья посвящена проблеме реализации программно-методического обеспечения игровой деятельности детей дошкольного возраста в дошкольных учреждениях Украины во второй половине XX века, обобщению передового опыта, обеспечивающих организацию игровой деятельности детей дошкольного возраста в учебно-воспитательном процессе

дошкольного учреждения. По результатам ретроспективного анализа определены условия реализации программно-методического обеспечения игровой деятельности детей дошкольного возраста советского периода (1958-1990 гг.): идеологические - развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста в соответствии с декларативных государственных ценностей, изменений в законодательстве и основных направлений стратегии развития коммунистического общества; педагогические - осмысленность педагогами-практиками сущности совершенствование форм и методов работы с детьми дошкольного возраста в процессе организации игровой деятельности; использование воспитателями различных видов игр - творческих и игр с правилами.

Ключевые слова: организация игровой деятельности, дети дошкольного возраста, программно-методическое обеспечение, передовой опыт.

The article deals with the problem of retrospective analysis of the implementation of the program and methodical providing of preschool children's play activity and synthesis and dissemination of best practices that ensure the organization of play of preschool children in the educational process in preschool institutions of Ukraine in the second half of the twentieth century. Conditions of realization of the program and methodical providing of preschool children's play activity during Soviet period (1958-1990) are distinguished on analysis bases, they include: ideological - the development of game activity of preschool children under declarative of state property, changes in legislation and the main directions of the strategy development of communist society; teaching - teachers meaningful essence practitioners improvement of forms and methods of work with preschool children in the process of gaming activities; teachers use different types of games - and creative games with rules.

Key words: organization of play activity, preschool children, the program and methodical providing, best practices.

Постановка проблеми. Зміст сучасної дошкільної освіти значною мірою зумовлюють зміни у програмово-методичному забезпеченні, що створюються на ґрунті наукових і методичних напрацювань провідних учених минулого й сучасного. З огляду на це, дослідження реалізації програмово-методичного

забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку в дошкільних закладах України (друга половина XX століття) дозволяє виявити як його досягнення, так і недоліки, осмислення яких сприяє позитивним змінам сучасної теорії і практики дошкільної освіти, зокрема й ігрової діяльності – провідної для дітей дошкільного віку.

Аналіз актуальних досліджень. Можливість з'ясування шляхів і стану ефективності реалізації програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей у дошкільних закладах радянського періоду (1958–1990 рр.) у межах двох етапів – 1-го (1958–1983 рр.) та 2-го (1984–1990 рр.) – з'явилася в результаті аналізу матеріалів з архівних фондів ЦДАВО України та описів передового педагогічного досвіду в публікаціях фахового журналу «Дошкільне виховання».

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретичних засад програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку (друга половина XX століття) та виявленні реалізації його в практиці дошкільних закладів України.

Викладення основного матеріалу. Особливістю реалізації завдань з ігрової діяльності в дошкільних закладах упродовж 60–90-х років XX ст. була спрямованість на незмінність і стабільність змісту програм виховання й навчання дітей дошкільного віку, зокрема у розділі «Гра» («Програма...» 1962, 1966, 1971, 1975, 1985, 1986 рр.).

На 1-му етапі (1958–1983 рр.) – підпорядкування програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку законодавчій базі радянського періоду – гра набула форми організації навчально-виховної роботи дошкільних закладів, рівноцінного іншим формам: заняттям, повсякденним прогулянкам, екскурсіям тощо.

Поштовхом для успішної реалізації програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку стало введення в практику суспільного дошкільного виховання вперше укладеної в Україні «Програми виховання в дитячому садку» (1962), яка висвітлювала цілісний підхід до виховання дітей від народження до вступу в школу, що значною мірою сприяло підвищенню якості роботи з дітьми в дошкільних закладах. В описах передового педагогічного досвіду у змісті доповідних записок та звітів Управління дошкільних закладів Міністерства освіти УРСР домінуюча роль надавалася питанням успішної організації навчально-виховного процесу в дошкільних закладах, у тому числі ігрової діяльності [1, с. 101].

Слід відзначити послідовність, системність і масштабність цієї роботи. Свідчення цього знаходимо у архівних джерелах, насамперед у звіті Управління дошкільних закладів Міністерства освіти УРСР про роботу за 1964–1965 н. р., де висвітлено результати громадського огляду в 1965 р. стану роботи об'єд-

нання дошкільних закладів (ясел-садків), який було присвячено п'ятиріччю прийняття Постанови 1959 р. У наказі про результати перевірки було зафіксовано позитивні зрушення в системі суспільного дошкільного виховання, зокрема в організації ігрової діяльності, що стало можливим завдяки реалізації «Програми виховання в дитячому садку» (1962) (першого програмово-методичного документа для нового типу дошкільних закладів, створених в результаті об'єднання ясел та дитячого садка) [2; 3].

Основною причиною істотних недоліків в організації виховної роботи дошкільних закладів стало їх недостатнє забезпечення методичною літературою (книгами та посібниками для вихователів). Крім того, характерною для зазначеного періоду була відсутність чіткої класифікації іграшок, що визначило безсистемність асортименту поліграфічних ігор [2; 3].

Відповідно до Постанови Ради Міністрів Української РСР від 6 червня 1960 року № 882 «Про збільшення виробництва, розширення асортименту і поліпшення якості дитячих іграшок та ігор» протягом 1960–1970 рр. значно розширився та оновився асортимент іграшок, поліпшилась їх якість, проте варто зазначити, що дошкільні заклади все ще не були забезпечені різноманітними іграшками в достатній кількості [4]. Таким чином, прослідковується вплив економічних чинників на темпи реалізації програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку.

Згідно з Наказом Міністра освіти УРСР суттєвим кроком у удосконаленні процесу реалізації програмово-методичного забезпечення суспільного дошкільного виховання стало впровадження з 1 вересня 1971 р. у дошкільні заклади нової програми виховання в дитячому садку. На вивчення та успішну реалізацію «Програми виховання в дитячому садку» (1971) спрямовувалась робота методичних об'єднань, опорних дитячих садків, шкіл передового досвіду, народних університетів педагогічних знань, курсів підвищення кваліфікації, методичних кабінетів [6]. Зокрема, Республіканським кабінетом ігор та іграшок була проведена цілеспрямована робота з метою підвищення кваліфікації педагогів і творчих працівників з питань створення іграшок та використання їх у педагогічному процесі. Крім того, вивчалось коло питань, присвячених розширенню й оновленню асортименту дитячих іграшок, настільно-поліграфічних ігор, ігрових матеріалів, поліпшенню їх якості, удосконаленню форм і методів роботи з дітьми всіх вікових груп у процесі ігрової діяльності в дошкільних закладах.

Про інтенсивність роботи щодо вдосконалення ігрового забезпечення свідчить проведення 24-х засідань Міжвідомчої художньо-технічної комісії для затвердження нових зразків ігор та іграшок, на яких було розглянуто 1895 нових зразків іграшок, з них затверджено до масового виробництва 1215 зразків [7, с. 1–15].

Значна увага приділялась удосконаленню організації ігрової діяльності дітей у дошкільних закладах. З цією метою вивчався стан ігрової діяльності в дошкільних закладах Чернівецької, Дніпропетровської, Кримської, Харківської областей, у групах подовженого дня шкіл Рівненської області (у той час – Ровенська); проведено Республіканський конкурс зі створення нових ігор та іграшок [7, с. 1–15].

Проте методичне забезпечення ігрової діяльності в дошкільних закладах мало й певні недоліки, про що свідчить аналіз актів перевірки Управління дошкільних закладів Міністерства освіти УРСР. У цих документах, зокрема, вказувалося на те, що вихователі на практиці допускали значні порушення: скорочували час, відведений на ігри дітей, а іноді замінювали їх іншою діяльністю; недостатня увага вихователів до організації ігор у перервах між заняттями призводила до того, що ігри, які виникали між дітьми, не сприяли їхньому відпочинку, переключенню з одного виду діяльності на інший; вихователі рідко проводили рухливі ігри перед заняттями, під час яких переважає статичне положення тіла; формально підходили до визначення змісту ігрової діяльності; не сприяли розвитку ігор, у яких повинні відображатись враження від навколишнього життя, не стимулювали дітей до самостійного вибору теми і змісту ігор, розвитку сюжету, об'єднання в групи. Тематика ігор дітей старшої та підготовчої до школи груп не виходила за межі побутових тем через відсутність взаємозв'язку між змістом ігрової діяльності і повсякденним життям та навчанням дітей, заняттями, бесідами, спостереженнями, екскурсіями. Набуті дітьми знання не закріплювалися в іграх [7, с. 1–15].

Аналіз архівних джерел дозволив простежити особливості реалізації програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку у практиці дошкільного виховання різних областей УРСР та виявити суттєві ознаки організації ігрової діяльності дітей у дошкільних закладах. Наприклад, зі змісту доповідної записки Управління підвідомчих установ з питань дошкільного виховання Міністерства освіти УРСР «Про стан виховної роботи в колгоспних дошкільних закладах Одеської області за 25.V.1969 р.» можемо дійти висновку про те, що в цьому документі містилася інформація про упущення і недоліки в організації ігрової діяльності дітей молодших груп. Серед основних недоліків керівництва ігровою діяльністю дітей з боку вихователів називалися: відсутність стимулювання дітей до об'єднання в грі, навчання правильного користування іграшками та різноманітними засобами (наслідування образу, конструювання будівлі, виготовлення нескладних предметів тощо), відсутність впливу педагога на розвиток уяви, формування самостійності у розгортанні сюжету гри [5].

За даними доповідної записки «Про стан виховної роботи в колгоспних дошкільних закладах Одеської області» за 25.V.1969 р., зазначено, що в біль-

шості перевірених ясел-садків (наприклад, дитячі садки №№ 23, 160 м. Одеси, №№ 11, 1, 7 м. Білгород-Дністровського, № 2 м. Ізмаїла) ігрові вміння старших і підготовчих груп відповідали лише рівневі дітей молодшого та середнього дошкільного віку (маніпулювання з іграшкою, невміння розгортати сюжет, об'єднуватись в ігровий колектив). Зверталася увага на неналежне використання дидактичних ігор на заняттях та під час індивідуальної роботи з дітьми (дошкільні заклади №№ 23, 160 м. Одеси, №№ 1, 7 м. Білгород-Дністровського, № 2, 9 м. Ізмаїла). Вказувалося на недостатність використання вихователями настільно-друкованих ігор, які сприяють закріпленню знань, набутих під час навчально-виховної роботи, формуванню моральних якостей (витримка, наполегливість, цілеспрямованість тощо), необхідних для навчання в школі. Відзначалися недоліки в методичному керівництві іграми: відсутність використання вихователями прийомів зацікавлення малюків іграшками, пояснення правил гри, використання різних варіантів ігор, їх ускладнень, що призводить до швидкого розкомплектування ігор та спричиняє їх непридатність до використання (дитсадки № 2 м. Ізмаїла, № 23 м. Одеси) [5].

Формальне ставлення вихователів до методики керівництва рухливими іграми ставало причиною того, що в дітей старшого віку фіксувалось невміння самостійно організовувати рухливі ігри, діти не були ознайомлені з варіантами їх проведення (ясла-садок № 1 м. Білгород-Дністровського). Йшлося й про відсутність системи у проведенні будівельно-конструктивних ігор, у результаті чого малята не набували відповідних умінь роботи з конструкторами та будівельними матеріалами, не вміли самостійно побудувати споруду, розгорнути навколо неї цікаву сюжетно-рольову гру (ясла-садок № 23 м. Одеси) [5].

Результати перевірки свідчили про недооцінювання ручної праці та можливостей дітей самостійно виготовляти іграшки для сюжетно-рольових ігор. У дошкільних закладах області, вказувалося в цій доповідній записці, недостатня увага приділялася й забезпеченню ігровим матеріалом групових кімнат відповідно до віку дітей, спостерігався обмежений асортимент іграшок. Так, у шести дошкільних закладах з дванадцяти перевірених не було меблів, посуду та одягу для ляльок (дитсадки № 160 м. Одеси, №№ 1, 7 м. Білгород-Дністровського, № 9 та № 2 м. Ізмаїла). У багатьох яслах-садках був дуже обмежений асортимент настільно-поліграфічних ігор, а в деяких (№ 7 м. Білгород-Дністровського, № 9, № 2 м. Ізмаїла) їх не було зовсім. Дані перевірки засвідчили обмежений набір технічних та спортивно-моторних іграшок в усіх перевірених дошкільних закладах. Було відзначено, що в групах мала кількість іграшок, які сприяють інтелектуальному розвитку дітей, формуванню конструктивного мислення, винахідливості, вольових якостей, іграшок для розвитку малих м'язів руки, пальців, координації рухів, окоміру та інших

якостей, необхідних для навчання в школі [5].

Вказувалося й на те, що в дошкільних закладах області мало уваги приділяється методичному аспекту розміщення й зберігання іграшок у групових кімнатах. У дітей не виховується бережливе ставлення до них. Непоодинокі випадки, коли іграшки стають прикрасою приміщень, а діти у процесі ігор їх не використовують (ясла-садки №№ 7, 1 м. Білгород-Дністровського, № 2 м. Ізмаїла) [5].

За даними вивчення архівних джерел встановлено, що планування ігрової діяльності не відповідало змісту програми, плани не розкривали завдання всебічного виховання дітей у процесі гри, спектр методів і прийомів виховного впливу, що збагачують зміст ігор та здійснюють позитивний вплив на розвиток взаємовідносин дітей у грі був обмежений. У проаналізованих архівних джерелах наголошено, що у планах роботи вихователів – це одноманітний формальний запис переліку іграшок для використання дітьми, як-от: «Організувати сюжетно-рольову гру “Поліклініка”, виховувати моральні якості, пізнавальні здібності та інтерес дітей. Для творчих ігор дітей роздати ляльки, м'ячі, машинки, лопатки для пісочниці» (дитячі садки № 160 м. Одеси, № 7 м. Білгород-Дністровського) [5]. У дошкільних закладах був відсутній взаємозв'язок повсякденної роботи з ігровою діяльністю, а тому зміст занять, екскурсій, спостереження не забезпечував збагачення змісту ігор та набуття дітьми нових вражень.

Планування будівельно-конструктивних ігор не пов'язувалось з відповідними заняттями з конструювання, формування елементарних математичних уявлень тощо, в планах не відображалася послідовність ускладнення ігрового матеріалу. Вихователі майже не планували таких видів роботи, як подача нових іграшок та ігор, роз'яснення правил користування і поводження з ними. Не планувалася спільна підготовка атрибутів для сюжетно-рольових ігор, не передбачалася участь вихователя в іграх дітей старшого дошкільного віку [5].

Виявлені недоліки в організації ігрової діяльності були наслідком незадовільного контролю керівництва нею з боку завідуючих дошкільними закладами і методистів. Встановлено також недостатність здійснення контролю за роботою вихователів, відсутність допомоги в організації ігрової діяльності. У документації завідувача не відображено й аналіз виконання вихователями програмових завдань, ознайомлення їх з новинками методичної літератури. Саме тому ігрова діяльність виступала лише епізодичним засобом навчальної діяльності і не стала однією з провідних форм організації діяльності дітей в дошкільному закладі [5].

Аналіз річних планів роботи дошкільних закладів Одеської області підтвердив висновки комісії про те, що проблемі ігрової діяльності не приділялася належна увага. До тематики педрад у деяких яслах-садках зовсім не вклю-

чалися питання, пов'язані з організацією ігрової діяльності (дитсадки №№ 2, 9 м. Ізмаїла, № 7 м. Білгород-Дністровського). Відзначено відсутність уваги завідуючих до створення відповідних умов для ігрової діяльності в дошкільних закладах, в урізноманітненні асортименту іграшок [5].

Вивчення архівних матеріалів дозволило встановити, що, враховуючи результати перевірки діяльності дошкільних закладів, з метою поліпшення організації ігрової діяльності та забезпечення оптимального виконання «Програми виховання в дитячому садку» Управління дошкільного виховання Міністерства освіти УРСР ініціювало низку заходів: посилити контроль з боку органів народної освіти за станом ігрової діяльності відповідно до «Програми виховання в дитячому садку»; вжити заходів, що спрямовані на надання конкретної методичної допомоги дошкільним закладам; забезпечити ясла-садки потрібним асортиментом іграшок; завідуючим дошкільними закладами забезпечити систематичний і плановий контроль за виконанням відповідного розділу програми; надавати практичну допомогу вихователям, проводити перегляди, обговорення, консультації, передбачати в річних планах вивчення та обговорення стану справ на педагогічних нарадах; раціонально використовувати час, відведений на ігри; створити необхідні умови для організації ігор, поновити асортимент іграшок, розподілити їх між групами за віковим призначенням, укомплектувати ігрові набори; забезпечити майданчики ясел-садків ігровим обладнанням [8, с. 59–60].

З аналізу довідок «Про стан виконання раніше прийнятих рішень з питань роботи з педагогічними кадрами дошкільних закладів, їх підготовки і раціонального використання в Дарницькому, Жовтневому, Шевченківському районах м. Києва» за 1979 рік, встановлено, що Дарницький, Жовтневий, Шевченківський РК КП України та виконавчі комітети зазначених районних рад депутатів трудящих у десятій п'ятирічці спрямовували діяльність відділів народної освіти на організацію роботи з утілення в життя рішень XXV з'їзду КПРС та XXV з'їзду Компартії України, на комплексне вирішення завдань діяльності дошкільних закладів, підвищення ефективності організації навчально-виховного процесу.

Перевірка, що проводилась з 15 по 23 березня 1979 р. інспектором-методистом Управління дошкільного виховання Л. Воробйовою та методистом Республіканського учбово-методичного кабінету дошкільного виховання З. Плохій, включала, зокрема, перевірку роботи райвно, методичного кабінету та 14 дошкільних закладів Дарницького району м. Києва. Аналіз стану змісту роботи дошкільних закладів засвідчив, що виховна робота проводиться згідно з «Програмою та методичними настановами виховання дітей дошкільного віку». Однак за результатами перевірки було встановлено, що педагоги мало уваги приділяють сюжетно-рольовими іграми, тому зміст творчих ігор дуже

обмежений [9, с. 1–9].

У більшості перевірених дошкільних закладів (№ 400, 255, 126, 483, 382, 490) Жовтневого району м. Києва, за даними перевіряючих, були створені умови для всебічного виховання дітей, зокрема організація ігрової діяльності. Відзначені успіхи у вирішенні питань організації ігор у дошкільному закладі № 126, зафіксовано оптимальність створення ігрових зон для організації всіх видів ігор, відповідає вимогам і добірка іграшок. Зазначено, що у дошкільних закладах № 400, 333, 383, 483, проводиться робота для збагачення змістовності сюжетно-рольових ігор дітей, що було наслідком організації та роботи школи передового досвіду з проблеми [9, с. 1–9].

Поряд з цим в організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку в дошкільних закладах цього району було виявлено низку недоліків: вихователі не володіють засобами активізації ігрової діяльності; в окремих дошкільних закладах в осінньо-зимовий період під час прогулянки не виносять на подвір'я іграшок для різних видів ігор, у більшості випадків діти змушені задовольнятися беззмістовною біганиною; відсутня інтеграція між ручною працею та іграми дітей. Зокрема, діти підготовчої групи не граються у швейну майстерню (при наявності атрибутів), оскільки у них відсутні навички роботи з тканиною; у дошкільних закладах не встановлений взаємозв'язок між навчанням, працею та грою [10, с. 10–16].

Під час перевірки з 18 по 23 березня 1979 р. Шевченківського відділу народної освіти та 11 дошкільних закладів (№№ 420, 115, 31, 20, 429, 104, 155, 428, 40, 544, 518) виявлено, що педагогічні колективи дошкільних закладів у своїй роботі керуються положеннями Конституції СРСР, інструктивно-методичними рекомендаціями Міністерств освіти СРСР, УРСР, Програмою виховання в дошкільному закладі.

Проте у здійсненні навчально-виховної роботи в дошкільних закладах м. Києва було виокремлено багато недоліків. Передусім результатами перевірок було зазначено, що гра як основний вид діяльності дітей дошкільного віку не посіла належного місця в дошкільних закладах. У більшості випадків діти навіть старшого віку лише маніпулювали іграшками і не вміли самостійно розподілити ролі. Вихователі не керували творчою грою, тобто не створювали умов для стимулювання дитячої гри, не проводили підготовчої роботи (дошкільні заклади №№ 31, 428, 40, 518, 556) [11, с. 17–27].

У 1979 р. на основі вивчення стану навчально-виховної роботи, зокрема організації ігрової діяльності дошкільних закладів міст Львова, Червонограда, Сокальського та Радехівського районів (Інспектор управління дошкільним вихованням МО УРСР З. Зайцева; методист республіканського учбово-методичного кабінету дошкільного виховання Н. Буркіна), встановлено, що за роки дев'ятої п'ятирічки і три роки десятої п'ятирічки у Львівській області

відбулися зрушення у розвитку суспільного дошкільного виховання. Львівський обком Компартії України та облвиконком спрямовували діяльність відділів народної освіти на організацію роботи для втілення в життя рішень XXV з'їзду КПРС та XXV з'їзду КП України щодо комплексного вирішення питань подальшого розвитку дошкільних закладів, забезпечення їх кваліфікованими кадрами, ефективності організації навчально-виховного процесу [12, с. 26–38].

Велике значення надавалося питанню розвитку мережі дошкільних закладів у сільській місцевості. Так, на виконання Постанови Ради Міністрів Української РСР від 27 вересня 1974 р. № 466 «Про стан і заходи по дальшому розвитку мережі дошкільних закладах у колгоспах області», відділом народної освіти розроблено заходи щодо реалізації рішень зазначеної постанови. Крім того, у лютому 1976 р. бюро Львівського обкому Компартії України та облвиконкомом було поставлено на обговорення питання про розвиток суспільного дошкільного виховання в області, за результатами обговорення прийнято відповідну постанову («Про заходи по дальшому розвитку мережі дошкільних закладів, поліпшення виховання та обслуговування дітей дошкільного віку» 18 лютого 1976 р.).

Аналіз роботи дошкільних закладів Львівської області показав, що більшість педагогічних колективів спрямовувала свою роботу на втілення в життя рішень XXV з'їзду КПРС, XXV з'їзду КП України, постанов Ради Міністрів УРСР «Про організацію дошкільного виховання в республіці», ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про вдосконалення навчання і виховання учнів загальноосвітніх шкіл та підготовку їх до праці». Особлива увага протягом кількох років в області була акцентована на використанні ефективних методів і прийомів в організації ігрової діяльності, здійсненні комплексного підходу до організації різних видів ігрової діяльності та створення умов для ігрової діяльності дітей дошкільного віку.

Аналіз стану навчально-виховної роботи засвідчив, що педагогічними колективами надається пріоритетність саме грі. У багатьох дошкільних закладах широко використовуються різноманітні види ігор як засіб морального виховання, і в цьому плані відмічено дошкільні заклади с. Лучиці колгоспу ім. М. Кузнецова Сокальського району (вихователька Л. Криштоф), №№ 8, 13 м. Червонограда, №№ 121, 140 м. Львова).

Проте було виявлено і суттєві недоліки в організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку в дошкільних закладах. Наголошувалося на недостатності реалізації програмових вимог, що містилися в розділі «Гра»; недооцінка ролі будівельних ігор для розвитку творчості й просторових уявлень дітей. Причина полягала в тому, що дошкільні заклади не були забезпечені в достатній кількості іграшковим будівельним матеріалом; у сільській місцевості була

обмежена чисельність тематичних конструкторів; простежувалась одноманітність тематики сюжетно-рольових ігор; несформована самостійність дітей в організації творчих ігор та ігор з правилами, відсутність планування щодо закріплення правил вуличного руху (дошкільний заклад № 16 м. Червонограда). Аналіз ігрової діяльності засвідчив той факт, що добір ігор та іграшок не завжди відповідав віковим особливостям дітей [12, с. 26–38].

Отже, аналіз довідок стану роботи дошкільних закладів у різних областях УРСР дозволив виокремити спільні позитивні напрацювання й типові недоліки в організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку в дошкільних закладах. Зокрема, серед позитивних здобутків указувалися такі: створено умови для всебічного виховання дітей дошкільного віку в організації ігрової діяльності (сформовано ігрові зони для організації всіх видів ігор; відзначено ефективність методичного керівництва ігровою діяльністю). Серед недоліків зафіксовано: неповне й малоефективне педагогічне керівництво ігровою діяльністю, недостатнє використання засобів активізації дітей у розгортанні ігрової діяльності, відсутність комплексного підходу до організації ігрової діяльності тощо.

Таким чином, для 1-го етапу (1958–1983 рр.) – підпорядкування програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку законодавчій базі радянського періоду характерними були як значні здобутки, так і часткова стереотипність у використанні форм і методів керівництва ігровою діяльністю дітей.

На відміну від результатів перевірок дошкільних закладів, потужність і динаміка змін у реалізації програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку відзначалися в матеріалах передового педагогічного досвіду, що друкувалися у збірниках «З досвіду роботи вихователів дитячих садків» та педагогічній пресі (журнал «Дошкільне виховання»). Вивчення досвіду роботи педагогів-практиків дошкільних закладів України дає підстави стверджувати, що їхня діяльність була спрямована на удосконалення методичного керівництва ігровою діяльністю, комплексну реалізацію у грі завдань з різних розділів програми, активізацію діяльності дітей дошкільного та раннього віку.

Особливості реалізації програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку зафіксовано і на 2-му етапі (1984–1990 рр.) зазначеного періоду. Протягом цього етапу органи народної освіти і педагогічні колективи дошкільних закладів Івано-Франківської, Закарпатської, Київської, Кіровоградської, Миколаївської, Одеської, Полтавської, Сумської, Тернопільської, Черкаської, Черновецької, Чернігівської областей та м. Києва проводили цілеспрямовану роботу на виконання рішень XXVII з'їзду КПРС та XXVII з'їзду КП України, постанов партії та керівництва про освіту, основних

напрямів реформування загальноосвітньої і професійної школи [13, с. 17–18]. Аналіз стану дошкільного виховання в цих областях та в м. Києві засвідчив значні досягнення в організації та здійсненні суспільного виховання дітей дошкільного віку.

Однак залишилися невирішеними деякі проблеми, у тому числі - виготовлення підприємствами обладнання для дитячих ігор, тобто оснащення для ігрової діяльності, а також деякі аспекти реалізації змісту й вимог програми [14]. Підтвердженням цього стала довідка «Про деякі питання розвитку народної освіти в Київській області, червень 1990 р.», у якій наголошується на тому, що за 1990-ті роки у Київській області зафіксовано значні відставання матеріальної бази дошкільних закладів, зокрема розвивально-ігрового середовища, від сучасних вимог [15, с. 30].

Матеріали довідок 2-го етапу (1984–1990 рр.) радянського періоду переконливо свідчать про те, що в більшості дошкільних закладів України було створено оптимальні умови для всебічного виховання дітей та організації ігрової діяльності в тому числі. Водночас загальним недоліком було визнано недостатню увагу, яку педагоги приділяли ігровій діяльності дітей, оскільки гра так і не стала для дітей дошкільного віку засобом практичного застосування одержаних на заняттях знань про норми і правила моральної поведінки, практичних навичок з конструювання або ручної праці. Це знижувало в цілому ефективність виховної роботи, підготовку дітей до школи. Слід зазначити, що цей факт відзначався на тлі підвищення вимог до підготовки дітей до школи з урахуванням реформування освіти в Україні (1984 р.).

Оскільки протягом 2-го етапу – демократизації та реформування змісту програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку (1984–1990 рр.) у практиці дошкільного виховання значного розвитку набуває вивчення й поширення передового педагогічного досвіду, діяльність науковців і практичних працівників характеризувалася творчими пошуком, комплексним підходом до педагогічного керівництва ігровою діяльністю та до реалізації актуальних завдань підготовки дітей шестирічного віку до школи за новою програмою. Слід зазначити, що позитивним на цьому етапі стала співпраця науковців з практичними працівниками, тобто здійснювався науковий супровід практичної діяльності педагогів дошкільних закладів.

Підтвердженням цього стала науково-практична конференція «Комплексний підхід до здійснення актуальних завдань підготовки дітей шестирічного віку до школи за новою програмою» (м. Харків, 1986 р.), на якій широко розглядалися питання, винесені в назву конференції. З результатами наукових пошуків щодо вирішення актуальних питань дошкільного виховання на засіданнях виступили: В. Котирло, завідувача лабораторією психології дошкільного виховання НДІ психології УРСР, кандидат психологічних наук;

О.Джемелей, старший викладач Харківського педагогічного інституту ім. Г. Сковороди. У виступах педагогів-практиків були озвучені різні аспекти навчально-виховної роботи з вихованцями підготовчих груп, а саме, створення умов для впровадження нової програми й контроль за її виконанням тощо. Учасникам конференції була запропонована виставка дидактичних посібників, електроігор, іграшок та представлено кінофільми про досвід роботи колективів дошкільних закладів №№ 273, 130 м. Харькова.

Особливості реалізації програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку в дошкільних закладах України відображено у фаховому журналі «Дошкільне виховання» зазначеного етапу, зокрема у статтях Т. Пржегодської «Будівельні ігри» (1984) – про організацію будівельних ігор та керівництва з боку вихователя; С.Воронцової «Настільно-поліграфічні ігри» (1985) – про значення та методику проведення настільно-поліграфічних ігор; Н. Кавки «Помічник електрограф» (1986) – про використання електроігор у навчанні старших дошкільників; Н. Паламарчук «Наш маленький театр» (1989) – про розвиток фантазії та формування моральних якостей в іграх-драматизаціях.

Вивчення надбань передового педагогічного досвіду впровадження програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності протягом 2-го етапу (1984–1990 рр.) дало можливість констатувати, що організація ігрової діяльності з дітьми дошкільного віку здійснювалась відповідно до існуючого програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності з врахуванням комплексного підходу до педагогічного керівництва ігровою діяльністю представленого у дослідженнях науковців (Л. Артемова, Ж. Борщ). Слід наголосити на тому, що окремі теоретичні та методичні здобутки вказаного періоду не втратили актуальності й на подальших періодах розвитку дошкільного виховання.

Таким чином, аналіз матеріалів із архівних фондів ЦДАВО України, публікацій фахового журналу «Дошкільне виховання», описів передового педагогічного досвіду радянського періоду (1958–1990 рр.) у межах 1-го (1958–1983 рр.) та 2-го (1984–1990 рр.) етапів становлення програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку на законодавчому ґрунті дав можливість дійти висновку про те, що зазначений період можна схарактеризувати як новачіний у контексті створення програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності та його реалізації в практиці суспільного дошкільного виховання. Ігрова діяльність дітей дошкільного віку розглядалась як метод навчання, виховання й розвитку дітей та окремим розділом була введена до програм різних років з певним означенням програмовим змістом. Це зобов'язувало вихователя організовувати ігрову діяльність згідно навчально-виховного плану і завдань освітнього процесу в групі й оптимізу-

вати вибір способів ефективного керівництва нею.

Зміна концептуальних підходів неоднозначно сприймалася як науковим співтовариством, так і практичними працівниками. З одного боку, реформування освіти, використання системи дошкільного виховання як трампліну для успішного навчання в школі було спрямоване на загальне підвищення якості освіти. З іншого боку, введення у дошкільних закладах занять як щоденної форми організації навчально-виховної роботи з дітьми спричинило мобілізацію зусиль вихователів на підвищення якості підготовки дитини до школи, а не на всебічний розвиток особистості дитини, що найбільш успішно здійснюється в ігровій діяльності. Оцінку тогочасних змін у системі дошкільного виховання знаходимо в публікаціях Л. Артемової, яка наголошувала на тому, що факт уведення обов'язкових щоденних занять «фактично не залишав гри навіть того мізерного часу, який їй відводився в режимі дня». Хвилювали науковця й питання самобутності гри та формування самостійності дітей у грі.

Аналіз результатів дослідження переконливо свідчить про те, що обидва етапи радянського періоду були присвячені пошукам ефективних шляхів реалізації програмових вимог як з боку науковців, так і з боку педагогів-практиків. Водночас робота педагогів з чітко регламентованим програмою змістом, уведення до режиму дня обов'язкових щоденних занять, відсутність методичних рекомендацій щодо реалізації завдань та змісту програми спричинили обмеження можливостей практичних працівників творчо реалізувати визначені завдання. Це не сприяло забезпеченню ефективного взаємозв'язку між навчанням, працею та грою у практиці організації навчально-виховного процесу дошкільних закладів.

Необхідно констатувати, що реалізація програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності в радянський період певною мірою відобразила ідеологізацію та політизацію основних базових засад ідей розвитку дошкільного виховання, зокрема його складової – програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності. Характерною ознакою цього періоду стала декларація гуманістичних принципів, заштампованість навчально-виховного процесу дошкільних закладів попри теоретичне обґрунтування значущості гри у розвитку особистості, масштабності дослідження питань педагогічного керівництва грою та апробація практиками інновацій у галузі дошкільної освіти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Результати ретроспективного аналізу дозволили визначити умови реалізації програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку радянського періоду (1958–1990 рр.), до яких відносимо: ідеологічні – розвиток ігрової діяльності дітей дошкільного віку відповідно до декларативних держаних цінностей, змін у законодавстві та основних напрямів стратегії розвитку комуністичного суспільства; педагогічні – осмисленість

педагогами-практиками сутності удосконалення форм і методів роботи з дітьми дошкільного віку в процесі організації ігрової діяльності; використання вихователями різних видів ігор – творчих та ігор з правилами.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Напрямами подальших наукових розвідок можуть слугувати такі актуальні питання: дослідження педагогічного супроводу ігрової діяльності в зарубіжних освітніх системах; джерела національного компонента ігрової діяльності і їх вплив на формування національної свідомості особистості тощо.

Список використаних джерел:

АРХІВНІ ДЖЕРЕЛА: Центральний державний архів вищих органів влади та управління України

Ф. 166. Міністерство освіти УРСР. 1959–1990 рр.

Оп. 15.

1. Спр. 3250. Доповідна записка про стан виконання «Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» за 1959–1960 рр. в частині забезпечення державного виховання дітей дошкільного віку (для звіту Верховної Ради УРСР). – 101 арк.
2. Спр. 4417. Доповідні записки управління до Ради Міністрів УРСР та ЦК КП України про стан роботи в дошкільних закладах за 1964 р. – 49 арк.
3. Спр. 4757. Довідки до Ради Міністрів та ЦК КП України про стан дошкільного виховання в УРСР за 1965 р. – 76 арк.
4. Спр. 5200. Доповідна записка про наслідки перевірки роботи Вільшанського дошкільного дитячого будинку Кіровоградської обл. за 1966 р. – 101 арк.
5. Спр. 7112. Доповідна записка про стан виховної роботи в колгоспних дошкільних закладах Одеської області за 25.V.1969 р. – 42 арк.
6. Спр. 8450. Довідка про наслідки перевірки стану роботи дошкільних закладів УРСР за 1971 р. – 48 арк.
7. Спр. 8694. Звіт про роботу Республіканського методичного кабінету ігор та іграшок Міністерства освіти УРСР за 1974 р. – С. 1–15.
8. Спр. 8886. Довідка про організаторську роботу Білоцерківського міського відділу народної освіти та педколективу д/з на виконання рішень XXV з'їзду КПРС і Компартії України в галузі розвитку суспільного дошкільного виховання за 11–18 трав. 1976 р. – С. 44; 59–60.
9. Спр. 9027. Довідка про перевірку стану виконання раніше прийнятих рішень з питань роботи з педагогічними кадрами дошкільних закладів Дарницького р-ну м. Києва з 15 по 23 берез. 1979 р. – 73 арк.

10. Спр. 9027. Довідка про стан виконання раніше прийнятих рішень з питань роботи з педагогічними кадрами дошкільних установ, їх підготовки і раціонального використання в Жовтневому р-ні м. Києва з 15 по 23 берез. 1979 р. – 73 арк.
11. Спр. 9027. Доповідна записка про перевірку роботи педагогічних кадрів в дошкільних закладах Шевченківського р-у м. Києва з 18 по 23 берез. 1979 р. – 73 арк.
12. Спр. 9027. Довідка фронтальної перевірки дошкільних закладів Львівської обл. за квітень 1979 р. – 73 арк.

Оп. 17

13. Спр. 6. Довідка про деякі питання розвитку народної освіти в Івано-Франківській обл. за січ. 1988 р. – 106 арк.
14. Спр. 6. Довідки про результати перевірки роботи відділів народної освіти, шкіл, дошкільних закладів та про розвиток народної освіти за 1988 р. – 106 арк.
15. Спр. 89. Довідка про деякі питання розвитку народної освіти в Київській обл. за черв. 1990 р. – 106 арк.

References:

Archival sources Central State Archive higher authorities and management of Ukraine

FM 166. The Ministry of Education of the USSR. 1959-1990 biennium.

Оп. 15.

1. Paragraph. 3250. Memorandum on the implementation of «Law of strengthening ties with the life of the school and the further development of the education system in the Ukrainian SSR» for 1959-1960. In terms of providing public education of preschool children (report of the Supreme Soviet). - 101 pages.
2. Paragraph. 4417. Management Memoranda to the Council of Ministers of the USSR and the Communist Party of Ukraine on work in pre-schools by 1964 - 49 pp.
3. Paragraph. 4757. Reference to the Council of Ministers and the Communist Party of Ukraine on early childhood education in the USSR by 1965 -76 pp.
4. Paragraph. 5200. Memorandum to test the effects of preschool children's home Vilshany Kirovograd region. by 1966 - 101 pages.
5. Paragraph. 7112. Memorandum on the status of educational work in the kolkhoz pre-school Odessa area for 25.V.1969 g. - 42 pages.
6. Paragraph. 8450. Information on the consequences check the status of pre-schools by the USSR in 1971 - 48 pp.
7. Paragraph. 8694. Report of the Republican methodical study of games and toys for the Ministry of Education of the USSR in 1974 - P. 1-15.

8. Paragraph. 8886. Information on organizational work Bilotserkivskyi city Department of Education and pedagogical collective/ s pursuant to the XXV Congress of the CPSU and the Communist Party of Ukraine in the field of public preschool education for 11-18 May. 1976 - S. 44; 59-60.
9. Paragraph. 9027. Information on checking the status of implementation of previous decisions on the work of the teaching staff of preschool institutions Darnytsa district of the city. Kyiv from 15 to 23 march. 1979 - 73 pages.
10. Paragraph. 9027. Information on the status of implementation of previous decisions on the work of the teaching staff of preschool institutions, their preparation and sustainable use in the October district of the city. Kyiv from 15 to 23 march. 1979 - 73 pages.
11. Paragraph. 9027. Memorandum of verification of the teaching staff in pre-schools the Shevchenko district in Kyiv. Kyiv from 18 to 23 march. 1979 - 73 pages.
12. Paragraph. 9027. Reference checks preschools front Lviv region. by April 1979 - 73 pp.

Ор. 17

13. Paragraph. 6. Information on some issues of public education in the Ivano-Frankivsk region. by January. 1988 - 106 pages.
14. Paragraph. 6. Information on the audits of departments of education, schools, pre-schools and the development of public education by 1988 - 106 pages.
15. Paragraph. 89. Information on some issues of public education in the Kiev region. on Jun. 1990 - 106 pages.

ДУБРОВІНА І.В.,

старший викладач,

Комунальний вищий навчальний

заклад Київської обласної ради

“Академія неперервної освіти”,

м. Біла Церква, Україна

САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРІОРИТЕТНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Проаналізовано роль самоосвіти у професійному розвитку вчителів музичного мистецтва та шляхи оптимізації навчально-виховного процесу в системі післядипломної освіти. У статті розкрито питання мотиваційної сфери самоосвітньої діяльності педагогів-музикантів; охарактеризовано властивості самоосвіти, представлено складові індивідуальної програми самоосвіти педагогів для забезпечення реалізації засад безперервної освіти. Досліджено самоосвітню діяльність педагогів мистецьких дисциплін як пріоритетний напрям особисто-професійного вдосконалення в системі післядипломної педагогічної освіти. У вступі обґрунтовано активну позицію людини як суб'єкта професійної діяльності в контексті пріоритетного напрямку модернізації освітнього простору. Визначено напрямки практичного здійснення індивідуальної програми самоосвіти. Окреслено класифікацію складових індивідуальної програми самоосвіти спеціалістів мистецьких дисциплін у системі післядипломної освіти.

Ключові слова: індивідуально-зорієнтоване навчання, самоосвіта, самовиховання, самовдосконалення, професійна мистецька освіта, індивідуальна програма самоосвіти.

Проанализирована роль самообразования в профессиональном развитии учителей музыкального искусства и пути оптимизации учебно-воспитательного процесса в системе последипломного образования. В статье раскрыты вопросы мотивационной сферы самообразовательной деятельности педагогов-музыкантов; охарактеризованы свойства самообразования, представлены составляющие индивидуальной программы

самообразования педагогов для обеспечения реализации принципов непрерывного образования. Исследована самообразовательная деятельность педагогов художественных дисциплин как приоритетное направление лично-профессионального совершенствования в системе последиplomного педагогического образования. Во введении обоснована активная позиция человека как субъекта профессиональной деятельности в контексте приоритетного направления модернизации образовательного пространства. Определены направления практического осуществления индивидуальной программы самообразования. Определена классификация составляющих индивидуальной программы самообразования специалистов художественных дисциплин в системе последиplomного образования.

Ключевые слова: индивидуально-ориентированное обучение, самообразование, самовоспитание, самосовершенствование, профессиональная художественное образование, индивидуальная программа самообразования.

The role of self-education in the professional development of music teacher's and ways to optimize the educational process in post-graduate education. The article deals with the issue of motivational sphere of self-education music teacher's; describes the properties of self, the individual program components are presented self teachers for implementation of the principles of life-long learning. Studied self-educational activity of art teacher's disciplines as a priority-person professional development in post-graduate teacher education. The introduction reasonably active stance human subjects in the context of professional activity priority direction of modernization of educational space. Directions practical implementation of individual program of self-education. Outlined classification of individual components of the program of self-education specialists artistic disciplines in post-graduate education.

Key words: individual-oriented teaching, self-education, self-improvement, professional art-education, an individual program of self-education.

Освіта завжди віддзеркалює процеси модернізації, що відбуваються в інформаційному суспільстві. Тенденції стрімкого впровадження педагогічних технологій зумовлюють потребу у фахівцях інноваційного типу: ініціативних, високо мобільних, спроможних самостійно здобувати, розширювати та онов-

лювати фахові знання та уміння, конкурентноспроможних на динамічному ринку праці.

Входження України до Європейського освітнього простору, соціально-економічні зміни, які характеризують сучасний соціум, з одного боку, актуалізують проблему підвищення якості підготовки сучасного педагога до професійного самовдосконалення, а з іншого підвищують роль самоосвітньої діяльності як її складової.

До цього стимулюють культурно-історичні зміни суспільного життя, процеси глобалізації. За таких умов прагнення педагога до самоосвітньої діяльності набуває ознак інноваційності та неперервності. Особливу роль у післядипломній освіті відіграє організація самоосвітньої діяльності вчителів, зокрема і педагогів-музикантів. Цей напрям багатьма вченими визнається як пріоритетний, що сприяє оновленню системи універсальних знань, удосконаленню вмінь, навичок, допомагає сучасному вчителю успішно адаптуватися до нових вимог ринку праці; дозволяє творчо розв'язувати професійно-педагогічні завдання.

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХ столітті зазначається, що серед основних шляхів її реформування слід особливу увагу приділяти такому напрямку як формування покоління, здатного навчатися упродовж життя.

Трансформація діяльності в самодіяльність, розвитку в саморозвиток, освіти в самоосвіту стає об'єктивною потребою часу.

Слушною є думка М.Рубакіна, що будь-яка освіта здобувається тільки шляхом самоосвіти, набуває нової актуальності та значення [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій підтверджує, що увага дидактів, а саме: С. Архангельського, М. Пшебильського, Б. Райського, Р. Сеульського, Є. Тонконогої, Є. Турбовського зосереджувалася на питаннях педагогічних основ самоосвітньої діяльності, її сутності, структури та змісту.

Вивчення наукових розвідок І. Ареф'єва, С. Висоцької, М. Коломійця, С. Крутієнко, В. Назаренко, А. Орлова, Н. Попович, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших свідчить про те, що більшість учителів музичного мистецтва відчувають певні труднощі в освоєнні та організації самоосвітньої діяльності у повсякденній педагогічній праці.

Це пов'язано зі зміною ставлення до підготовки педагогічних кадрів, необхідністю освоєння ними інноваційних професійних функцій, підвищення вимог щодо якості процесу самовдосконалення фахівців у системі післядипломної освіти на основі проектування індивідуальної програми самоосвіти.

На наш погляд, індивідуальна програма самоосвіти сучасного фахівця – насамперед продуманий план педагогічної діяльності у напрямку особисто-професійного саморозвитку, його продуктивності.

Метою статті є визначення характерних властивостей самоосвітньої діяльності у розвитку професійної мистецької освіти, здійснення огляду складових індивідуальної програми самоосвітньої діяльності, дослідження самоосвітньої діяльності вчителів музичного мистецтва як складової професійного самовдосконалення у системі післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Самоосвітня діяльність є потребою часу, викликом суспільства до фахової підготовки педагогічних працівників. У зв'язку із завершенням процесу формування економічної інфраструктури підготовка професійних кадрів нової генерації зі сформованими ринковими поглядами, здатних розвивати і реалізовувати власний творчий потенціал у нових умовах, що постійно змінюються, є нагальною проблемою і стратегічним завданням вищої школи. Трансформація суспільства знань призводить до суттєвих змін ролі та значення самоосвіти, її функцій, мети, змісту, цілей і напрямів. Самоосвіта стає епіцентром, за допомогою якого формується світогляд людини, забезпечується систематичне оновлення актуальних умінь та знань спеціальності, переосмислюються інноваційні процеси в освіті, здійснюється процес самовдосконалення.

Ефективність процесу самовдосконалення особистості педагога залежить від побудови та організації індивідуальної програми самоосвітньої діяльності, тому обґрунтованою є необхідність пошуку нових організаційних прийомів, об'єднання інноваційних напрямків, проектування та реалізація індивідуальних програм самоосвіти, що відіграють вагомую роль у процесі професійного вдосконалення сучасних фахівців, які повинні володіти широким діапазоном професійних знань, уміннями проектування власного саморозвитку.

Направленість та сутність індивідуальної програми самоосвітньої діяльності залишаються непорушними орієнтирами педагогічних інновацій системи післядипломної педагогічної освіти. Добре організоване розвивальне середовище сприяє професійному розвитку вчителя. За таких умов фахівець стає активним, проблемно ставитися до себе й світу навколо, перебуває в постійному процесі самопізнання та самовдосконалення [3].

Синтезуючи визначення, наведені в сучасних педагогічних словниках, зазначимо, що самоосвіта – спеціально організована, самодіяльна, систематична пізнавальна діяльність, керована самою особистістю; задоволення загальнокультурних та професійних запитів та підвищення кваліфікації; самостійне (поза навчальних закладів) здобуття знань в якій-небудь галузі науки. Отже, маємо синтез поглядів вчених минулих років у поєднанні з віддзеркаленням потреб сьогодення.

Перехід освіти на нову парадигму особисто-зорієнтованого навчання зумовив позицію українських вчених щодо самоосвіти. Вважається, що само-

освіта – це діяльність особистості, спрямована на становлення, розвиток та вдосконалення її освітнього потенціалу, інтелектуальних здібностей; складова самовиховання, самовдосконалення; основний метод продовження освіти; засіб становлення і розвитку інтелектуальної, естетичної, моральної, художньої, правової, професійної та інших культур. Такий підхід до розуміння сутності самоосвіти виводить нас на вузько-дидактичне розуміння проблеми, пов'язуючи її з формуванням особистості, її культурних та духовних потреб.

Для інформаційного суспільства самоосвіта вчителя – це засіб самоорганізації, лібералізації системи управління освітою, джерело соціальних інновацій та трансформацій [6].

Самоосвіта є видом діяльності особистості, що характеризується власним вибором занять, пов'язаних з підвищенням культурного, освітнього наукового рівнів й спрямовується на задоволення її потреб в соціалізації. У сучасній науковій думці акцентується увага на систематичності, цілеспрямованості, творчості та неперервності пізнавальної діяльності та необхідності поглиблення та продовження освіти.

Визначаючи будову індивідуальної програми самоосвіти педагога-музиканта, необхідно визначити притаманні їй властивості, а саме: *цілеспрямованість* (провідна мета програми полягає в професійному вдосконаленні вчителя); *двосторонній характер* (діяльність об'єкта пошуку та суб'єкта-андрагога); *творчий характер* (постійне оновлення змісту, форм, методів самостійної пізнавальної діяльності вчителя); *динамізм* (зміни змісту, дій суб'єктів цього процесу і самих суб'єктів); *цілісність* (узгодженість зв'язку та підпорядкованість єдиній дидактичній меті).

Індивідуальна програма самоосвітньої діяльності педагога-музиканта спирається на мотивацію до постійного самовдосконалення, спрямованість на оволодіння необхідними самоосвітніми вміннями, що розвиваються в процесі опанування фаховими знаннями.

У процесі модернізації професійної мистецької освіти підвищуються вимоги щодо самоосвітніх умінь учителя музичного мистецтва, який повинен постійно здобувати й узагальнювати нові знання, володіти інноваційними технологіями. Важливою складовою організації самоосвіти є індивідуальний дослідницький інтерес педагогів-музиканта до професійних труднощів, які стали для нього проблематичними та викликали внутрішнє напруження, змусили розмірковувати та діяти творчо, по-новому.

Отже, самоосвітня діяльність вносить елементи новаторських змін у професійне освітнє середовище, оскільки зорієнтована на формування готовності індивіда до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку творчого потенціалу, різноманітних форм мислення, здатності до співробітництва з іншими людьми. Інноваційність самоосвіти відображається у відкритості до

майбутнього, передбаченні особисто-професійного розвитку на основі переоцінки цінностей, налаштованості на конструктивні дії у нових ситуаціях.

Домінантою самоосвітньої діяльності стає зміна споглядально-пізнавальних підходів на активні, ціннісно-пізнавальні, зміна функціональної парадигми навчання на творчу, за якої спеціаліст-музикант дістає можливість вільного розвитку художньої самосвідомості у усвідомленні світу культури і себе у ньому.

Дослідження педагогічної праці вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної педагогічної освіти доводить, що хоч вони усвідомлюють необхідність упровадження інноваційних елементів у свою педагогічну діяльність у процесі реалізації завдань освітньої галузі «Мистецтво» Державного стандарту загальної та середньої освіти, але недостатньо володіють методологією організації самоосвіти у напрямку особисто-професійного вдосконалення. Мотивація *відображає* наявність професійно-значущих установок на оволодіння успішною педагогічною діяльністю, усвідомлення її цінностей; ставлення особистості до здійснення педагогічної праці, усвідомлення цінностей професії

Педагог мистецьких дисциплін має володіти можливостями варіативного, творчого вирішення професійно-педагогічних завдань, тому у самоосвітній діяльності важливою є здатність спеціаліста до рефлексивно-творчого осмислення сутності самої інновації, із якою б науковою або художньою сферою знань ця самоосвітня технологія не була пов'язана (музична психологія, теорія виконавства, музикознавство тощо), та вдосконалення тих аспектів музично-педагогічної діяльності, які вона була покликана забезпечити згідно програмових вимог Державного стандарту загальної та середньої освіти в процесі практичної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах..

Інформаційно-когнітивний компонент самоосвітньої діяльності характеризується технологічністю (теорія та методика самоосвітньої діяльності, структура, джерела, форми та технології), здатністю до оновлення знань, швидкістю отримання інформації. *У ньому відображається* загальний інтелектуальний рівень розвитку особистості; сформованість загально-навчальних умінь і навичок, уявлення про логіку та етапи наукового пізнання, структуру наукового дослідження, способи отримання та обробки результатів, розкриває знання про суть і специфіку навчання, можливості використання сучасних педагогічних технологій у педагогічній праці, методи роботи в сучасному педагогічному середовищі, певний рівень розвитку самостійних пізнавальних сил і практичної підготовки.

У працях Ю. Кулютькіна когнітивний компонент самоосвітньої діяльності учителів розглядається як багатоаспектне явище, основними принципами якого є гуманістична спрямованість на постійне оволодіння знаннями, фундаменталізація знань,

практичних умінь та навичок, професійно-творча активність, мобільність, рефлексія. Така позиція вченого зазначає, що сучасне інформаційне середовище відіграє все більш вагомий роль у професійній діяльності сучасного фахівця, сприяє ефективній самоосвітній діяльності. Комп'ютеризація, широке поширення Інтернет-мережі активізує направленість індивідуальності на самоосвітню діяльність, його інформаційно-когнітивний компонент. Володіння певною системою знань відображає якість професійно-педагогічних знань, способів особистісно-професійного саморозвитку (самооцінка, самоствердження, самовизначення), що відтворює, комбінує, моделює і формує нову інформацію, знання. Роботи дидактиків В. Давидова, М. Галузінської, О. Карпова, С. Рубінштейна, С. Статірової та ін. визначають високий рівень інтелектуальних здібностей особистості, зокрема особливу роль операції узагальнення у розвитку мислення, спроможність виконувати самостійні пізнавальні дії одними із найважливіших характеристик самоосвіти.

У працях вчених, інформаційно-когнітивний компонент самоосвітньої діяльності характеризують наступні напрями: предметно-теоретичний, який включає наявність стрункої системи наукових знань із фахових дисциплін та готовність їх застосувати у професійній діяльності; інформаційно-дослідницький, який передбачає опанування вміннями знаходити інформацію, систематизувати, узагальнювати її, проводити експериментальні дослідження та готовність вдосконалювати власну професійну діяльність через опрацювання і впровадження нової інформації; методичний як наявність методичних знань та умінь щодо окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання, готовність проводити заняття за різними навчальними комплектами, володіння педагогічними технологіями.

Зміст інформаційно-когнітивного компоненту самоосвітньої діяльності відображається у відборі вчителем музичного мистецтва необхідної інформації для самонавчання; вільної орієнтації в необхідних інформаційних технологіях. Високий рівень когнітивності (знань) сприяє розвитку творчої активності вчителя музичного мистецтва, його інтелектуальних здібностей (А. Громцева, Н. Кузьміна), наукового світогляду (С. Елканов), спрямованості до творчості (М. Кухарєв). Саме у самоосвітній діяльності проявляється пізнавальна (творча) активність людини, яка відображає налаштування і позицію суб'єкта щодо результатів своєї праці, продуктами якої будуть якісно нові знання, уміння та самостійні пізнавальні потреби.

Складові інформаційно-когнітивного компоненту самоосвітньої діяльності впливають на вміння отримати доступ до необмеженого обсягу інформації та її аналітичної обробки; прагнення до формування й розвитку особистісних творчих якостей, що уможливають генерацію новітніх педагогічних ідей, створення власного суб'єктно-орієнтованого інформаційного середовища,

інформаційної взаємодії, що здійснюється в режимі цифрового діалогу, рівень сформованості інформаційної культури. Оволодіння інформаційно-когнітивним компонентом самоосвітньої діяльності допоможе вчителю музичного мистецтва самостійно впроваджувати сучасні технічні засоби навчання, дозволить розширювати вузькоспеціалізовані знання. Інформаційно-когнітивний компонент самоосвітньої діяльності вчителя музичного мистецтва здійснює орієнтування на створення мультимедійного супроводу уроків музичного мистецтва; вільний відбір необхідної освітньої інформації, зміст компоненту спрямований на вивчення нових музичних редакторів для забезпечення змісту Державних освітніх програм «Музичне мистецтво», підтримку стійкого пізнавального інтересу щодо вивчення інформаційних технологій з метою підвищення результативності практичної роботи.

Досліджуючи проблему самоосвітньої діяльності, необхідно звернути увагу на її рівневий характер, що відображається у результативності педагогічної праці учителів музичного мистецтва з різним педагогічним стажем та фаховою освітою. Оскільки самоосвітня діяльність здійснюється при будь-якому рівні розвитку самостійності, пізнавальних умінь і творчій активності вчителя музичного мистецтва, то і якісні показники рівнів самоосвітньої діяльності їх будуть відрізнятися.

На сучасному етапі розвитку мистецько-педагогічної освіти відчувається потреба в розробці наукового забезпечення проблеми самоосвітньої діяльності, назріває необхідність у переосмисленні методологічних підходів до визначення рівнів самоосвітньої діяльності вчителів музичного мистецтва, які виражають життєву позицію особистості у напрямку професійного самовдосконалення.

Сучасний етап модернізації післядипломної освіти визначає необхідність оволодіння усіма необхідними механізмами стимулювання самоосвітньої діяльності педагогів-музикантів як напрямками самовдосконалення професійної праці. Цьому сприяють певні обставини, серед яких важливими є такі: варіативність програмових завдань, надання педагогічної свободи в інтерпретації освітніх програм, дисциплін. Орієнтуючись у самоосвітніх інноваціях, володіючи різними методиками викладання свого предмету та застосовуючи їх у своїй практичній роботі, учитель, таким чином, повноцінно самореалізується у професійній діяльності, набуває здатності до самостійного інноваційного пошуку. Кожен фахівець мистецьких дисциплін обирає такі методи викладання, які найкраще сприяють розкриттю його творчих задумів, можливостей; ідей, які найбільше збігаються з його поглядами на роль мистецтва у формуванні художньо-естетичного світогляду учнів, на сутність учительської праці, на забезпечення постійної підтримки в очах оточуючих. Однак творча свобода в контексті самоосвіти спеціалістів має ґрунтуватися на науково-обґрунтованій методології музичного мистецтва, глибокому знанні досягнень

сучасної педагогічної науки і практики, на відповідальному ставленні до особисто-професійного зростання.

В основі організаційно-діяльнісного компоненту знаходиться комплекс загально-педагогічних умінь, що характеризують потребу людини в спілкуванні; вміння налагоджувати контакти і організовувати процес спілкування, здатність управляти цим процесом (проявляти активність у потрібний момент, брати на себе ініціативу в спілкуванні, активно реагувати на стан партнера і впливати на нього, уміло застосовуючи різні прийоми), уміння представити себе, правильно оцінювати свою реакцію і реакцію партнерів під час спілкування та при змінах у ситуації.

Опрацювання наукових джерел дозволяє зробити висновок про визначення основних принципів індивідуальної програми самоосвітньої діяльності педагогів-музикантів: *взаємообумовленість* цілей, сутності, змісту, структури методів, форм й суспільних потреб педагогічної практики [2]; *безперервність і систематичність* підвищення кваліфікації та професійної майстерності працівників упродовж педагогічної діяльності [2]; *постійне вивчення* методів, технологій викладання предмета та поєднання теоретичної підготовки з оволодінням уміннями і навичками необхідними в педагогічній діяльності [3]; *випереджальний характер* індивідуальної траєкторії самоосвіти, що спрямована на своєчасне отримання наукової інформації, методичних рекомендацій щодо проведення практики та передового педагогічного досвіду [1]. Досліджуючи проблему індивідуальної програми самоосвіти педагогічних кадрів, звертаємо увагу на те, що мотивація самоосвіти була широко розглянута такими науковцями як О. Бодальов, А. Деркач та ін., з одного боку, як одна із базових, інтегровальних складових самовдосконалення індивідуальності (відповідно до вимог професійної діяльності на сучасному етапі), а з іншого – як результат свідомої взаємодії фахівця з конкретним соціальним середовищем, у процесі якого спеціаліст реалізує власні потреби у розвитку особисто-професійних якостей, які забезпечують успішність професійної діяльності.

Змістом самоосвітньої діяльності є оновлення та вдосконалення професійних знань, умінь та навичок. Для досягнення найвищого рівня педагогічної майстерності вагому роль відіграє мотиваційна та виконавська сфери індивідуальної програми самоосвіти педагога-музиканта в системі післядипломної освіти.

Мотиваційна складова індивідуальної програми самоосвітньої діяльності є основною для реалізації інших її структурних компонентів. Учитель, який відчуває потребу в творчості буде мотивованим до педагогічної діяльності, прагнучим оволодіти педагогічними дослідницькими цілями, методами, прийомами.

Спрямованість на самоосвітню діяльність забезпечує задоволення від педагогічної діяльності, реалізовує прояви ініціативності, можливість проектування життєвих перспектив, потребу у самоствердженні в суспільстві. На основі мотиваційної сфери вчителя як цілеспрямованої самоосвіти реалізуються його потреби, інтереси, погляди, переконання, умови сформованості мотивів особистості, становлення цілей, оновлення теоретичних і практичних знань. До **виконавчої складової індивідуальної програми самоосвіти** відносимо дослідницькі вміння: використання методики математичних обробок даних, оформлення графіків інтерпретації, опис результатів, рефлексію, уміння раціонально вибрати різноманітні джерела інформації, уміння керувати процесом професійного самопланування та самоздійснення задумів, самоконтроль отриманих результатів.

Сучасні трансформації, обумовлені переходом до інформаційного суспільства, актуалізують проблему становлення нової парадигми освіти, що характеризується перерозподілом акцентів з освітньої діяльності на самоосвітню.

Отже, самоосвітня діяльність вчителя музики висвітлює його соціальне спрямування, тісний зв'язок із запитами часу. Сенс у самостійному набутті знань, необхідної інформації еволюціонує разом із інформаційним суспільством, відображаючи нові тенденції в поєднанні з інтересами й потребами педагогів-музикантів. Суспільні зрушення зумовлюють зміни парадигми освіти, що в свою чергу так чи інакше впливає на особистість, як їх невід'ємний компонент. Об'єктивні вимоги, що висуває суспільство до фахівців визначають потребу людини в знаннях, самоосвіті, самовдосконаленні впродовж життя.

Таким чином, як бачимо проблема самоосвіти вчителів музики знаходиться в полі зору інтересів вчених, залишаючи широке поле для досліджень та наукових розвідок. Навкруги цієї проблеми виникають наукові суперечки, в результаті яких народжуються різноманітні погляди і формуються методологічні та методичні позиції.

Висновки. Отже, самоосвітня діяльність як складова професійного самовдосконалення вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної педагогічної освіти потребує інноваційних науково-обґрунтованих методик, які на сучасному етапі розвитку професійної мистецької освіти допоможуть забезпечити високоякісну підготовку вчителів-музикантів, сформувати широкий світогляд, визначити власні освітні підходи. Подальших наукових досліджень потребує забезпечення оптимальних умов щодо активізації їхнього саморозвитку в освітньому середовищі післядипломної педагогічної освіти. Самоосвіта, як феномен, виступає невід'ємним компонентом професійної діяльності. Вона характеризується постійною цільовою спрямованістю на саморозвиток, самовиховання, самовдосконалення вчителя, що перебувають

у тісному взаємозв'язку. При усвідомленні такої позиції вчителями музичного мистецтва самоосвітня діяльність набуває статусу самостійної, універсальної, особистісно-орієнтованої для кожного педагога. Цьому сприяють індивідуальні та колективні методи самоосвітньої діяльності, які здійснюють процеси підвищення рівня кваліфікації вчителя музичного мистецтва, забезпечують відповідність знань особистості соціальному замовленню і європейським освітнім вимогам ефективності професійної праці. У результаті опанування самоосвітніми вміннями фахівець здійснює самостійний пошук, відбір і самоаналіз необхідної інформації, що сприяє розширенню світогляду, підвищенню якості професійної діяльності. З одного боку, набуття систематичних знань особистістю у професійній педагогічній освіті супроводжується безпосереднім особистим інтересом і стійкою потребою, поєднується з мотивацією до самостійного освоєння матеріалу. З іншого, самоосвіта – засіб самовиховання, оскільки сприяє виробленню цілеспрямованості, наполегливості у досягненні мети, внутрішньої організованості та інших моральних якостей, необхідних сучасному вчителю музичного мистецтва.

Список використаних джерел:

1. Вишпінська Я. Роль самоосвіти у професійному становленні вчителя музики / Я. Вишпінська // Вісник Львівського ун-ту. (Серія педагогіка). – Львів, 2012. Вип. 28. – С. 43-53.
2. Кларин М. Инновации в мировой педагогике / М. Кларин. – М., Рига, 1998. – 306 с.
3. Ксьонзенко М. Самовиховання вчителя як невід'ємна частина його професійного самовдосконалення / М. Ксьонзенко // Наукова скарбниця освіти Донеччини № 1(8), 2011. – С. 84-87.
4. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. Зязюна. – Київ: Видавництво «Віпол», 2000. – 636 с.
5. Рубакин Н. Письма к читателям о самообразовании / Н. Рубакин. – М., 1913. – 128 с.
6. Шуклина Е. Технологии самообразования : социологический аспект / Е. Шуклина // Общественные науки и современность. – 1999. – №5. – С. 140-151.

Transliteration of References:

1. Vyshpins'ka Ya. Rol' samoosvity u profesijnomu stanovlenni vchytelya muzyky / Ya. Vyshpins'ka // Visnyk L'vivs'koho un-tu. (Seriya pedahohika). – L'viv, 2012. Vyp. 28. – S. 43-53.

2. Klaryn M. Ynnovatsyy v myrovoy pedahohyke / M. Klaryn. – M., Ryha, 1998. – 306 s.
3. Ks'onzenko M. Samovykhovannya vchytelya yak nevid»yemna chastyna yoho profesiynoho samovdoskonalennya / M. Ks'onzenko // Naukova skarbnytsya osvity Donechchyny № 1(8), 2011. – S. 84-87.
4. Neperervna profesiyna osvita: problemy, poshuky, perspektyvy: monohrafiya / za red. I. Zyazyuna. – Kyiv: Vydavnytstvo «Vipol», 2000. – 636 s.
5. Rubakyn N. Pys'ma k chytatelyam o samoobrazovany / N. Rubakyn. – M., 1913. – 128 s.
6. Shuklyna E. Tekhnolohyy samoobrazovanyya : sotsyolohychesky aspekt / E. Shuklyna // Obshchestvennyye nauky y sovremennost'. – 1999. – №5. – S. 140-151.

КОВАЛЬЧУК О.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра методики навчання
математики, фізики та інформатики,
Житомирський державний
університет імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ У ПОЗААУДИТОРНІЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті виокремлено найбільш суттєві фактори, що визначають педагогічні умови професійного становлення майбутніх учителів математики у позааудиторній діяльності. У результаті застосування факторного аналізу визначено такі групи педагогічних умов: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, методичні. До організаційно-педагогічних умов віднесено: безпосередню організацію позааудиторної діяльності у вищому навчальному закладі, варіативність її форм, методів, засобів, інформаційно-технічне, матеріально-технічне й ресурсне забезпечення, узгодженість у часі аудиторної та позааудиторної діяльності, забезпечення функціонування тріади „університет-студент-роботодавець”. Психолого-педагогічні умови включають: мотивацію позааудиторної діяльності, формування психологічної готовності до професійної самореалізації, суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем та студентом, позитивно-емоційний мікроклімат у колективі, створення ситуації успіху, забезпечення „індивідуальної траєкторії” професійного саморозвитку. До методичних умов віднесено: впровадження інноваційних технологій у позааудиторну діяльність, її навчально-методичне забезпечення, використання досвіду діяльності кращих педагогів, наукових шкіл, соціальну установку на професійну діяльність, формування моральної стійкості, працелюбності, творчості, що ґрунтується на самоорганізації, самоконтролі, саморегуляції.

Ключові слова: умова, педагогічні умови, фактор, факторний аналіз, професійне становлення, позааудиторна навчально-виховна діяльність.

В статье выделены наиболее существенные факторы, определяющие педагогические условия профессионального становления будущих учителей математики во внеаудиторной деятельности. В результате применения факторного анализа определены следующие группы педагогических условий: организационно-педагогические, психолого-педагогические, методические. К организационно-педагогическим условиям отнесены: непосредственная организация внеаудиторной деятельности в высшем учебном заведении, вариативность ее форм, методов, средств, информационно-техническое, материально-техническое и ресурсное обеспечение, согласованность во времени аудиторной и внеаудиторной деятельности, обеспечение функционирования триады "университет-студент -работодатель ". Психолого-педагогические условия включают: мотивацию внеаудиторной деятельности, формирование психологической готовности к профессиональной самореализации, субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентом, позитивно-эмоциональный микроклимат в коллективе, создание ситуации успеха, обеспечения "индивидуальной траектории" профессионального саморазвития. К методическим условиям отнесены: внедрение инновационных технологий во внеаудиторную деятельность, ее учебно-методическое обеспечение, использование опыта деятельности лучших педагогов, научных школ, социальная установка на профессиональную деятельность, формирование нравственной устойчивости, трудолюбия, творчества, основанные на самоорганизации, самоконтроле, саморегуляции.

Ключевые слова: условие, педагогические условия, фактор, факторный анализ, профессиональное становление, внеаудиторная учебно-воспитательная деятельность.

The most important factors that determine the pedagogical conditions of the professional becoming of a future Mathematics teacher in extracurricular activity are singled out in the article. The following conditions of teachers: organizational and pedagogical, psychological and educational, methodical in the application of factor analysis.

Organizational and pedagogical conditions include: a direct organization of extracurricular activities in high school, a variety of forms, methods, tools, information technology, logistics and resource support, consistency over time classroom and extracurricular activities and functioning triad "university-student-employer". Psychological and educational terms include: motivation extracurricular activities, the formation of psychological readiness for professional self-realization, subject-subject relationship between teacher and student, positive emotional climate of the team, creating a situation of success and providing "individual path" professional self-development. Methodical conditions include: the introduction of innovative technologies in extracurricular activities, its scientific and methodological support, using the experience of the best teachers, scientific schools, social setting for professional activity, the formation of moral stability, diligence, creativity, based on self-organization, self-control, self-regulation.

Key words: condition, pedagogical conditions, factor, factor analysis, professional becoming, extracurricular educational activity.

Професійне становлення майбутніх педагогів вимагає не лише переорієнтації змісту освіти, структури та форм організації навчально-виховного процесу, але й визначення сприятливих факторів підготовки студентської молоді в позааудиторній навчально-виховній діяльності.

В умовах входження України до європейського освітнього простору місце цієї діяльності визначено такими державними документами: законами України: „Про вищу освіту” (2002 р.), „Про професійний розвиток працівників” (2012 р.); державною цільовою програмою „Сто відсотків” (2011 р.); Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.); планами навчально-виховної роботи вищого навчального закладу (ВНЗ), положеннями про: студентське наукове товариство, студентський науковий гурток, проблемну групу тощо.

Про роль та важливість визначення педагогічних умов професійного становлення майбутніх учителів, які реалізуються як система факторів свідчать численні дослідження (педагогічні умови забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики (О. А. Чемерис), педагогічні умови гуртування студентської групи вищого аграрного закладу освіти (Л. М. Жалдак), педагогічні умови формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей (Н. М. Жукович-Дородних), фактори формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя в умовах вищої освіти (Л. В. Бурчак), педагогічні умови формування толерантності у

майбутніх соціальних педагогів в системі вищої освіти (В. М. Деляченко), педагогічні умови і фактори розвитку готовності до дослідницької діяльності студентів факультету технологій вищої школи (С. Ю. Лаун) та ін.).

Метою цієї статті, як складової нашого дослідження, є теоретичне обґрунтування та виокремлення найбільш суттєвих факторів, що визначають педагогічні умови професійного становлення майбутніх учителів математики у позааудиторний час. Реалізація поставленого завдання здійснювалася шляхом пілотажного опитування та застосування факторного аналізу.

Завдання вищої школи на сучасному етапі оновлення змісту освіти полягають у тому, щоб забезпечити такі умови, які б сприяли позитивній мотивації, ціннісному ставленню до майбутньої професійної діяльності, у яких студенти могли б набувати необхідні для здійснення педагогічної діяльності знання, вміння, навички, формувати й розвивати професійно важливі особистісні якості.

Обравши за основу базові положення наукових досліджень (О. В. Косаревої, К. В. Недялкової, Л. В. Онучак, О. А. Чемерис), нами був розроблений опитувальник, який включав різні погляди щодо факторів впливу на процес професійного становлення майбутніх учителів математики у позааудиторній діяльності та було здійснено опитування серед викладачів і студентів фізико-математичного факультету Житомирського державного університету імені І. Я. Франка, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Інституту фізики, математики та інформатики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (усього 382 особи).

Проведене опитування дозволило виділити 54 показника, що отримали не менше 75 % позитивних виборів, і які розкривають фактори професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній діяльності.

Я. А. Мамонтов наполягає на ідеї цілісності педагогічної системи, оскільки „...у науково-обґрунтованій системі виховання мусить бути певна цільова установка та відповідна їй інтерпретація основних педагогічних факторів. Відсутність будь-якого з цих необхідних елементів робить педагогічну систему неповною або незакінченою” [2, с.17].

На думку Л. В. Мардахасєва, особливу увагу необхідно приділити особистісним, середовищним та виховним факторам [3, с. 46].

Процедура визначення факторів отримала назву факторного аналізу, головне завдання якого полягає у переході від сукупності безпосередньо вимірювальних ознак досліджуваного явища до комплексних узагальнених факторів, за яких цінними є комбінації вихідних ознак, виділених на основі їхніх внутрішніх закономірностей, що відбивають структуру досліджуваної галузі явища, а характерною особливістю – можливість одночасного дослідження скільки завгодно великої кількості взаємозалежних змінних. Він

не вимагає припущення про незмінність усіх інших умов, властивого багатьом іншим методам статистичного аналізу, завдяки цьому факторний аналіз є цінним інструментом дослідження явища у всьому різноманітті його реальних взаємозв'язків.

На другому етапі дослідження респонденти провели експертну оцінку відібраних факторів за десятибальною шкалою. Для обробки результатів було використано пакет прикладних статистичних програм **STATISTICA 6.0** (демо-версії) [1].

Таблиця 1
Власні значення факторів

№ з/п	Дисперсія	% від загальної дисперсії	Накопичена дисперсія	Накопичений % від загальної дисперсії
1.	6,710594	12,42703	6,71059	12,42703
2.	5,175027	9,58338	11,88562	22,01041
3.	4,999827	9,25894	16,88545	31,26935
4.	4,628155	8,57066	21,51360	39,84001
5.	4,467341	8,27285	25,98094	48,11286
6.	4,249280	7,86904	30,23022	55,98190
7.	3,910203	7,24112	34,14043	63,22301
8.	3,243218	6,00596	37,38365	69,22897
9.	2,949738	5,46248	40,33338	74,69145
10.	2,722830	5,04228	43,05621	79,73373
11.	2,400661	4,44567	45,45688	84,17940
12.	1,894589	3,50850	47,35147	87,68790

Важливим у факторному аналізі є рішення про кількість виділених факторів. У модулі програми **STATISTICA** автоматично включений критерій Кайзера [1, с. 126]. Він полягає у тому, що відбираються лише фактори, власні значення яких більше 1. Як бачимо, програма автоматично виділила 12 факторів (див. табл. 1).

Проведений багатомірний аналіз дав можливість виявити ряд узагальнених факторів. Інтерпретація факторів полягала у вивченні розподілу факторних навантажень (це коефіцієнти кореляції кожної із аналізованих змінних із кожним з виділених факторів).

Розглядалися найбільш високі факторні навантаження – $\rho = 0,43$ з абсолютною похибкою $\alpha = 0,01$. Чим тісніший зв'язок змінної з фактором,

тим більшим є факторне навантаження. Позитивний знак факторного навантаження вказує на прямий зв'язок змінної з фактором, негативний – на обернений.

З таблиці факторних навантажень видно, що, по суті, маємо сім інтегрованих факторів та п'ять однойменних з показниками. Проаналізуємо отримані дані. Загальна інформативність дванадцяти виділених факторів становить 87,7 %. Детально опишемо кожний фактор.

Перший фактор біполярний, його інформативність становить 12,4 %. До нього увійшли показники: створення ситуації успіху (0,532); суб'єкт-суб'єктна взаємодія „студент-викладач” (0,652); позитивно-емоційний мікроклімат (-0,600); мотивація позааудиторної діяльності (0,548).

Показники, що увійшли до цього фактора, характеризують мотивацію студентів до участі у позааудиторній роботі, тому даний фактор можна назвати фактором мотивації позааудиторної навчально-виховної діяльності. Він вміщує показники, які є однорідними та вказують на важливість створення відповідних умов у ВНЗ для збільшення кількості студентів, що включені у різні форми позааудиторної діяльності.

Інформативність другого фактора – 9,6 %, він має всі позитивні факторні навантаження. До його складу увійшли такі змінні: варіативність форм, методів, засобів позааудиторної діяльності (0,515); функціонування тріади „університет-студент-роботодавець” (0,550); організація позааудиторної діяльності (0,644); узгодженість у часі аудиторної та позааудиторної діяльності (0,543).

Сукупність чинників, що входять до даного фактора, описують систему організації позааудиторної діяльності у ВНЗ, тому його можна назвати фактором організації позааудиторної роботи. Зміст цього фактора включає змінні, що визначають місце, час проведення, зміст позааудиторної діяльності та всі організаційні питання щодо її реалізації.

Третій фактор біполярний, його інформативність – 9,3 %. Він включає такі складові: соціальна установка на професійну діяльність (0,526); моральна стійкість, працелюбство, творчість, що ґрунтується на самоорганізації, самоконтролі, саморегуляції (-0,517).

Цей фактор вказує на спрямованість студента щодо оволодіння основами професійної діяльності, усвідомленість отримання фахової освіти шляхом залучення до різних форм навчально-виховної діяльності, розуміння ролі та важливості майбутньої професії у суспільстві, тому цей фактор має назву – фактор професійної спрямованості.

Інформативність четвертого фактора – 8,6 %, до нього увійшли три показники: впровадження інноваційних технологій у навчально-виховну діяльність (0,667); навчально-методичне забезпечення (-0,633), передача

досвіду діяльності кращих педагогів, наукових шкіл (0,690). Цю групу чинників можна назвати фактором оновлення змісту позааудиторної діяльності.

Дослідження показало, що реалізація даних умов дозволяє інтенсифікувати процес професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ та врахувати сучасні умови здійснення якісної фахової підготовки конкурентоспроможного вчителя, що володіє передовими педагогічними та інформаційно-комунікаційними технологіями, забезпечує задоволення потреб саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації кожного студента.

П'ятий фактор з інформативністю 8,3 % має усі негативні факторні навантаження та включає в себе такі складові: психологічна готовність до професійної самореалізації (-0,566); „індивідуальна траєкторія” професійного саморозвитку (-0,553). Він містить ознаку, яка йому протиставляється та визначає фактор психологічної готовності до обраної професії.

Відповідне значення вказаного показника свідчить про те, що студент розуміє необхідність і важливість професійних знань, умінь, навичок і шляхів їх отримання у аудиторній та позааудиторній діяльності, проте він не розуміє механізму застосування здобутих знань, умінь, навичок у практичній діяльності, оскільки під час навчання в університеті він перебуває в ролі учня, а в професійній діяльності він стає тим, хто навчає, тому досить важливим є система психологічної допомоги у період адаптації в школі, а також застосування психодіагностичних методик для визначення рівня готовності до професійної самореалізації майбутнього вчителя математики.

До шостого фактора з інформативністю 7,9 % входять наступні показники: інформаційно-технічне забезпечення (0,716); ресурсне забезпечення позааудиторної діяльності (-0,590); матеріально-технічне забезпечення (0,514). Це фактор забезпечення позааудиторної навчально-виховної діяльності.

Ресурсне забезпечення визначається як ознака, що протиставляється. Це пояснюється тим, що вимоги до здійснення позааудиторної діяльності не завжди співвідносяться з рівнем ресурсного забезпечення університету. Відповідно до цієї залежності, рівень позааудиторної роботи зростає за умови вдосконалення інформаційно-технічного, ресурсного та матеріально-технічного забезпечення ВНЗ.

Інформативність сьомого фактора – 7,2 %, в його склад увійшли такі чинники: громадська активність (0,562); система самоосвіти, що будується на власній самооцінці (-0,665); природні здібності, інтереси, характер (0,532); конкурентоспроможність на ринку праці (-0,655).

Цей фактор визначається як фактор власної активності. Дослідження показало, що завдяки особистій наполегливості студент досягає високих результатів у навчанні, активно займається науково-дослідною діяльністю,

спрямовує свої здібності, схильності у потрібному напрямі, бере активну участь у громадському житті ВНЗ.

Восьмий фактор з інформативністю 6 %. містить показник – потребу у самоактуалізації, самовираженні, самореалізації (-0,530). Цей фактор отримав назву фактор рефлексивної самооцінки. Негативне протиставлення пояснюється тим, що на етапі професійного навчання не завжди у повній мірі усвідомлюється потреба у самоактуалізації, самовираженні, самореалізації, а побудова індивідуального плану професійного саморозвитку не є першочерговим завданням, внаслідок чого вкрай потрібна та необхідна підтримка викладача у позааудиторний час.

Дев'ятий фактор однойменний з інформативністю 5,2 %, до його складу входить змінна, що визначає фактор тривалості активної педагогічної практики (-0,525). Від'ємний знак факторного навантаження вказує на те, що студенту необхідно збільшення годин на проходження педагогічної практики, оскільки адаптація до професійної діяльності відбувається краще, він звикає до умов праці, реалізує себе у педагогічній діяльності, проте кількість годин, що відводиться на педагогічну практику чітко регламентується навчальним планом та не передбачає індивідуальних особливостей входження у професію.

Інформативність десятого фактора становить 5 % та включає такі компоненти: міжособистісні стосунки в колективі(-0,496), рівень культури у час дозвілля (-0,509). Ця сукупність показників отримала назву фактор колективної взаємодії. Для позааудиторної діяльності характерним є утворення нових груп (група студентів, що вивчає факультативний курс; група студентів, що готує загальнофакультетський захід та ін.), тому досить важливо, щоб така діяльність згуртовувала колектив, допомагала у становленні та підтримці його традицій, підвищувала культурний рівень студентів у період дозвілля, це завжди складний період, на це вказує негативне протиставлення цього фактора.

Одинадцятий фактор однойменний з інформативністю 4,4 % та із змінною, що визначає фактор ціннісного ставлення до професіоналізму (0,455). Чітка система відбору та атестації кадрів при прийомі на роботу, можливість самовдосконалюватися сприяє професійному становленню майбутніх учителів у позааудиторній навчально-виховній діяльності.

До дванадцятого фактора з інформативністю 3,5 % увійшла умова, що визначає фактор відповідального ставлення викладачів та кураторів до своєї діяльності (0,425). Досвід показує, що від свідомого ставлення викладачів, кураторів до організації, проведення позааудиторної діяльності залежить ставлення студентів до цієї діяльності, рівень їх готовності до здійснення професійної діяльності та весь процес професійного становлення на етапі професійного навчання у ВНЗ.

У результаті нашого дослідження маємо дванадцять факторів, з яких сім

мають складну структуру, а п'ять виступають як однойменні показники, що визначають назву відповідного фактора. Для подальшого дослідження нами беруться до уваги тільки 6 факторів, що мають найбільшу інформативність.

Ці групи факторів пов'язані між собою за рахунок внутрішньої структури факторів (показників), тому доцільно їх об'єднати та поділити за змістом на три групи, які мають свою структуру, а саме:

I. Організаційно-педагогічні – це фактор-умови, які визначають специфіку організації позааудиторної діяльності у ВНЗ та розробку і впровадження змісту, організаційних форм і методів позааудиторної роботи, спрямованих на оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками: фактор організації позааудиторної навчально-виховної діяльності, варіативності форм, методів, засобів цієї діяльності, інформаційно-технічного, ресурсного та матеріально-технічного забезпечення, узгодженості у часі аудиторної та позааудиторної діяльності, забезпечення функціонування тріади „університет-студент-роботодавець”.

II. Психолого-педагогічні – це фактор-умови, специфіка яких зумовлена мотивацією до позааудиторної роботи, формуванням психологічної готовності до обраної професії, забезпеченням „індивідуальної траєкторії” професійного саморозвитку, суб'єкт-суб'єктними відносинами між викладачем та студентом, позитивно-емоційним мікрокліматом у колективі, створенням ситуації успіху.

III. Методичні – це фактор-умови, що забезпечують впровадження інноваційних технологій у позааудиторну навчально-виховну діяльність, її навчально-методичне забезпечення, використання досвіду діяльності кращих педагогів, наукових шкіл, моральну стійкість, працелюбність, творчість, що ґрунтується на самоорганізації, самоконтролі, саморегуляції, соціальну установку на професійну діяльність.

Урахування зазначених груп умов у професійній підготовці майбутнього вчителя математики забезпечить якість професійного становлення майбутніх учителів математики, підвищить рівень позааудиторної навчально-виховної діяльності у ВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Климчук В. О. Математичні методи у психології: навч. посібник для студентів психол. спец. / В. О. Климчук. – Житомир : ЖДУ, 2009. – 168 с.
2. Мамонтов Я. А. Хрестоматія сучасних педагогічних течій / Я. А. Мамонтов – Харків : Держ. видав. України, 1926. – 635 с.
3. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: учебник / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2005. – 269 с.

Transliteration of References:

1. Klymchuk V.O. Matematychni metody u psyxologiyi: navch. posibnyk dlya studentiv psyxol. specz. / V. O. Klymchuk. – Zhytomyr: ZhDU, 2009. – 168 s.
2. Mamontov Ya. A. Xrestomatiya suchasnyx pedagogichnyx techij / Ya. A. Mamontov – Xarkiv : Derzh. vydav. Ukrainy, 1926. – 635 s.
3. Mardaxaev L. V. Socyalnaya pedagogyka: uchebnyk / L. V. Mardaxaev. – M. : Gardaryky, 2005. – 269 s.

КУЗНЕЦОВА Т.Г.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра корекційної
педагогіки,
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна

АВДЄЄВА А.О.,

студентка,
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна

ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЯК ЗАСІБ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Стаття присвячена проблемі формування та корекції самооцінки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку з метою попередження девіантної поведінки; висвітлено її роль у формуванні соціальної поведінки, адаптивної поведінки; розкрито сучасні погляди на несформованість адаптивної поведінки осіб з порушеннями інтелекту як прояву девіантної поведінки; запропоновано спеціальні прийоми роботи, що дозволяють дітям наочно визначати рівень своїх можливостей і практично оцінювати їх з наступним оцінюванням з боку вчителя і колективу: введення рефлексивно-оціночного етапу уроку, на якому діти аналізують власну навчальну діяльність, оцінюють і співвідносять результати роботи з загальними й окремими навчальними завданнями; наведено завдання, за допомогою яких робота з формування самооцінки у розумово відсталих школярів проводиться з урахуванням природних шляхів становлення даної психологічної функції у дітей з нормальним розвитком, а саме організація власної діяльності дитини з власною оцінкою своїх результатів і оцінкою їх вчителем.

Ключові слова: *девіантна поведінка, самооцінка, формування, прийоми корекції самооцінки, учні з порушеннями інтелектуального розвитку.*

В данной статье раскрывается роль самооценки как способа предупреждения девиантного поведения учащихся с нарушениями интеллектуального развития, в формировании социального поведения, адаптивного поведения; раскрыты современные взгляды на нарушения адаптивного поведения умственно отсталых как проявления девиантного поведения; предложены специальные приемы работы, позволяющие детям наглядно определять уровень своих возможностей и практически оценивать их с последующим оцениванием со стороны учителя и коллектива: введение рефлексивно-оценочного этапа урока, на котором дети анализируют собственную учебную деятельность, соотносят свои результаты работы с учебными заданиями; приведены задания, позволяющие проводить работу по формирования самооценки учащихся с нарушениями интеллектуального развития с учетом естественных путей становления данной психологической функции у детей с нормальным развитием.

Ключевые слова: девиантное поведение, самооценка, формирование, приемы коррекции самооценки, учащиеся с нарушениями интеллектуального развития.

The article is devoted to the problem of the correction of the self-esteem of the pupils with the disorders of the intellectual development as a means of prevention of the deviant behavior; there is enlightened its role in the formation of the social behavior; there are uncovered the modern points of view on the peculiarities of the adaptive behavior of the pupils with the disorders of the intellect as a manifestation of the deviant behavior; there are offered the special methods of work which allow the children clearly define the level of their opportunities and practically estimate them with the following estimation by teachers and team; there is introduced the reflexive-estimating stage of the lesson when the children analyze their own learning activity, estimate and correlate the results of the work with the learning objectives; there are given the tasks which allow to conduct work on the formation of the self-esteem in the mentally retarded children taking into account the natural ways of the formation of the given psychological function in the normal children, namely, the organization of the self-activity with their own esteem of the results and the correspondence with the teacher's esteem; there are

analyzed the results of the experimental work and made the conclusions on the necessity to organize the special work on the correction of the self-esteem of the mentally retarded children as a means of prevention of the deviant behavior.

Key words: *deviant behavior, self-esteem, formation, methods of correction of self-esteem, students with the disorders of the intellectual development.*

Сучасний етап розвитку суспільства ставить перед освітою нові завдання, спрямовані на істотне посилення уваги до навчання, виховання і розвитку особистості. Завдання покращення підготовки вихованців до самостійного життя і діяльності стоять і перед спеціальною школою. Учні з порушеннями інтелектуального розвитку мають бути виховані так, щоб їх самостійна поведінка в різноманітних життєвих ситуаціях відповідала існуючим в суспільстві соціальним нормам, була адаптована до соціуму. За цієї умови навчання забезпечуватиме таким дітям можливість у майбутньому брати активну участь у трудовому та соціальному житті. Важлива роль у формуванні соціальної поведінки належить мотиваційній сфері, зокрема корекції самооцінки розумово відсталих учнів.

Наявність інтелектуального дефекту суттєво утруднює рішення завдань забезпечення соціально-нормативної поведінки, підвищує можливість соціальних відхилень в поведінці особистості. Через особливості психофізичного розвитку розумово відсталі діти не здатні впоратися з вимогами навколишнього соціального простору. Порушення емоційно-вольової сфери, як вторинні відхилення у розвитку розумово відсталих, викликають невірноваженість, запальність, імпульсивність, часту зміну настрою, емоційну нестійкість. Нестійкість емоційно-вольової сфери, нестабільність характеру впливають на взаємовідносини в класному колективі з однолітками, з дорослими, призводять до частих конфліктів. Поза школою порушення поведінки набувають часто антигромадський характер. Треба зазначити, що в осіб з порушеннями інтелекту прояви девіантної поведінки можна розглядати як несформованість адаптивної поведінки.

Відомо, що інтелектуальний дефект не може вважатися фактором, який в будь-якому разі підвищує суспільну небезпеку індивідуума з розумовою відсталістю, робить прояви девіантної поведінки обов'язковими рисами особистості цих людей. Фалько С. Н., характеризуючи соціально-нормативну поведінку розумово відсталих підлітків, дійшов висновків: «Психічні аномалії є не прямою причиною соціально-психологічної деформації особистості, а лише підґрунтям, яке сприяє її виникненню. Вони надають лише опосередко-

ваний вплив, порушуючи контакти дитини зі своїми однолітками і вихователями, утруднюючи нормальну трудову і навчальну діяльність, що і викликає протиставлення індивідуума оточуючим і формує в нього антигромадські погляди й установки» [9, с.34].

Таким чином, опосередкований вплив інтелектуального дефекту та емоційно-вольового порушення на формування девіантної поведінки, підвищення можливості протиправної поведінки, вимагає від вихователів допоміжної школи наполегливих виховних і корекційних зусиль з попередження або корекції негативних проявів, зокрема корекції адаптивної поведінки.

Адаптивна поведінка визначається як ефективність пристосування аномальної дитини до природних і соціальних вимог оточуючого середовища, що проявляється в рівні її самостійності і відповідності вимогам особистості і соціальної відповідальності [7]. На практиці це проявляється в порушенні загальноприйнятих соціальних і правових норм, неможливості контролювати свої вчинки, правильно їх оцінювати, передбачати їх фінал. Для цих дітей в значній мірі характерно зниження пізнавальних інтересів і домагань, невпевненість у собі, некритичність, відсутність самоконтролю. Певною мірою це пов'язане з недостатнім рівнем мотиваційної сфери розумово відсталих учнів, зокрема їх самооцінки. В дослідженнях Моргачевої О. М. є вказівка на те, що адаптивна поведінка передбачає такі адаптивні навички, як комунікація, самообслуговування, можливість мешкати в домашніх умовах, навички соціальної взаємодії з оточуючими, уміння жити в мікросередовищі, самоспрямованість особистості, здоров'я і безпека, функціональна успішність, уміння організовувати та проводити дозвілля, навички, пов'язані з працевлаштуванням і можливістю працювати. Низький рівень мотиваційної сфери, зокрема самооцінки, у розумово відсталих учнів свідчить про несформованість особистості людини, впливає на її соціальну адаптацію і може стати причиною девіантної поведінки.

У зв'язку з проблемою розвитку особистості розумово відсталих дітей в спеціальної психології і спеціальної педагогіці проводилося дослідження їх мотиваційної сфери (Л. І. Божович, В. І. Бондар, Г. М. Дульнев, І. Г. Єременко, Л. В. Занков, Н. Л. Коломінський, Н. Г. Морозова, Б. І. Пінський, С. Л. Рубінштейн, Л. С. Славина, Ж. І. Шиф та ін.). Всі дослідники зазначали у дітей цієї категорії значні порушення мотивації, слабкість спонукань, недорозвиток довільних форм поведінки, підвищення орієнтації на оцінку, неадекватну самооцінку.

В психології самооцінка розглядається як принцип мотивації. Самооцінка – це ступень задоволеності людини самою собою. Вона має велике значення для поведінки і внутрішньої динаміки людини. За даними Л. І. Божович, правильне формування самооцінки – один з важливих факторів розвитку

особистості дитини [3]. Тому проблема виникнення і розвитку самооцінки – це одна з центральних проблем становлення особистості. Самооцінка є необхідним компонентом розвитку самосвідомості, тобто усвідомлення людиною самої себе, своїх фізичних сил, розумових здібностей, вчинків, мотивів, цілей своєї поведінки, свого відношення до оточуючого, до інших людей і до самої себе.

Самооцінка включає в себе уміння оцінювати свої сили і можливості, відноситися до себе критично. Таким чином вона складає основу рівня домагань. В залежності від рівня домагань самооцінка може бути адекватною, завищеною або заниженою, що в значній мірі відбивається на поведінці.

У зв'язку з особливостями нервової системи дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, співвідношення між оцінкою і самооцінкою у них має свої особливості. Самооцінка їх у звичайних умовах виховання зазнає здебільше контрастного впливу. Як правило, занижені вимоги в сім'ї, радість самому маленькому успіху сприяє формуванню високої самооцінки. Але більш складні вимоги в дитячому садку або в школі, багаторазовий неуспіх приводять до виникнення і закріплення негативних якостей особистості.

Л. С. Виготський довів, що підвищена самооцінка часто зустрічається у дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості і вона є проявом загально-емоційної основи оцінки і самооцінки маленької дитини, проявом загальної незрілості особистості. Але підвищена самооцінка у розумово відсталих дітей, за думкою Л. С. Виготського, може виникати і як псевдокомпенсаторне характерологічне утворення у відповідь на низьку оцінку з боку оточуючих [5].

У розумово відсталих дітей може бути і низька самооцінка. Таке трапляється з тими, хто сильно залежить від зовнішньої оцінки. На деяких дітей оціночна ситуація, зокрема опитування на заняттях та контроль з боку вчителя, оказує негативний вплив і приводить до нестійкої самооцінки [6]. Незважаючи на всі ці обставини оцінка дорослого для учнів допоміжної школи має велике значення навіть в старших класах.

Учителям та вихователям спеціальних шкіл необхідно серйозно працювати над формуванням в учнів адекватної самооцінки. По-перше, ця робота буде сприяти корекції особистісного розвитку дітей, а по-друге, для випускників допоміжної школи адекватна самооцінка обов'язково необхідна для подальшого вибору професії, для організації сімейного життя, для майбутньої соціалізації й успішної інтеграції в суспільство.

Проте учні допоміжної школи навіть у старших класах далеко не завжди в своїй діяльності орієнтуються на власну оцінку. Експериментальні дані свідчать, що від четвертого до сьомого класу орієнтація на самооцінку зростає в них відповідно від 17% до 55%. Та майже для половини старшокласників

значно важливішою залишається оцінка дорослого. Це призводить до того, що у дитини формуються деякі негативні якості, а саме невпевненість у собі або самовпевненість, невміння переборювати труднощі або пристосування до будь-яких обставин будь-якою ціною. Такі підлітки дуже легко підпадають під негативний вплив і стають потенційними правопорушниками.

Саме тому у спеціальних школах велика увага має приділятися завданням з формування мотиваційної сфери та самооцінки у розумово відсталих учнів, їхній самосвідомості, рівню намагання, відношенню до навчання.

Ми вважаємо, що формування у розумово відсталих учнів адекватної самооцінки необхідно проводити на основі активної діяльності особистості, виходячи з впливу на цей процес інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, з урахуванням своєрідності пізнавальної діяльності і підвищеної орієнтації на оцінку дорослого. Використання спеціальних прийомів роботи дозволяють дітям наочно визначати рівень своїх можливостей і практично оцінювати їх з наступним оцінюванням з боку вчителя і колективу.

Стійка адекватна самооцінка формується під впливом стійкої оцінки оточуючих, дорослих і дітей, а також власної діяльності дитини і власної оцінки її результатів. Саме тому роботу з формування адекватної самооцінки у дітей з особливостями у психофізичному розвитку ми проводили в процесі навчальної діяльності. Для вирішення цього завдання ми використовували ту частину уроку, на якій оцінювалась робота учнів, а саме наприкінці заняття або теми. Цей етап уроку ми визначили як рефлексивно-оціночний (за А. К. Марковою). На ньому діти вчаться рефлексувати, тобто аналізувати власну навчальну діяльність, оцінювати і співвідносити результати роботи з загальними й окремими навчальними завданнями. Якісне проведення цього етапу уроку має велике значення в становленні адекватної самооцінки, а також у формуванні мотивації навчальної діяльності дітей.

Організація рефлексивно-оціночного етапу уроку має бути проведена так, щоб учні могли проаналізувати те, що вивчено на занятті або на декілька занять, могли виділити головне і другорядне у системі своїх знань і вмінь, а також правильно оцінити ці знання з урахуванням завдань навчання.

Успішність проведення цієї роботи залежить від різноманітності прийомів підведення підсумків. Доцільно, крім усного опитування і контрольних робіт, проводити роботу, яка надасть учням можливість проявляти самостійність та ініціативу. З цією метою ми використовували завдання, за допомогою яких робота з формування самооцінки у розумово відсталих школярів проводиться з урахуванням природних шляхів становлення даного процесу у дітей з нормальним розвитком, а саме організація власної діяльності дитини з власною оцінкою своїх результатів і оцінкою їх вчителем.

По-перше, ми використовували такі завдання, як складання учнями схем

і таблиць з пройденого матеріалу з відображенням в них головних понять, які були вивчені, а також зв'язків між ними. Коли діти виконують ці завдання, вони ясніше бачать свої власні можливості, а саме, як вони засвоїли ту чи іншу тему. При цьому вони краще помічають свої недоліки, помилки, а також і сильні позиції, вони вчаться орієнтуватися у власних знаннях і правильно оцінювати їх.

Для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку дуже корисно використовувати такі завдання, як оцінка власних знань з деяких тем. Для цього дітям пропонують перелік основних питань з вивченої теми, поруч з якими необхідно відмітити, як, на їх думку, засвоєні ці питання: добре, не дуже добре, або зовсім не засвоєні. Потім треба запропонувати учням визначити ті вміння, якими необхідно володіти після вивчення цієї теми, та позначити рівень їх засвоєння. Результати проведеної роботи вчитель обговорює як з усім класом, так і з окремими учнями. Він допомагає дітям правильно оцінити свої знання, побачити і проаналізувати свої сильні та слабкі позиції при вивченні матеріалу і зробити з цього правильні висновки.

Поруч з перерахованими формами навчання розумово відсталих учнів видам самоконтролю і самооцінки, вчитель має використовувати і звичайні форми контролю і оцінки знань і умінь дітей. При цьому дуже важливо, щоб контроль і оцінка були спрямовані не тільки на виявлення того, що знає і вміє кожний учень, а й спонукали би школярів до подальшої роботи, викликали б у них бажання отримувати знання.

Значна роль у формуванні орієнтації на самооцінку належить різним формам спільної роботи дітей на уроці. При порівнянні різних відповідей та їх аналізу педагогом, учні вчаться аналізувати й оцінювати відповіді товаришів, а потім і власні відповіді й знання. Колективна навчальна діяльність сприяє не тільки формуванню самооцінки, а й становленню мотивації навчальної діяльності, тому що набуває для школярів особливої цінності, яка стає для них необхідною і справжньою потребою.

Крім того використання різних колективних форм навчальної діяльності дає можливість диференціювати її для різних категорій учнів, підбирати завдання так, щоб зробити їх посильними для кожної дитини. Позитивні результати в значній мірі впливають на становлення мотивації навчання і формування адекватної самооцінки.

Саме у такому напрямку необхідно проводити формування адекватної самооцінки і мотиваційної сфери розумово відсталих дітей. Досвід роботи з цією категорією дітей і результати нашого дослідження свідчать про те, що без спеціальних зусиль у більшості розумово відсталих старших учнів необхідні мотиви не формуються. Тільки послідовна цілеспрямована корекційно-виховна робота в цьому напрямку дозволяє виробити у школярів адекват-

ну самооцінку, а також і позитивні мотиви навчання. Аналіз результатів формувального експерименту виявив, що завдяки такій роботі кількість учнів, які почали орієнтуватися на самооцінку, збільшилася в п'ятому класі з 20% до 35,3%, в шостому – з 29,4% до 55,5%, в сьомому – з 55% до 77%.

Таким чином учителя і вихователі допоміжної школи повинні керувати процесом формування мотиваційної сфери дітей з порушенням інтелектуального розвитку. В підлітковому віці у більшості розумово відсталих учнів можливо сформуванню адекватну самооцінку і стійку мотивацію до навчальної діяльності, до виконання соціальних норм, правил, законів. Це відіграє значну роль у подальшому самовдосконаленні учнів, їх позитивної соціальної адаптації та сприяє попередженню проявів девіантної поведінки.

Список використаних джерел:

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976.
2. Бобиева Н. И. Социальные нормы и регуляция поведения / Н. И. Бобиева. – М.: Наука, 1978.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Педагогика, 1968.
4. Бондар В.І. Дослідження мотивів навчальної діяльності учнів допоміжної школи / В. І. Бондар // Питання дефектології. Вип. 2. – К.: Рад. школа, 1966. – С. 87-95.
5. Братусь Б. С. Соотношение структуры самооценки к целевой деятельности в норме и при аномальном развитии / Б. С. Братусь, В. Н. Павленко // Вопросы психологии. – 1986. - № 4. – С. 146-154.
6. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
7. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии / Б. В. Зейгарник. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
8. Моргачева Е. Н. Определение умственной отсталости психолого-педагогическими методами в США / Е. Н. Моргачева // Дефектология. – 1999. - № 6. – С. 45-55.
9. Славина Л. С. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. С. Славина. – М.: Просвещение, 1975.
10. Фалько С. Н. Правовое воспитание старшеклассников специальных коррекционных общеобразовательных школ V вида / С. Н. Фалько // Дефектология. – 2002. - № 5. – С. 33-38.

Transliteration of References:

1. Aseev V. G. Motivatsia povedeniya i formirovanie lichnisty / V. G. Aseev. [Aseyev V. G. Motivation behavior and personality development / V. G. Aseyev] – Moscva: Mysl, 1976.
2. Bobiyeva N. I. Sotsialniye normy i regulatsiya povedeniya / N. I. Bobiyeva. [Bobieva N. I. Social norms and behavior regulation / N. I. Bobieva] – Moscva: Nauka, 1978.
3. Bozhovich L. I. Lichnost i yeye formirovaniye v detsom vozrastye / L. I. Bozhovich. [Bozovic L. I. Personality and its formation in childhood / L. I. Bozhovich] – Moscva: Pedagogika, 1968.
4. Bondar V.I. DoslIdzhennya motivlv navchalnoYi dlyalnostl uchnlv dopomlzhnoYi shkoli / V. I. Bondar // Pitannya defektologiyi. Vip.2. – K.: Rad. shkola, 1966. – S. 87-95.
5. Bratus B. S. Sootnosheniye structury camootsenki k tselevoy deyatelnosti v norme i pri anomalnom razvityi / B. S. Bratus, V. N. Pavlenko // Voprosi psyyhology. [Bratus B. S. Ratio to the target structure of the self-assessment activity in normal and abnormal development / B. S. Bratus, V. N. Pavlenko // Psychological Issues] – 1986. – No 4. – P. 146-154.
6. Vygotsky L. S. Izbrannyye psyyhologicheskyye issledovaniya / L. S. Vydotsky. [Vygotsky L. S. Selected psychological studies / L. S. Vygotsky] – Moscva: Izd-vo APN RSFSR, 1956.
7. Zeygarnik B. V. Teoriya lichnosity v zarubezhnoi psyyhology / B. V. Zeygarnik. [Zeigarnik B. V. Theories of Personality in foreign psychology / B. V. Zeigarnik] – Moscva: Izd-vo MGU, 1982.
8. Morgacheva E. N. Opredeleniye umstvennoy otstalosty psyyhologo-pedagogicheskimi metodamy v SSHA / E. N. Morgacheva // Defektologiya. [Morgacheva E. N. Definition of mental retardation psychological and pedagogical methods in the U.S. / E. N. Morgacheva // Defectology] – 1999. – No 6. – P. 45-55.
9. Slavina L. S. Izucheniye motivatsyy povedniya detey i podrostkov / L. S. Slavina. [Slavin L. S. Study motivation behavior in children and adolescents / L. S. Slavin] – Moscva: Prosveshcheniye, 1975.
10. Falko S. N. Pravovoye vospitaniye starsheklassnikov spetsialnyh obshcheobrazovatelnyh shkol V vida / S. N. Falko // Defektologiya. [Falco S. N. Legal education senior special remedial schools type V / S. N. Falco // Defectology] – 2002. - No 5. – P. 33-38.

МАРТИНЕНКО І.В.,

кандидат психологічних наук, доцент,
докторант, кафедра логопедії,
Національний педагогічний
університет імені М.П.Драгоманова,
м. Київ, Україна

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття присвячена проблемі розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. Представлено аналіз існуючих програм навчання, виховання і розвитку дитини – дошкільника, зокрема розділи, що присвячені розвитку спілкування. Аналіз програм засвідчив, що розвиток спілкування дітей-дошкільників представлений у різних видах активності: створенні розвивального життєвого простору, організації життєдіяльності дошкільників та впливу різних соціальних інститутів, гуманізації взаємин особистості та колективу. За програмою «Я у світі» розвиток комунікативної діяльності дитини-дошкільника забезпечується такими основними лініями як: соціально-моральна, особистісна та мовленнєва. Водночас, гармонізації комунікативних рис особистості, розвитку емоційної складової спілкування та його структури, невербальних комунікативних вмінь уваги в цій програмі приділено недостатньо. Аналіз спеціальних психологічних програм розвитку комунікативної діяльності дітей із СПМ засвідчив їх однобічність і відсутність системності, комплексності у підходах.

Ключові слова: комунікативна діяльність, програма розвитку спілкування, діти з системними порушеннями мовлення, дошкільники.

Статья посвящена проблеме развития коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи. Представлен анализ существующих программ обучения, воспитания и развития ребенка-дошкольника, в частности разделов, посвященных

развитию общения. Анализ программ показал, что развитие общения детей-дошкольников представлено в различных видах активности: создании развивающего жизненного пространства, организации жизнедеятельности дошкольников и влиянии различных социальных институтов, гуманизации взаимоотношений личности и коллектива. В соответствии с Базовой программой «Я в мире» развитие коммуникативной деятельности ребенка-дошкольника обеспечивается социально-нравственной, речевой и личностной линиями. В то же время, гармонизации коммуникативных качеств личности, развитию эмоциональной составляющей общения и ее структуры, невербальных коммуникативных умений внимания в этой программе уделено недостаточно. Анализ специальных психологических программ развития коммуникативной деятельности детей с СПМ показал их односторонность и отсутствие системности, комплексности в подходах.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, программа развития общения, дети с системными нарушениями речи, дошкольники.

The article deals with the issues of communication activity in pre-school children with system speech disorders. It gives analysis of the existing educational programs for children of preschool age, including the chapters dedicated to the communication development. Programs analysis reveals that communication development in preschool age takes place within different activities: ensuring motivating-to-learn living space, management of preschoolers' life and impact of the various social institutions, humanisation of interactions between the person and the group. According to the program "Me in the world," communication development of a preschool age child is guided in compliance with two major lines – socio-moral and speech development. However, this program has little focus on harmonisation of communicative personality traits, development of emotional component of communication and teaching non-verbal communication skills. At the same time, analysis of the special psychological programs for communication activity development for children with system speech disorders disclosed their constriction and lack of consistency and complexity of approaches towards communication development.

Key words: communication activity, communication development program, children with system speech disorders, preschoolers.

Важливим завданням психічного і соціального розвитку дитини дошкільного віку є розвиток її комунікативної діяльності, яка забезпечує соціалізацію індивіда в колективі ровесників і дорослих, адаптацію у соціальному середовищі. Особливо значення набуває означена проблема напередодні вступу до школи, переходу до шкільного навчання, яке висуває низку нових вимог до здатності дитини спілкуватись з оточуючими в різних ділових і рутинних ситуаціях. Будь-які комунікативні труднощі на цьому етапі можуть спричинити дезадаптацію і проблеми у навчанні. Одними з найпоширеніших поміж комунікативних труднощів є вербальні, які відмічаються у дітей із системним мовленнєвим недорозвитком первинного генезу.

Дослідження мовленнєвого недорозвитку у дітей широко представлено у психолого-педагогічних дослідженнях (В.О.Кондратенко, С.Ю.Конопляста, Р.Є. Левіна, Н.В.Манько, Н.В. Савінова, Є.Ф.Соботович, В.В. Тарасун, В.В.Тищенко, Т.В. Туманова, Т.Б. Філічева, Г.В. Чиркіна, С.М. Шаховська, М.К. Шеремет тощо). В них описано низку особливостей розвитку комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення (далі – СПМ), які автори пов'язують із первинним мовленнєвим недорозвитком і зазначають про їх вторинне походження. В логопедичних дослідженнях (Б.М. Гріншпун, Г.В. Гуровець, Р.Є. Левіна, В.О. Кондратенко, С.Ю. Конопляста, Н.Г. Пахомова, Н.В. Савінова, Л.Ф. Спірова, В.В. Тарасун, В.В.Тищенко, Л.Б.Халілова, Н.В. Чередніченко, Г.В. Чиркіна, С.М. Шаховська, М.К. Шеремет) представлено характеристику, симптоматику і структуру різних мовленнєвих порушень (алалія, афазія, дизартрія, ринолалія тощо), які зумовлюють комунікативні труднощі, пов'язані з недостатнім засвоєнням мовних засобів.

Водночас, результати психологічних пошуків у вирішенні окресленої проблеми засвідчують, що у дітей із СПМ відстають у розвитку і невербальні засоби спілкування, які в нормі допомагають налагоджувати і підтримувати контакт, демонструвати зацікавленість, досягати спільного результату з комунікативним партнером. Вчені зазначають про зміщення ієрархії мети спілкування цих дітей, зниження потреби у ньому (Б.М. Гріншпун, О.С. Павлова, Л.Ф. Спірова, Г.В. Чиркіна); К.В. Ковилова, В.В. Коржевiна, І.С. Кривов'яз, О.С. Павлова, Л.Г. Соловйова, О.Г. Федосєєва наголошують на недостатній сформованості комунікативних вмінь і засобів спілкування дошкільників із СПМ; Т.М. Волковська, В.А. Калягін, В.В. Лубовський, Т.С. Овчиннікова порушення комунікативної діяльності вважають однією із специфічних закономірностей розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Аналіз результатів дослідження комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку (І.В.

Мартиненко, 2012-2016 р. р.) засвідчують комплексний характер порушень у структурі комунікативної діяльності цих дітей: вони недостатньо оволодівають мовленнєвими, експресивно – мімічними, предметно – дійовими засобами спілкування; обмежено використовують комунікативні вміння – інформаційно-комунікативні, інтерактивні, перцептивні; комунікативна діяльність є нестійкою, переважають ситуативно-ділові його форми, що свідчить про затримку у формуванні; недостатня потреба у спілкуванні зумовлена слабкою комунікативною спрямованістю і бідністю комунікативних особистісних рис [6-7].

Враховуючи описані результати досліджень комунікативної діяльності дітей з системними порушеннями мовлення, вважаємо за необхідність здійснити аналіз сучасних програм і підходів до її розвитку в умовах загальноосвітнього дошкільного закладу. На нашу думку, зазначені особливості комунікативної діяльності можуть бути зумовлені не тільки симптоматикою мовленнєвих порушень цих дітей, а й недостатньо комплексним підходом до розвитку діяльності спілкування.

Розглянемо, насамперед, підходи до розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку у змісті загальнодержавної Базової програми «Я у Світі» (2009 р., наук. кер. О.Л. Кононко), за якою здійснюється навчання і виховання дошкільників і в логопедичних закладах освіти.

Базова програма «Я у Світі» є державною програмою, в якій відображено вимоги щодо змісту освіти дитини від народження до шести (семи) років життя. У Програмі виділено сім ліній розвитку дошкільника: фізичну, соціально-моральну, емоційно-ціннісну, пізнавальну, мовленнєву, художньо-естетичну, креативну.

В основі Базової програми покладено формування компетентностей (набуття досвіду, який допомагатиме розв'язувати проблеми, здобувати нову інформацію, ставати мобільною; формування здатності діяти адекватно, конструктивно, ефективно в різних життєвих ситуаціях, приймати свідомі рішення, задовольняти свої соціальні та індивідуальні потреби).

Розробники програми кінцевим результатом навчання і виховання дошкільника вважають сформованість у нього шкільної зрілості, у структурі якої виділяють розумову, соціальну, емоційну складові. Покладені в основу предмету нашого дослідження компетентності відображено, насамперед, у вимогах до соціальної і емоційної зрілості. Зокрема, зазначено, що соціальну зрілість засвідчують уміння дитини спілкуватися з дорослими та однолітками, ініціювати контакти, налагоджувати взаємодію, домовлятися, узгоджувати свої дії з партнерами, допомагати іншим людям, мобілізуватися на долаття труднощів, виявляти відповідальність, виробляти самооцінні судження, поважати себе та інших); результатом емоційної зрілості є –

емоційна стійкість дитини, здатність адекватно реагувати на ситуації та події, орієнтуватись у настроях та станах людей, які поряд, і брати їх до уваги, контролювати та регулювати свою емоційну поведінку, утримуватися від імпульсивних проявів.

Особливості формування і розвиток зазначених компонентів уточнюються, насамперед, у трьох освітніх лініях програми: «Особистість», «Дитина в соціумі» і «Мовлення». У розділі «Особистість» йдеться про розвиток деяких особистісних рис, які у нашому дослідженні віднесено до комунікативних: емпатії, емотивності, комунікабельності, відкритості. «Дитина в соціумі» – характеризує зміст завдань з розвитку комунікативних вмінь з дітьми та дорослим та засвоєнні соціально-моральних норм їх застосування, «Мовлення» – розкриває зміст роботи з удосконалення вербальних засобів спілкування.

Слід відмітити відсутність завдань щодо розвитку діяльності спілкування у лінії «Діяльність», що свідчить про недостатню спрямованість Базової програми на розвиток комунікативної діяльності. Аналізуючи зміст програми ми також помітили пріоритет у розвитку особистості дошкільника, акцентування уваги на її соціально-моральній складовій.

Безперечним плюсом Програми є пріоритетність принципу активності, за яким дошкільник визнається активним суб'єктом життєдіяльності зі своїм індивідуальним досвідом та особливим сприйняттям світу. Такий підхід передбачає ставлення педагога до дитини як до особи, яка має право на власний вибір, прийняття самостійного рішення, на свої переваги та особистий час, на задоволення основних потреб, можливість усамітнитися, на відстоювання власної гідності. Однак, з позицій активізації його комунікативної діяльності, на нашу думку, зазначений принцип розкрито недостатньо.

Звертає на себе увагу той факт, що варіативна частина Програми зорієнтована на розумовий розвиток і не містить жодного блоку і завдання з розвитку спілкування, особистості дитини. На нашу думку, це свідчить про певну диспропорцію у складових Програми з домінуванням інтелектуальної складової.

Отже, аналіз змісту Базової програми змісту освіти дошкільника «Я у Світі» засвідчив недостатню її орієнтованість на розвиток комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку. В програмі зазначено про необхідність розвитку комунікативних рис особистості, самооцінки та самосвідомості дитини, її активності взагалі. Вагома частина програми присвячена розвитку мовлення дітей, однак всебічного підходу до розвитку діяльності спілкуванні змістом програми не передбачено.

На сьогодні в Україні відмічається домінування комунікативно-мовленевого підходу до розвитку спілкування дітей, який передбачає, передусім,

розвиток мовленнєвих засобів спілкування (О.П. Аматыєва, Н.Д. Бабіч, А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, К.Л. Крутій, Т.О. Піроженко, О.В. Саприкіна та інш.).

Т.О. Піроженко (2004) визначає необхідність акцентування уваги у цьому підході на таких взаємопов'язаних явищах мовленнєвого спілкування:

- суб'єктах комунікації і мотиваційно-цільових джерел, що визначають їх активність;
- процесах мовленнєвої взаємодії (говоріння і слухання);
- засобах (невербальних і мовленнєвих);
- аналізі кінцевого результату спілкування (взаєморозуміння) [9].

Розвиток мовленнєвого спілкування в умовах дошкільних закладів здійснюється з урахуванням різних функцій: розуміння, усвідомлення власного мовлення, його лексичного наповнення, нормативного оволодіння мовними правилами. Це передбачає різні педагогічні аспекти мовленнєвого навчання дітей: методи і прийоми збагачення і вдосконалення фонетичної, граматичної, семантичної сторін дитячого мовлення, а також словникової (граматичної, фонетичної) роботи з дітьми в процесі організації різних видів діяльності - на заняттях, в організації спостережень в природі, художньо-образотворчої, ігрової, трудової та інших специфічно дитячих видах діяльності [2; 9].

По суті, вся дошкільна дидактика, у всіх методиках (методика ознайомлення з навколишнім, образотворчої діяльності, формування елементарних математичних уявлень тощо) відображено завдання мовленнєвого розвитку дитини з точки зору лінгвістичних одиниць [2; 9].

Однак, як відомо з практики, в різних вікових групах дитячого садка, завжди є діти, які не засвоюють мовні норми. Причини цього явища переважно розглядаються з педагогічних та медичних позицій і часто позбавлені психологічного аналізу. Разом з тим, підхід до оцінювання спілкування з позицій мовленнєвих досягнень обмежує можливості системного його вивчення, нівелює його психологічну складову і заздалегідь негативно характеризує комунікативну діяльність дітей з мовленнєвими порушеннями.

Аналіз психологічної складової навчання і виховання дошкільників в Україні засвідчує відсутність загальнодержавних програм розвитку спілкування дітей дошкільного віку. Водночас, поміж існуючих корекційно-розвивальних програм, розроблених для дітей з мовленнєвими порушеннями зокрема, представлено низку, спрямованих на розвиток різних сторін і функцій комунікативної діяльності (С.В. Артамонової [1], К.В. Ковилової [3], В.В. Коржевіної [4], О.С. Павлової [8], Л.Г. Соловйової [11], О.Г. Федосєєвої [13] та інш.). Розглянемо їх детальніше.

С.В. Артамонова запропонувала систему подолання комунікативних порушень у дітей із загальним недорозвитком мовлення, які не отримують

логопедичної допомоги, засобами корекційно-розвивального середовища. Розвивальне індивідуально-орієнтоване середовище включає лікувально-профілактичну взаємодію дошкільників, сім'ї і дошкільного навчального закладу та спрямоване на розвиток мотиваційного, операційного компонентів спілкування, активізацію середовища [1]. Цю модель автор не протиставляє поширеній системі надання логопедичної допомоги, а вважає альтернативною.

Низка корекційних комунікативно-спрямованих програм для старших дошкільників із ЗНМ ґрунтуються на розвитку, насамперед, вербальних засобів спілкування: шляхом формування культури мовленнєвої поведінки в типових ситуаціях етикетного спілкування (Н.Ю. Кузьменкова, 2006) [5; оволодіння нормами і правилами спілкування шляхом знайомства з художніми творами (О.С. Павлова, 2003) [8]; формування передумов діалогічного спілкування (Н.К. Усольцева, 1996) [12]; розвитку діалогічної взаємодії в ігровій діяльності (Л.Г. Соловйова, 1998) [11].

Поміж описаних виокремлюється корекційно-розвивальна програма О.С. Павлової, яка окрім зазначеного вербального компоненту передбачає вплив на: емоційну складову спілкування шляхом знайомства дітей з основними людськими емоціями та почуттями, їх проявами під час спілкування; формування основних компонентів сюжетно-рольової гри. До основних прийомів в реалізації цієї програми автор відносить ознайомлення дітей з творами художньої літератури; бесіди-заняття про правила поведінки або моральні норми; словесний опис станів і різних почуттів людини з характеристикою причин, що їх викликають; тренінг мімічних і пантомімічних м'язів з метою оволодіння експресивними невербальними засобами спілкування [8]. Авторська розробка О.С.Павлової відрізняється спрямованістю не тільки на вербальні, а й експресивно-мімічні засоби спілкування, а також – розвиток емпатії у дітей.

Програма формування комунікативних вмінь, запропонована О.Г. Федосєєвою (2003) передбачала такі напрями корекційно-педагогічного впливу:

- розвиток немовленнєвих і мовленнєвих засобів спілкування;
- вміння застосовувати засоби спілкування в різноманітних комунікативних ситуаціях;
- розвиток активності та онтогенетично обумовлених форм спілкування [13].

Основними прийомами навчання дітей в процесі корекційно-педагогічного впливу автор визначила ігри-драматизації, рухливі, настільні та дидактичні ігри, сюжетно-рольові інсценування; моделювання комунікативних ситуацій; обговорення книг, вигадкування історій, казок; бесіди тощо. В цій

програмі нам імпонує врахування різних засобів спілкування у розвивальній роботі. Програма є, безперечно, соціально-спрямованою, оскільки враховує і активність суб'єкта спілкування, і можливості застосування комунікативних вмінь в різних комунікативних ситуаціях. Однак ні програма О.С.Павлової, ні О.Г. Федосеевої, ні жодна інша розробка не враховують діяльнісної сутності спілкування, необхідності формування його структури у дітей із порушеннями мовлення; хоча про нестійкість і порушення структури комунікативної діяльності йдеться у багатьох наукових висновках [8; 13].

Єдиною, поміж відомих нам корекційно-розвивальних програм для розвитку спілкування дітей з вадами мовлення, є програма К.В. Ковилової, розроблена у межах психокорекційної технології комунікативного розвитку старших дошкільників із ЗНМ. К.В. Ковиловою (2013) було розроблено психокорекційну технологію, яка моделює основні параметри спілкування дітей цього віку і базується на таких етапах діяльності спілкування: мотиваційному, когнітивному, діяльнісному і оцінювальному. У відповідності з цим програму було реалізовано поетапно: 1) формування потреби у спілкуванні; 2) розвиток перед комунікативних вмінь; 3) формування комунікативних вмінь вербального спілкування.

Автор розглядає ігрову діяльність як універсальний інструмент оптимізації та корекції психічного розвитку дітей і спирається на діяльнісний підхід, що передбачає включення дошкільників із ЗНМ в різноманітні види ігрової діяльності, різні за складністю, змістом, ступенем соціального опосередкування. У процесі корекційної роботи увагу спрямовано на такі важливі параметри спілкування: особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування; взаємини і взаємодію учасників комунікації; комунікативні ситуації як форму функціонування спілкування; змістовну основу процесу спілкування; систему вербальних засобів, засвоєння яких забезпечує комунікативну діяльність в ситуаціях спілкування [3].

Отже, теоретичний аналіз літературних джерел і стану надання корекційно-розвивальних та освітніх послуг дітям з мовленнєвими порушеннями в Україні засвідчив недостатню спрямованість сучасних програм на розвиток психологічних механізмів (особистісного, діяльнісного) комунікативної діяльності. Достатньо уваги у Базовій програмі приділено розвитку вербальних засобів і емоційної складової спілкування, водночас відмічається брак завдань, які б передбачали розвиток комунікативних рис особистості і структурних компонентів діяльності спілкування. Аналіз альтернативних психокорекційних програм і методик, розроблених з урахуванням специфіки комунікативного розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями засвідчує їх фрагментарність і вибірковість: деякі передбачають розвиток лише вербальних засобів спілкування, інші – передбачають розвиток емоційної

сфери та окремих особистісних рис, треті – ґрунтуються на поетапності комунікативної діяльності, але використовують засоби спілкування безсистемно і вибірково з переважною опорою на вербальних їх видах.

Здійснений аналіз сучасних програм і методик розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засвідчує актуальність проблеми всебічного комунікативного розвитку дітей з порушенням мовленнєвого розвитку первинного ґенезу, що зумовлює необхідність розробки і апробації системи психологічного впливу на комунікативний розвиток цих дошкільників із врахуванням діяльнісного, особистісно-орієнтованого і системного підходів із залученням дітей, їх батьків та педагогів.

Список використаних джерел:

1. Артамонова С.В. Преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.03 / С.В. Артамонова— М., 2009. - 22с.
2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш; за ред. А. М. Богуш. - К.: Вища школа, 2007. - 542 с.
3. Ковылова Е. К. Психокоррекционная технология коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.10 / Е.К. Ковылова - Н.Новгород, 2011. - 264 с.
4. Коржевина В. В. Развитие вербальных средств в общении у детей 3-4 лет с недоразвитием речи: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.03 / В.В. Коржевина - М., 2006. - 22 с.
5. Кузьменкова Н. Ю. Формирование коммуникативной способности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством обучения речевому этикета : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Н. Ю. Кузьменкова - Архангельск, 2006. - 197 с.
6. Мартиненко І.В. Труднощі у спілкуванні дітей із системними порушеннями мовлення журнал / І.В. Мартиненко // Логопедія. науково-методичний журнал. – 2015. – № 6. – С. 43 – 51.
7. Мартиненко І.В. Характеристика комунікативних рис особистості дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення / І.В. Мартиненко // Особлива дитина: навчання і виховання. Науково-методичний журнал. - № 4. - 2015. - С. 45 - 58.
8. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с общим недоразвитием речи: Психолингвистика и современная логопедия / О.С.Павлова.- М, 1998.- 213 с.
9. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т. А. Пироженко; Институт психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины. – К. :

- Нора-принт, 2002. – 310 с.
10. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» // наук. ред.. та упорядник О.Л. Кононко.- К.: Світоч, 2008. - 430 с.
 11. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л.Г. Соловьева // Дефектология. - 1996. №1.- С. 62-66.
 12. Усольцева Н.К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : автореф. дис. . к-та пед. наук: 13.00.03 / Н.К. Усольцева.- М., 1996. – 19 с.
 13. Федосеева Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Е.Г. Федосеева. - М., 1999. - 220 с.

Transliteration of References:

1. Artamonova S.V. Preodolenie kommunikativnykh narusheniy u starshikh doshkolnikov s obshchim nedorazvitiem rechi sredstvami korektsionno-razvivayushey sredy : avtoref. dis. ...kand. ped. nauk : 13.00.03 / S.V. Artamonova. — M., 2009.
2. Bohush A. M. Doshkil'na linhvodyaktyka / A. M. Bohush, N. V. Havrysh; za red. A. M. Bohush. - K.: Vyshcha shkola, 2007. - 542 s.
3. Kovylova E. K. Psihokorrekcionnaya tekhnologiya kommunikativnogo razvitiya detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi : dis. ...kand. psihol. nauk : 19.00.10 / E.K. Kovylova - N.Novgorod, 2011. - 264 s.
4. Korzhevina V. V. Razvitie verbal'nykh sredstv v obshchenii u detej 3-4 let s nedorazvitiem rechi: avtoref. dis. ...kand. ped. nauk : 13.00.03 / V.V. Korzhevina. - M., 2006. - 22 s.
5. Kuz'menkova N. YU. Formirovanie kommunikativnoj sposobnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi posredstvom obucheniya rechevomu ehtiketu : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.03 / N. YU. Kuz'menkova. - Arhangel'sk, 2006. - 197 s.
6. Martynenko I.V. Trudnoshchi u spilkuvani ditay iz systemnyy porushennyamy movlennyy zhurnal / I.V. Martynenko // Lohopediya. naukovometodychnyy zhurnal. – 2015. – # 6. – S. 43 – 51.
7. Martynenko I.V. Kharakterystyka komunikativnykh rys osobystosti ditay starshoho doshkil'noho viku z systemnyy porushennyamy movlennyy / I.V. Martynenko // Osoblyva dytyna: navchannyy i vykhovannyy. Naukovometodychnyy zhurnal. - # 4. - 2015. - S. 45 - 58.
8. Pavlova O.S. Narushenie kommunikativnogo akta u detej s obshchim nedorazvitiem rechi: Psiholingvistika i sovremennaya logopediya / O.S.Pavlova.- M, 1998. - 213 s.
9. Pirozhenko T. A. Kommunikativno-rechevoe razvitie rebenka / T. A.

Pirozhenko; Institut psihologii im. G. S. Kostyuka APN Ukrainy. – K. : Nora-print, 2002. – 310 s.

10. Prohrama rozvytku dytyny doshkil'noho viku «Ya u sviti» // nauk. red.. ta uporyadnyk O.L. Kononko.- K.: Svitoch, 2008. - 430 s.
11. Solov'eva L.G. Osobennosti kommunikativnoj deyatel'nosti detej s obshchim nedorazvitiem rechi / L.G. Solov'eva // Defektologiya. - 1996. №1.- S. 62 - 66.
12. Usol'ceva N.K. Formirovanie predposylok dialogicheskogo obshcheniya u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi : avtoref. dis. . .k-ta ped. nauk: 13.00.03 / N.K. Usol'ceva. - M., 1996. – 19 s.
13. Fedoseeva E.G. Formirovanie kommunikativnyh umenij u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi: dis. ...kand. ped. nauk: 13.00.03 / E.G. Fedoseeva. - M., 1999. - 220 s.

МАЧИНСЬКА Н.І.,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор, кафедра початкової та
дошкільної освіти,
Львівський національний університет
Імені Івана Франка,
м. Львів, Україна

ДОВІРА ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІВ-ДОШКІЛЬНИКІВ З СІМ'ЄЮ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Охарактеризована одна з основних умов організації ефективної педагогічної взаємодії – довіра. З опорою на результати психолого-педагогічних досліджень проаналізовано різні підходи до визначення поняття «довіра», виокремлено чинники, які сприяють виникненню довіри (зокрема: комунікація без спотворення інформації; демонстрація здібностей і можливостей іншої людини для досягнення нею компетентності; здатність особи прислухатися до думки співрозмовника; дотримання обіцянок і виконання зобов'язань; взаємодопомога та співробітництво), а також ті, що цьому перешкоджають (більша зацікавленість у власному благополуччі, ніж у благополуччі інших, демонстрація цієї пріоритетності; надання суперечливих вказівок і планів дій; формулювання поспішних висновків без перевірки фактів; стратегії самовиправдання та/або звинувачення інших у випадку неуспіху в діяльності). Виокремлено такі функції довіри: психологічного розвантаження; зворотного зв'язку в процесі самопізнання; психологічного зближення і поглиблення взаємовідносин, запропоновано їх деталізовану характеристику, констатовано змістову паралель та встановлено тісний взаємозв'язок між довірою та толерантністю.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, чинники довіри, функції довіри, спілкування, толерантність.

Охарактеризовано одно из главных условий организации эффективного педагогического взаимодействия - доверие. Используя результаты психолого-педагогических исследований, проанализированы различные подходы к определению понятия

«доверие»; выделены факторы, которые способствуют возникновению доверия (в частности: коммуникация без искажения информации; демонстрация способностей и возможностей другого человека для достижения им компетентности, способность человека прислушаться к мнению собеседника, соблюдение обещаний и выполнения обязательств; взаимопомощь и сотрудничество), а также те, что этому препятствуют (большая заинтересованность в собственном благополучии, чем в благополучии других, демонстрация этой приоритетности; предоставление противоречивых указаний и планов действий; формулировка поспешных выводов без проверки фактов; стратегии самооправдания и / или обвинения других в случае неуспеха в деятельности). Выделены следующие функции доверия: психологической разгрузки; обратной связи в процессе самопознания; психологического сближения и углубления взаимоотношений, и предложено их детализированную характеристику, констатировано содержательную параллель и установлено тесную взаимосвязь между доверием и толерантностью.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, факторы доверие, функции доверия, общение, толерантность.

It was described one of the main conditions of efficient pedagogical interaction - trust. Based on the results of psychological and educational research it was analyzed various approaches to the definition of "trust", it was singled out the factors that contribute to the emergence of trust (such as: communication without distortion of information, demonstration of skills and capabilities of another person to achieve her competence, the ability to listen to people talking ; compliance with promises and obligations, mutual assistance and cooperation) and those that hinder (greater interest in their own well-being than the well-being of others, demonstration of priority, providing contradictory instructions and plans, the formulation of jumping to conclusions without checking the facts , strategies of self and / or other charges in the case of a failure). Trust thesis there is determined the following functions: psychological relief; feedback during the self; psychological rapprochement and deepening relationships, and offered their detailed characterization, stated semantic parallel and a close relationship between trust and tolerance.

Key words: pedagogical interaction, trust factors, function of trust, communication, tolerance.

Постановка проблеми. На сучасному етапі суперечливих суспільно-економічних змін Україна переживає складний період трансформації суспільного розвитку та швидкісних перетворень у галузі освіти, намагаючись вийти на рівень європейських стандартів. Зокрема, серед пріоритетних напрямів реформування освіти, зазначено, що в основу національного виховання мають бути покладені такі чинники, як: принцип єдності сім'ї, дошкільного навчального закладу, школи, наступності та спадкоємності поколінь; організація родинного виховання та освіти як важливої ланки виховного процесу; забезпечення діяльності педагогічного всеобучу батьків тощо.

Сучасний світ, який характеризується динамічністю, неочікуваними ситуаціями, катаклізмами, значною мірою зумовив появу потреби та необхідності у підтримці й допомозі дитини. Сім'я завжди виступала найбільш важливим соціальним середовищем формування особистості дитини, а також і провідним інститутом виховання. Саме від батьків залежить розвиток індивідуальності дитини, становлення її як особистості та формування готовності до поведінки у різних ситуаціях майбутнього життя. Психологічний дискомфорт, нестабільна емоційна атмосфера в сім'ї, психолого-педагогічна некомпетентність батьків можуть спричинити формування неадекватної і негативної поведінки як у дітей, так і у підлітків.

З перших днів життя у дитини починають формуватися навички соціалізації (входження у навколишній світ і виживання у ньому), відбувається оволодіння соціальним досвідом. І саме сім'я несе відповідальність за дані процеси розвитку та формування особистості дитини. Поступово дитина розширює сферу взаємодії зі світом, на неї спрямовується вплив різноманітних соціальних інститутів, які доповнюють та урізноманітнюють виховні зусилля сім'ї. На етапі дошкільного дитинства провідним соціальним інститутом, який покликаний забезпечити гармонійний розвиток дитини, є система дошкільних закладів. Їх ефективна взаємодія із сім'єю є запорукою повноцінності буття дитини, розкриття і реалізації її потенціалу, формування її індивідуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема педагогічної взаємодії все більше привертає увагу вітчизняних педагогів та психологів, культурологів, філософів. Хоча доцільно зазначити, що дана тема не є абсолютно новою у наукових дослідженнях. Так, ще К.Д. Ушинський, О.М. Водовозова, Л.М. Толстой, В.О. Сухомлинський вказували на необхідність оволодіння батьками педагогічних знань, на важливість і цілеспрямованість родинного виховання, на необхідність поєднання знань і досвіду, що максимально сприятиме налагодженню стосунків між педагогічним колективом та батьками.

У сучасних умовах педагогічна взаємодія педагога з батьками повинна будуватися на принципах довіри, діалогу, партнерства, враховуючи інтереси

батьків та їх досвіду у вихованні дітей. Саме у цьому батькам повинні надати практичну допомогу педагоги дошкільних закладів, адже основну теоретичну інформацію з проблем виховання дитини можна отримати різними сучасними засобами. Це і періодичні видання, і мережа Інтернет, і багаточисельна популярна література для батьків. Але лише вихователь щодня спілкується з дітьми та їх батьками, бачить проблеми, труднощі, а також позитивний досвід кожної сім'ї. І саме він спроможний надати кваліфіковану допомогу батькам.

Це можливе тільки при умові налагодження педагогічної взаємодії на основі побудови партнерських стосунків у категорії сім'я-дошкільний заклад, де необхідною складовою буде виступати довіра.

Проблеми взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї перебувають у полі зору сучасних теоретиків і практиків дошкільної освіти. Спираючись на ідею, що родина і дошкільний навчальний заклад, виконуючи специфічні виховні функції, не можуть замінити один одного і повинні взаємодіяти з метою забезпечення повноцінного розвитку дитини-дошкільника, науковцями досліджуються такі окремі аспекти: етико-педагогічні вимоги, що висуваються до взаємин із дітьми та їхніми батьками (І.Гребенніков, Т.Кирієнко, В. Сухар); зміст і методи педагогічної освіти батьків (Л.Островська, О.Долина, О.Низковська); умови спільної роботи сім'ї і педагогічного колективу дошкільного навчально-виховного закладу у формуванні моральних якостей особистості дитини (Т.Алексєєнко, Л.Божович, В.Постовий); педагогічні умови ефективної взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї в екологічному вихованні старших дошкільників (Н.Кот); співробітництво вихователів дошкільних закладів із сім'єю щодо виховання дошкільників у дусі миру (Т. Пагута); особливості взаємодії з батьками дітей раннього віку (Н.Аксаріна, О.Волкова, Т.Маркова, Л.Свирська) тощо.

Разом з тим, проблема довіри як необхідної умови ефективної педагогічної взаємодії дошкільного закладу зі сім'єю ще не була предметом цілісного наукового пошуку, що і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета роботи – проаналізувати особливості довіри як необхідної умови ефективної педагогічної взаємодії; визначити чинники, які сприяють, а також і перешкоджають, проявам довіри між вихователями дошкільних установ та членами сімей.

Виклад основного матеріалу. Довіра – категорія етична, та сама сутність її має глибоко психолого-педагогічну природу і лежить в основі не тільки відносин між людьми, але і відображає ставлення людини і до самої себе, і до тієї частини суспільства, з якою вона взаємодіє в кожен часовий проміжок. Людина як істота соціальна, народжуючись, потрапляє у світ оточуючих її людей і предметів, з якими взаємодіє впродовж усього життя. З яким із «світів» ці взаємовідносини будуть комфортними, і яким чином складатимуться

стосунки, наскільки вони будуть успішними і чи стане людина прагнути до особистісного росту і розвитку – це залежить від багатьох чинників, як зовнішніх, так і внутрішніх. Але безумовно, одним з чинників – є міра довіри особи як до соціуму, так і до себе.

Енциклопедичні видання пропонують такі визначення довіри:

- це – морально-психологічна категорія, якою характеризують ставлення індивіда до іншої особи і її дій; ґрунтується на переконанні в чесності і сумлінності цієї особи і відповідності її вчинків. Довіра є необхідним компонентом взаємин у колективі або іншій згрупованій соціальній групі. Недовіра у стосунках між людьми породжує напруженість, підозрілість, невпевненість, тощо» [9, с.24];
- це очікування від людини тих вчинків, які відповідають моральним мотивам та загальноприйнятним нормам діяльності, що ґрунтуються на знаннях характеру людини, досвіду спілкування з нею і прогнозуванні можливих її дій [14, с.83];
- довіра у вихованні – ставлення вихователя до дітей, яке ґрунтується на глибокій повазі й щирому переконанні, що кожен вихованець має широкі можливості для розумового та морального виховання [1, с.137].

Дослідження психолого-педагогічного феномену довіри здійснювалося впродовж тривалого часу у різних аспектах. Зокрема, Е. Еріксон вивчав онтогенез довіри; базисні довіру та недовіру; К. Роджерс розглядав проблему довіри і самоактуалізації особистості; також довіру до природи людини; А. Маслоу вивчав чинники, що формують довіру; а також проблеми недовіри в сучасному суспільстві; Е. Фром розглядав окремі аспекти віри і довіри; довіри і несвідомого знання; втрати довіри до себе.

Також проблема довіри вивчалася таким науковцями, як: Е. Шостром (довіра і самоактуалізація; терапія недовіри); М.Б. Шкопоров (роль довіри в контексті проблеми значимих інших); А. В. Мудрик (роль довірливих відносин та довірливого спілкування на різних стадіях ортогенезу особистості); З.Я.Ковальчук (педагогічний ракурс довіри у контексті комунікативної особливості).

Вперше феномен довіри, як самостійний предмет дослідження, виокремила Т.П. Скрипкіна. Дослідниця вважає, що «людина одночасно звернена і в світ, і в себе, тобто має одночасно дві різноспрямовані психологічні установки: особистісну і соціальну, тому довіра до себе і довіра до світу не існують ізольовано одна від одної». Ці дві установки є необхідними і рівнозначними, оскільки тоді вони будуть здійснювати головну функцію довіри – адаптаційну. Автор пропонує визначення довіри як специфічної здатності людини апіорі наділяти явища та об'єкти навколишнього світу, а також й інших людей, їхні

можливі майбутні дії і власні можливі дії властивостями безпеки (надійності) та ситуативної корисності (значимості) [13].

П. Штомпка виокремлює первинні і вторинні рівні феноменів довіри. Первинна довіра формується на основі первинного імпульсу довіри до людини. Визначальним на цьому етапі є зовнішність людини і поведінка, зокрема статусна і ролева, а згодом вагому роль відіграють такі чинники, як: репутація, відгуки, рекомендації. Первинний імпульс довіри залежить від стереотипів, установок, соціальних уявлень, упереджень. Другий рівень залежить від контекстних та ситуативних факторів, які сприяють або стають на перешкоді довіри. Третій рівень будується не на враженнях чи імпульсах, а на раціональній оцінці дій індивіда, який оправдовує чи не оправдовує довіру [15].

А.В.Мудрик виокремлює чинники, які викликають довіру, а також визначає ті, які перешкоджають цьому явищу[6]. Дослідник вважає, що елементи довіри найчастіше виникають через комунікативну взаємодію її учасників. Так, зокрема, серед чинників, які спонукають формуванню довіри саме у сфері комунікації, автор визначає: чесну і відкриту комунікацію без спотворення інформації; демонстрацію здібностей і можливостей іншої людини для досягнення нею компетентності; здатність особи прислухатися до думки співрозмовника, навіть якщо вона суперечить її власним поглядам; дотримання обіцянок і виконання зобов'язань; взаємодопомога та співробітництво.

Серед чинників, що перешкоджають проявам довіри, А.В.Мудрик виокремлює наступні: значно більша зацікавленість у власному благополуччі, ніж у благополуччі інших, у суспільній з ними діяльності, демонстрація цієї пріоритетності; надання суперечливих вказівок і планів дій; формулювання поспішних висновків без перевірки фактів; стратегії самовиправдання та/ або звинувачення інших у випадку неуспіху в діяльності [8].

Довіра як психологічна категорія, включає в себе: інтерес та повагу до іншої людини; уявлення про потреби, що можуть бути задоволені в результаті взаємодії з нею; емоції від передчуття їх задоволення і позитивні емоційні оцінки партнера; розслабленість і безумовну готовність проявляти стосовно нього добру волю, а також здійснювати певні дії, що сприятимуть успішній взаємодії. Разом з тим, складовими недовіри є наступні основні елементи: усвідомлення ризику, почуття небезпеки, страху в поєднанні з негативними емоційними оцінками партнера і можливих результатів взаємодії; настороженість та напруження, готовність перервати контакт, відповісти на агресію чи проявити випереджаючу ворожість [10].

Оскільки максимально феномен довіри проявляється через спілкування у системі педагогічної взаємодії, А.Б. Добрович пропонує виокремлювати сім рівнів спілкування: конвенціональний, примітивний, маніпулятивний, стандартизований, ігровий, діловий і духовний. Кожен із зазначених рівнів автор

розглядає в контексті чотирьох фаз поведінки індивіда: перша фаза – спрямованість на партнера; друга – психічне відображення партнера; третя – інформування партнера; четверта – відключення від партнера, якщо спонукальні мотиви з ним зникли, або повернення до другої фази, якщо вони збереглися. Враховуючи ту обставину, що партнери діють через особистісні контакти, першу фазу комунікативного акту вчений називає взаємоспрямованістю, другу – взаємовідображенням, третю – взаємoinформуванням, четверту – взаємовідключенням [3].

Духовний рівень вважається автором найвищим рівнем людського спілкування, адже на цьому рівні партнер сприймається як носій духовного начала, яке пробуджує високі почуття: від дружби до можливості наблизитися до найвищих цінностей людства. При цьому духовність забезпечується не добром тем для розмови, а глибиною діалогічного проникнення людей в думки один одного, тобто бесіда на найпростішу тематику може бути більш духовною, аніж розмова про літературу [3].

Оскільки проблема нашого дослідження стосується аспекту довіри у такій групі як сім'я-дошкільний заклад, ми повинні, насамперед, звертати увагу на наявність довіри у стосунках між дітьми на їх батьками, що максимально можуть проявлятися через спілкування і водночас сприятимуть налагодженню стосунків у взаємодії вихователів-вихованців.

З.Я.Ковальчук, спираючись на узагальнені результати дослідження, зазначає, що виявлення довірливого ставлення, щирості з боку одних учасників спілкування породжує, як правило, відповідну довіру в усіх інших. Крім того, довірливе ставлення, виявлене однією людиною до іншої у процесі спілкування, посилює у кожного з них почуття власної цінності, підвищує взаємну повагу [14, с.181].

В. А. Петровський, досліджуючи проблеми довірливого спілкування, виокремлює такі його основні ознаки: міцність, або стійкість встановленого контакту; відсутність жорсткого контролю в процесі контакту і формального психологічного впливу; щирість; впевненість, що надана інформація не буде застосована для нанесення шкоди людині, яка її надала [11].

Довіра дитини до дорослого, довіра дорослих один до одного з проблеми виховання дитини, є важливою умовою позитивності цих відносин і взаємодії в міжособистісному спілкуванні. У процесі міжособистісних взаємин постійно виникають проблеми, труднощі, протиріччя, від вирішення яких залежить їх результативність. Особливо це важливо у відносинах вихователів-вихованців, оскільки вони формують загальний емоційний, духовно-моральний клімат як у групі, так і індивідуально в кожній дитині. Виникнення проблемних ситуацій не випадково, а закономірно і обумовлено наявністю різного роду протиріч між інтересами, прагненнями, потребами,

соціальними ролями і функціями різних індивідів. Інколи виникають протиріччя, зумовлені суто педагогічними проблемами, подолання яких найбільш ефективно в атмосфері взаємної довіри.

На думку, Скрипкіної Т. П., важливим чинником, що має вплив на оцінку діяльності педагога, є рівень довіри. Проведене нею дослідження виявило, що чим вищим є рівень довіри, тим вище оцінюється ефективність роботи. «Довіра до інших» є формою прояву довіри до світу, і може розглядатися як внутрішньо особовий феномен, суть якого полягає в специфічному ставленні суб'єкта до інших людей, що припускає переживання їх актуальної значущості і апіорної безпеки як об'єктів фрагментів світу [13].

Виявляти довіру – не означає не помічати недоліків. Діти повинні бути переконаними, що вихователь усе помічає. І коли при цьому він зберігає довіру та доброзичливість, у них виникає прагнення бути гідними й виправдати довіру [1, с.137].

Міра довіри відносно інших, яка є властивою кожній людині, істотно впливає на процес міжособового пізнання, детермінує його і визначає своєрідність результату (свідомого образу іншої людини). Особливості образу людини у людини, обумовлені суб'єктивним рівнем довіри до людей, регулюють вираження у суб'єкта певних форм поведінки по відношенню до цих людей. Індивідуальний рівень довіри до людей є професійно значущою особовою характеристикою педагога, яка виявляється в специфіці розуміння ним іншого (у тому числі вихованця будь-якої вікової категорії) та істотно впливає на ефективність його педагогічної діяльності [7].

Доцільно зазначити функціональність довіри в різних аспектах – особовому і суспільному. У першому випадку, довіра задовольняє базові людські потреби і, насамперед, потребу індивіда в онтологічній безпеці, забезпечуючи соціальне і психологічне благополуччя при взаємодії із зовнішньою реальністю. Так, Т. Говір визначає довіру як упевненість в тому, що навколишній світ і його мешканці не мають наміру заподіяти шкоду [13].

В. Сафонов провідною функцією довіри вважає обмін важливими думками і почуттями на основі віри та довіри до партнера. Пріоритетними функціями довіри вчений вважає такі: 1) функція психологічного розвантаження; 2) функція зворотного зв'язку в процесі самопізнання; 3) функція психологічного зближення і поглиблення взаємовідносин [12].

Деякі дослідники визначають головною соціально-психологічною функцією довіри комунікативність. Вони вважають, що комунікативні процеси взаємодії людей неможливі без довіри, бо саме довірливе спілкування є основою всіх можливих шляхів зближення людини з людиною [6].

Комунікативна функція довіри є основою ефективного спілкування, оскільки кожному актові людського спілкування завжди притаманна відповід-

на кількість (чи міра) довіри, без якої спілкування буде лише трансляванням певного змісту; довіра є також провідною умовою формування позитивних міжособистісних відносин. У процесі комунікації людина починає звикати до кола осіб, з якими спілкується; і, як результат такого звикання, розпочинає працювати адаптаційна функція довіри, яка у свою чергу, допомагає людині пристосуватися до оточення, довіряти (приклади адаптаційного періоду дитини до умов дошкільного закладу).

На думку О.М. Кожем'якіної, довіра тісно співіснує з поняттям толерантності. Толерантність (з лат. *tolerantia*- терпимість) – терпиме ставлення до інтересів та позицій інших за умови незгоди з ними. Толерантність відображає також здатність прийняти різноманітність життя, розуміння неостаточності та відносності істини в багатьох її проявах або визнання наявності інших горизонтів інтерпретацій та способів їх реалізації. Толерантність – це «здатність людини вступати з іншою людиною в плідну комунікацію на основі поваги до її своєрідності та свободи» [5].

Досить цікаве трактування толерантності пропонує О. Гьоффе, надаючи толерантності здатності «позначати дієвість і гарантії свободи інших, точніше, повагу до іншого світогляду і способів поведінки», вважаючи, що її сильна форма як вільне визнання його несхожості «у кінцевому підсумку ґрунтується на гідності й свободі кожної людської особистості. І толерантність, звичайно, полягає не тільки у відомій поблажливості щодо своєрідності й слабкостей ближніх» [2]. Звичайно, толерантність у педагогічній взаємодії, є однією із керуючих ланок впливу на формування довірливих стосунків між педагогом та вихованцями. На думку О. Гьоффе, толерантна людина «прагне співвідносити на основі рівноправ'я та взаєморозуміння, використовуючи здатність увійти в становище іншого, здатність серйозно сприйняти його й відкритися йому, досягнути й змінити себе завдяки новим ситуаціям і новій інформації» [2]. Іншими словами, учений визначає появу відносин довіри як результату толерантності.

Таким чином, різного типу налаштування орієнтують людину на встановлення відносин взаємодії, розвиток позитивного діалогу, готовність сприйняття іншої людини з її власними поглядами, відкритість у стосунках, а також, що досить важливо, відповідне розуміння світоглядної позиції «іншого», що є незамінним критерієм побудови гармонійних стосунків в педагогічній взаємодії. Усе це створює умови для виникнення довіри, що передбачає відкриття людини «іншому», формування установки на те, що об'єкт довірливого ставлення буде відповідати певним очікуванням, реалізує дії незалежної якості, відповідаючи вимогам результативності та передбачуваності, проявляючи взаємність та відповідальність. Довіра лежить в основі моральних принципів взаємодії, є базовою сутністю відчуття онтологічної безпеки.

Актуальними і сьогодні є роздуми про феномен довіри, залишені давньоримським оратором і політичним діячем Цицероном: «Довіру можна будувати двома якостями: якщо нас визнають далекоглядними і справедливими. Ми відчуваємо довіру до тих людей, які, як ми думаємо, розуміють більше, ніж ми, і які, як ми віримо, передбачають майбутнє, і коли положення стає небезпечним, здатні знайти вихід із нього і своєчасно прийняти рішення. Тому ми і гадаємо, що правильно доручити їм своє благополуччя, надбання і дітей» [7].

Проблема формування довіри в сучасній педагогічній практиці цілком актуальна, бо за умови довіри вихованців дорослим, їх словам, цінностям, дорослі здатні допомогти їм повірити в себе, знайти взаєморозуміння з навколишньою дійсністю та навчити довіряти іншим. Гуманна форма взаємовідносин, заснована на повазі і терпимості до іншої точки зору, індивідуальному досвіду, ціннісної системи необхідна у педагогічній діяльності. Зазвичай довіру розглядають, як філософську категорію і психологічний феномен. Ми вважаємо, що варто доповнити цей перелік ще й педагогічним феноменом, який, зокрема, максимально проявляється у формуванні ефективної педагогічної взаємодії у стосунках вихователів-вихованців.

Висновки. Сучасна сім'я все частіше потребує різнобічних знань: медичних, педагогічних, психологічних, юридичних. Діяльність педагогічного колективу дитячого садка не може залишатися осторонь від швидкоплинних суспільно-економічних подій, які здебільшого відіграють вирішальну роль у формуванні різних типів людських стосунків. Робота з сім'єю повинна враховувати сучасні підходи розв'язання проблеми організації ефективної педагогічної взаємодії. І саме тому ми вважаємо, що ефективним чинником організації ефективної педагогічної взаємодії виступає довіра. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробці методичних рекомендацій для проведення тренінгових занять як з батьками, так і педагогами-дошкільниками з метою формування у них елементів довіри у взаємодії вихователів-вихованців, вихователів-батьки, у тріаді вихователів-батьки-вихованці.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / С.У.Гончаренко – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
2. Гьофе Отфрід. Демократія в епоху глобалізації / Отфрід Гьофе. – К.: ППС, 2002 – 436 с.
3. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / [Електронний ресурс] // Режим доступу: djvu <http://www.klex.ru/e97>
4. Ковальчук З.Я. Генетично-психологічні засади оптимізації педагогічної

- взаємодії : монографія / З.Я.Ковальчук. – Львів: СПОЛОМ, 2013. – 600 с.
5. Кожем'якіна О.М. Довіра та толерантність: аспекти співвідношення / [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1969/1/18.pdf>
 6. Кудрик Л.Г., Сурмяк Ю.Р. Діти індиго – зерна нового людства. Посібник для вчителів, виховників і батьків / Л.Г. Кудрик, Ю.Р. Сурмяк – Львів: Аверс, 2012. – 376 с.
 7. Максакова В.И. Педагогическая антропология: учеб. пособие / В.И.Максакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 208 с.
 8. Мудрик А.В. Социализация человека: учебное пособие / А.В.Мудрик – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 304 с.
 9. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В.И.Загвязинский, А.Ф.Закирова, Т.А.Строкова и др.]; под ред. В.И.Загвязинского, А.Ф.Закировой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
 10. Пенішкевич Д.І., Тимчук Л.І. Соціальна педагогіка: Модульна технологія навчального курсу / Д.І.Пенішкевич, Л.І.Тимчук. – Чернівці: Чернівецький нац. Ун-т, 2010. – 496 с.
 11. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский – М.: 1998. – 528 с.
 12. Сафонов В.С. О психологии доверительного общения // Проблема общения в психологии // под ред. Б.Ф. Ломова – М.: Наука, 1981. – С. 264-272.
 13. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.П.Скрипкина – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
 14. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В.Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
 15. Штомпка П. Социология социальных изменений / П.Штомпка – М.: Аспект Пресс, 1996; Sztompka P.Society in action: the theory of social becoming. Cambridge: Polity Press, 1991.Социологическое обозрение Том 2. № 3. 2002.

Transliteration of References:

1. Goncharenko S.U. Ukrainskyi pedagogichniy enzyklopedychnyi slovnyk. Vydannya drugе, dopovnene i vypravlene / S.U. Goncharenko – Rivne: Volynski oberegi, 2011. – 552 p.
2. Gofe Otfrid. Demokratiya v epoxu globalizacii / Gofe Otfrid. – K.: PPS, 2002 – 436 p.
3. Dobrovich A. B. Vospitateli o psixologii i psixogigiene obsheniya / [Elektronnyi resurs] // Regim dostupu: djvu <http://www.klex.ru/e97>

4. Kovalchuk Z.Ya. Genetichno-psychologichni zasady optymizacii pedagogichnoi vzaemodii : monografiya / Z.Ya. Kovalchuk. – Lviv: SPOLOM, 2013. – 600 p.
5. Kogemyakina O.M. Dovira ta tolerantnist: aspekty spivvidnoshennya / [Elektronnyi resurs] // Regim dostupu: <http://eprints.zu.edu.ua/1969/1/18.pdf>
6. Kydryk L.G., Surmyak Y.R. Dity indygo – zerna novogo luidstva. Posibnyk dlya vchiteliv, vyhovnykiv i batkiv / L.G. Kydryk, Y.R. Surmyak– Lviv: Avers, 2012. – 376 p.
7. Maksakova V.I. Pedagogicheskaya antropologiya: ucheb. posobie / V.I.Maksakova. – M.: Izdatelskiy zcentr «Akademiya», 2008. – 208 p.
8. Mudryk A.V. Sozcializaciya cheloveka: ushebnoe posobie / A.V. Mudryk – M.: Izdat. zcentr «Akademiya», 2004. – 304 p.
9. Pedagogicheskii slovar: ucheb. posobie dlya stud. vussh. ucheb. zavedeni / [V.I.Zagvyazinskiy, A.F.Zakirova, T.A.Strokovaya i dr.]; pod red. V.I.Zagvyazinskogo, A.F.Zakirovoi – M. : Izdatelskiy zcentr «Akademiya», 2008. – 352 p.
10. Penishkevych D.I., Tymchuk L.I. Sozcialna pedagogika: Modylna texnologiya navchalnogo kursu / D.I. Penishkevych, L.I. Tymchuk – Chernivzci: Chernivezckiy nazc. un-t, 2010. – 496 p.
11. Petrovskiy A.V., Yaroshevskiy M.G. Osnovy teoreticheskoy psixologii / A.V.Petrovskiy, M.G.Yaroshevskiy – M.: 1998. – 528 p.
12. Safonov V.S. O psixologii doveritelnogo obsheniya // Problema obsheniya v psixologii // pod red. B.F. Lomoda – M.: Nauka, 1981. – P. 264-272.
13. Skripkina T.P. Psixologiya doveriya: Ucheb. posobie dlya stud. vycsh. ped. ucheb. zavedeni / T.P.Skripkina – M.: Izdatelskiy zcentr «Akademiya», 2000. – 264 p.
14. Slobar po sozcialnoi pedagogike : ucheb. posobie dlya stud. vycsh. ucheb. zavedeni / Avt.-sost. L.B.Mardaxaev. – M.: Izdatelskiy zcentr «Akademiya», 2002. – 368 p.
15. Shtompka P. Sozciologiya sozciaknyx zmeneniy / P.Shtompka – M.: Aspekt Press, 1996; Sztompka P.Society in action: the theory of social becoming. Cambridge: Polity Press, 1991.Sozciologicheskoe obozrenie Tom 2. № 3. 2002.

МЕШКО Г.М.,

доктор педагогічних наук, професор,

МЕШКО О.І.,

кандидат психологічних наук, доцент,

Тернопільський національний

педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка,

м. Тернопіль, Україна

ЗМІСТ І НАПРЯМИ КОМПЛЕКСНОЇ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я

У статті обґрунтовано й охарактеризовано зміст і напрями комплексної програми підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я, що інтегрує навчальну, наукову і самостійну діяльність студентів, охоплює інформаційний, діагностичний, профілактичний і корекційний аспекти та спрямована на формування стратегії здоров'язбереження, підвищення рівня професійної стресостійкості, гармонізацію особистості майбутнього фахівця. Окреслено аспекти впровадження розробленої комплексної програми підготовки в практику вищих педагогічних навчальних закладів (напрями роботи з викладачами кафедр психолого-педагогічних дисциплін, студентами).

Ключові слова: професійне здоров'я, майбутні вчителі, комплексна програма підготовки, стратегія здоров'язбереження, професійна стресостійкість, гармонізація особистості, шляхи реалізації комплексної програми підготовки.

В статье обоснованы и охарактеризованы содержание и направления комплексной программы подготовки будущих учителей к сохранению и укреплению профессионального здоровья, которая интегрирует учебную, научную и самостоятельную деятельность студентов, охватывает информационный, диагностический, профилактический и коррекционный аспекты и направленная на формирование стратегии здоровьесохранения, повышение уровня профессиональной стрессустойчивости, гармонизацию

личности будущего специалиста. Определены аспекты внедрения разработанной комплексной программы подготовки в практику высших педагогических учебных заведений (направления работы с преподавателями кафедр психолого-педагогических дисциплин, студентами).

Ключевые слова: профессиональное здоровье, будущее учителя, комплексная программа подготовки, стратегия здоровьесохранения, профессиональная стрессоустойчивость, гармонизация личности, пути реализации комплексной программы подготовки.

The article deals with the grounding and characterization of the content and aspects of comprehensive training program of future teachers to preservation and promotion of their professional health. The program integrates learning, research and self-study activities of students, includes informative, diagnostic, preventive, correctional aspects and is aimed to formation of strategy of health protection, increase of professional stress resistance level, harmonization of the personality of the future professional. The aspects of implementation of the developed comprehensive training program into the practice of higher pedagogical educational institutions are outlined (aspects of work with the teaching staff of departments of psychological and pedagogical disciplines, students). The ways of realization of comprehensive training program are described: lecture-educating work, practicals, individual and tutorial methodical work, task completion by students during teaching practice, their self-study and research work, students' task force group activity, psychological and pedagogical training. The author's experience in the above mentioned aspect is presented: methods and working practices with students, intended to the cognition of properties of their own individuality, formation of motives of professional and personal development, harmonization of the inner world, gain of new experience of reasonable lifestyle.

Key words: professional health, future teachers, comprehensive training program, strategy of health protection, professional stress resistance, harmonization of the personality, ways of realization of comprehensive training program.

Постановка проблеми дослідження. Сьогодні суттєво підвищуються вимоги до вчителя як до особистості і як до професіонала. Сучасна школа потребує педагога творчого, ініціативного, ефективного, який вміє зберігати «професійну форму», підтримувати оптимальний стан здоров'я, долати професійні труднощі з найменшими втратами для здоров'я.

Професійні утруднення в діяльності вчителів (бар'єри, перешкоди, конфлікти) сприяють посиленню негативних переживань, виникненню тривоги, страху, фрустрації, що можуть спричинити неблагополуччя їх психічного здоров'я. Сумна статистика росту захворювань «стресової етіології», зниження працездатності, емоційне вигорання, професійні деформації, особистісні дисгармонії — ось далеко не повний перелік проблем, які є серйозною загрозою якості життя і професійному здоров'ю педагогів.

Учені М. Амінов [1], В. Бодров [2] стверджують, що низький рівень перешкодостійкості і саморегуляції призводять до передчасного професійного старіння. Аналіз багатьох психолого-педагогічних досліджень і наших власних спостережень засвідчили наявність у вчителів високого рівня захворюваності і, при цьому, низького рівня мотивації та загалом готовності до збереження і зміцнення професійного здоров'я.

Тому питання підготовки майбутніх учителів до діяльності зі збереження і зміцнення професійного здоров'я мають бути серед найбільш пріоритетних у вищих педагогічних навчальних закладах. На етапі навчання у вищій школі важливо сформувати у студентів ставлення до здоров'я як до важливої професійної цінності, необхідної умови успішного здійснення професійної діяльності; сприяти усвідомленню ними значущості професійного здоров'я для здоров'язбережувальної спрямованості педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен здоров'я є предметом дослідження багатьох наук і розглядається у декількох аспектах: філософському, медико-біологічному, психологічному, соціально-педагогічному, психоенергетичному. Констатуючи наявність у науковій літературі дуже великого масиву досліджень у галузі здоров'я, варто відзначити їх недостатність у сфері професійного здоров'я, готовності до здоров'ятворчої діяльності. Питання збереження здоров'я вчителя тривалий час досліджувалося не як самостійна проблема, а вивчалось в контексті збереження і зміцнення здоров'я людини взагалі, формування культури здоров'я, здорового способу життя населення.

Аналіз сучасної наукової літератури з проблеми забезпечення здоров'я майбутніх фахівців дає змогу виокремити дві групи досліджень. До першої групи входять дослідження, в яких розглядаються теоретико-методологічні основи педагогіки здоров'я (І. Брехман, М. Віленський, Г. Гураєв, Е. Казін, В. Казначєєв, М. Лук'янченко, Т. Паніна, Л. Татомирова, А. Щедрина та ін.). До

другої групи належать дослідження, присвячені проблемі здоров'я суб'єктів освітнього процесу у вищій школі (Н. Абаскалова, Н. Башавець, С. Болтівець, Г. Власов, В. Горашук, П. Гусак, Г. Зайцев, С. Кириленко, Г. Кривошеєва, С. Омельченко, М. Смірнов, С. Страшко, А. Царенко та ін.).

У сучасній психолого-педагогічній науці значна кількість досліджень стосуються вивчення сутнісних аспектів, факторів виникнення професійного стресу, професійних деформацій, синдрому «емоційного вигорання» (Г. Зайчикова, Л. Карамушка, М. Лейтер, С. Максименко, К. Маслач, Л. Мітіна, Г. Нікіфоров, В. Розов, Е. Рутман, Н. Самоукіна, Е. Симанюк, В. Шепель, В. Щербатих та ін.), формування здорового способу життя, валеологічної грамотності, валеологічної свідомості майбутніх учителів (В. Антипіна, М. Берєбін, О. Волинська, В. Грушко, М. Доброрадних, З. Литвинова, В. Лободін, Л. Овчиннікова, Л. Уткіна, Л. Хомич та ін.), формування валеологічної культури майбутніх педагогів (В. Бобрицька, Ю. Бойчук, С. Болтівець, Н. Гончарова, Л. Грішкіна, Н. Рибачук та ін.), проблеми підготовки вчителя до реалізації завдань здоров'язбережувальної педагогіки (В. Безпалько, Я. Герчак, Б. Долинський, Т. Засобіна, С. Крохмаль, Л. Хабін, О. Панюкова та ін.), використання здоров'язбережувальних технологій у практиці підготовки майбутніх фахівців (О. Ващенко, Ю. Палічук, Л. Романишина та ін.).

Проблема підготовки майбутніх фахівців до збереження і зміцнення професійного здоров'я ще не знайшла достатнього відображення у психолого-педагогічній літературі. Необхідною є розробка системи такої підготовки, виокремлення шляхів її впровадження у практику діяльності вищих педагогічних навчальних закладів. **Мета статті** полягає у розкритті та характеристиці напрямів комплексної програми підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я, аспектів її втілення у практику вищих педагогічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. В умовах реальної практики підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах необхідна розробка комплексної програми підготовки до діяльності зі збереження і зміцнення професійного здоров'я, що складає змістовий компонент системи підготовки у цьому відношенні.

При побудові комплексної програми підготовки студентів до збереження і зміцнення професійного здоров'я ми враховували результати аналізу детермінант професійного здоров'я вчителів, дані дослідження стану готовності вчителів і студентів до здоров'ятворчої діяльності.

У дослідженні ми зосереджували увагу на психічному аспекті професійного здоров'я (стані інтелектуально-емоційної сфери) і виходили з того, що моральний облік студента впливає на психіку і виступає духовним стрижнем професійного здоров'я, а стан емоційної сфери визначає самопочуття, впли-

ває на стан його фізичного здоров'я. При розробленні комплексної програми спиралися на положення психосоматики і психоенергетики про те, що турбуючись про своє психічне здоров'я, людина тим самим турбується про своє фізичне здоров'я, вирішуючи психологічні проблеми, вона позбавляється і багатьох фізичних недуг, досягаючи емоційного благополуччя та створюючи хороший настрій — покращує і фізичне самопочуття.

На основі критеріїв здоров'я, в т.ч. і критеріїв професійного здоров'я [4], беручи за основу підхід Варра щодо компонентів психічного здоров'я, ми визначили напрями діяльності зі збереження і зміцнення психічного здоров'я студентів – майбутніх учителів, яке складає основу їх професійного здоров'я. Ці напрями представлені у таблиці 1.

Комплексна програма підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я інтегрує навчальну, наукову, самостійну діяльність студентів, охоплює інформаційний, діагностичний, профілактичний та корекційний аспекти та спрямована на формування таких інтегративних властивостей, як професійна стресостійкість, стратегія збереження професійного здоров'я, а також гармонізацію особистості майбутнього вчителя.

Таблиця 1.

Напрями діяльності зі збереження і зміцнення психічного здоров'я

№ з/п	Дисперсія	% від загальної дисперсії	Накопичена дисперсія	Накопичений % від загальної дисперсії
1.	6,710594	12,42703	6,71059	12,42703
2.	5,175027	9,58338	11,88562	22,01041
3.	4,999827	9,25894	16,88545	31,26935
4.	4,628155	8,57066	21,51360	39,84001
5.	4,467341	8,27285	25,98094	48,11286
6.	4,249280	7,86904	30,23022	55,98190
7.	3,910203	7,24112	34,14043	63,22301
8.	3,243218	6,00596	37,38365	69,22897
9.	2,949738	5,46248	40,33338	74,69145
10.	2,722830	5,04228	43,05621	79,73373
11.	2,400661	4,44567	45,45688	84,17940
12.	1,894589	3,50850	47,35147	87,68790

Реалізація комплексної програми підготовки передбачає: актуалізацію та узгоджену інтеграцію питань збереження і зміцнення здоров'я суб'єктів освіт-

нього процесу у змісті психолого-педагогічних дисциплін; наповнення навчально-професійної, навчально-дослідницької, наукової діяльності студентів здоров'ятворчим змістом; організацію самостійної діяльності студентів із самовиховання, саморозвитку, самооздоровлення; розробку і втілення у практику підготовки майбутніх учителів психолого-педагогічного тренінгу, спрямованого на самопізнання, особистісне зростання, гармонізацію Я-концепції, розвиток умінь саморегуляції емоційних станів, а також відповідним чином організовану педагогічну практику студентів.

Головним завданням комплексної програми підготовки майбутніх учителів до досліджуваного виду діяльності є формування професійної стресостійкості, яка визначає здатність протистояти стресорному впливу, негативним факторам педагогічної діяльності, стресогенним ситуаціям, долати професійні труднощі без шкоди для здоров'я і виконуваної діяльності, вміння знаходити власні ресурси у складних умовах. Підвищенню стресостійкості майбутніх учителів на етапі професійної підготовки сприяє: формування психолого-педагогічної компетентності (аутопсихологічної, комунікативної, соціально-психологічної, здоров'язбережувальної); оволодіння навичками конструктивного вирішення конфліктів і подолання професійних труднощів; формування стратегії захисту від стресу; навчання способам і прийомам саморегуляції; формування саногенного мислення.

Стратегія збереження професійного здоров'я як інтегральна характеристика діяльності майбутніх учителів ґрунтується на пріоритеті здоров'я як вищої цінності і визначається продуманим вибором основного напрямку і способу життя, етапів їх досягнення і співпорядкування цих етапів, що забезпечує високу працездатність і творче професійне довголіття. Ця стратегія передбачає планування процесу збереження і зміцнення здоров'я, підтримання працездатності, «професійної форми» на основі обґрунтованих і далеких прогнозів. Формування стратегії здоров'язбереження майбутнього вчителя полягає у виробленні ціннісного ставлення до професійного здоров'я; набутті знань про труднощі професійної діяльності, способи як їх попередити, уникнути і пережити з найменшими втратами для здоров'я; розвитку здатності прогнозувати позитивні і негативні наслідки своєї здоров'язбережувальної діяльності та передбачати результат, до якого приводить той чи інший спосіб життя і поведінки; формуванні умінь спланувати, вдало розпочати, успішно втілювати програму здоров'язбереження і при потребі вносити до неї корективи; стимулюванні до пошуку, генерування перспективних ідей, проектів, планів щодо збереження і зміцнення професійного здоров'я.

Гармонізація особистості майбутнього вчителя досягається через засвоєння індивідуального стилю педагогічної діяльності і спілкування, формування саногенного мислення та актуалізацію духовно-творчого потенціалу, що

сприяє професійному довголіттю.

Основними шляхами реалізації комплексної програми підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я є: лекційно-просвітницька робота, практичні заняття, індивідуально-консультативна методична робота, виконання студентами системи спеціально розроблених завдань під час педагогічної практики, самостійна та науково-дослідна робота студентів, тренінгова практика).

Безпосереднім втіленням цих шляхів була робота, проведена з викладачами та студентами за такими аспектами, як: організація діяльності викладачів кафедр психолого-педагогічних дисциплін для роботи з підготовки студентів до здоров'язбережувальної діяльності; поглиблене вивчення студентами проблематики професійного здоров'я, шляхів його збереження і зміцнення під час читання курсів психолого-педагогічного циклу; організація науково-дослідної діяльності студентів; залучення студентів до здоров'ятворчої діяльності у позанавчальний час, надання їм психологічної і педагогічної допомоги у цьому відношенні; проведення для студентів тренінгових занять для попередження виникнення професійного стресу, профілактики «емоційного вигорання», гармонізації їх особистості; виконання студентами під час педагогічної практики завдань, пов'язаних з питаннями збереження і зміцнення професійного здоров'я.

Для реалізації цих аспектів роботи нами було вирішено низку конкретних завдань. Зокрема, для викладачів психолого-педагогічних кафедр підготовлено та проведено методологічний семінар «Підготовка майбутніх учителів до створення психологічно безпечного освітнього середовища в школі». Він передбачав розгляд питань про роль психолого-педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів до створення психологічно безпечного освітнього середовища у школі. Розглядалися та конкретизувалися у контексті здоров'язбережувальної проблематики питання про нові освітні технології, акмеологічні технології підготовки, технології педагогічної підтримки і психологічного супроводу особистісно-професійного зростання майбутніх учителів і ін. Найбільш важливими серед них були питання про: взаємозв'язок стану професійного здоров'я вчителя зі здоров'ям учнів і характеристиками освітнього середовища; можливості психолого-педагогічних дисциплін в контексті підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я; підготовку студентів до конструктивного подолання професійних труднощів і розв'язання конфліктів у педагогічній діяльності; забезпечення адаптивності, психологічної стійкості і психологічної грамотності суб'єктів освітнього процесу; методи поліпшення стану психологічного здоров'я і зменшення нервового напруження (методи психічної саморегуляції і методи психологічної корекції); методи профілактики «емоційного вигорання» та попере-

дження виникнення професійних стресів, професійних деформацій і деструкцій; готовність майбутніх учителів до самореабілітації, самозцілення; міждисциплінарні зв'язки у контексті проблеми професійного здоров'я педагога; формування акмеологічної позиції викладача вищої школи та ін.

З метою поглибленого вивчення студентами проблем професійного здоров'я було розроблено на нових засадах авторські програми курсів «Вступ до педагогічної професії», «Педагогіка», створено та впроваджено авторську програму курсу «Професійне здоров'я педагога», внесено питання здоров'язбережувального характеру до змісту курсів з історії педагогіки, освітніх технологій та психології.

Крім наведеного вище, було розроблено і впроваджено: програму функціонування студентської проблемної групи «Гармонізація особистості вчителя», яка слугувала залученню студентів до науково-дослідної роботи за проблематикою професійного здоров'я вчителя, а також виступала як форма надання психологічної і педагогічної допомоги майбутнім учителям в їх здоров'ятворчій діяльності у позанавчальний час; програму занять психолого-педагогічного тренінгу; спеціальні завдання з проблеми здоров'язбереження для їх виконання студентами під час проходження педагогічної практики.

Важливим було ознайомлення майбутніх учителів із психологічними методиками збереження і зміцнення професійного здоров'я, психотехнологіями самооздоровлення (системи оздоровлення М. Норбекова, В. Синельникова, метод «зцілюючих налаштувань» Г. Ситіна, метод самонавіювання за Е. Кюе, антистрестехнології та ін. В основі багатьох цих методик лежить ідея про те, що силою розуму можна вилікувати багато хвороб, використовуючи при цьому техніки «творчої візуалізації», а також афімації, прощення усіх і себе [3; 5; 6].

Формувальному та корекційному впливу у процесі реалізації програми слугував розроблений нами психолого-педагогічний тренінг, побудований на принципах активного соціально-психологічного навчання й орієнтований на особистісне зростання студентів. Він спрямований на: розвиток адекватної самооцінки; формування позитивної Я-концепції, асертивної поведінки; формування рефлексії, вміння розпізнавати свій емоційний стан, мотиви поведінки, наслідки вчинків; профілактику соціально і професійно небажаних якостей, деформацій, деструктивних змін особистості, формування саногенного мислення; розвиток умінь саморегуляції емоційних станів; розвиток готовності до саморозвитку, самореалізації у сфері професійної діяльності; формування індивідуального стилю педагогічного спілкування.

Психолого-педагогічний тренінг сприяє, з одного боку, мобілізації особистісних і нервово-психічних ресурсів майбутніх учителів, а з іншого, — опануванню ними психотехніками самовпливу. Він передбачає реалізацію чоти-

рьох «ес»: самопізнання → самоприйняття → саморозкриття → саморозвиток (самовдосконалення). Розроблений психолого-педагогічний тренінг є ефективним засобом попередження виникнення професійного стресу, профілактики «емоційного вигорання», гармонізації особистості майбутніх учителів.

Висновки. Отже, запропонована нами комплексна програма підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я є одним із практичних шляхів втілення системи такої підготовки і складає основу її змісту. Вона інтегрує навчальну, наукову і самостійну діяльність студентів та охоплює інформаційний, діагностичний, профілактичний і корекційний аспекти. Реалізація цієї програми здійснюється за трьома взаємопов'язаними напрямками: формування стратегії збереження і зміцнення професійного здоров'я, підвищення рівня професійної стресостійкості і гармонізація особистості майбутнього вчителя. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні й характеристиці технології упровадження запропонованої комплексної програми підготовки, пошуку шляхів формування акмесинергетичної позиції майбутніх учителів, необхідної для їх здоров'ятворчої діяльності.

Список використаних джерел:

1. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей / Н.А. Аминов // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 71-77.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы / В.А. Бодров. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 623 с.
3. Калошин В.Ф. Як сформулювати позитивне мислення / В.Ф. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 3. – С. 23-27.
4. Мешко Г.М. Підготовка майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я : монографія / Галина Мешко. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. – 468 с.
5. Орлов Ю.М. Мышление, дарящее здоровье и успех / Ю.М. Орлов // Воспитание школьников. – 1993. – № 5-6. – С. 3-6.
6. Трейси Б. Измени мышление — и ты изменишь свою жизнь / Б. Трейси ; [пер. с англ.]. – 2-е изд. – Мн. : «Попурри», 2006. – 284 с.

Transliteration of References:

1. Aminov N.A. Psihofiziologicheskie i psihologicheskie predposylki pedagogicheskikh sposobnostey / N.A. Aminov // Voprosyi psihologii. – 1988. – # 5. – S. 71-77.

2. Bodrov V.A. Psihologiya professionalnoy deyatel'nosti. Teoreticheskie i prikladnyie problemy / V.A. Bodrov. – M. : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2006. – 623 s.
3. Kaloshyn V.F. Yak sformuvaty pozytyvne myslennia / V.F. Kaloshyn // Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. – 1998. – № 3. – S. 23-27.
4. Meshko H.M. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do zberezhennia i zmitsnennia profesiinoho zdorovia : monohrafiia / Halyna Meshko. – Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka, 2012. – 468 s.
5. Orlov Yu.M. Myishlenie, daryaschee zdorove i uspeh / Yu.M. Orlov // Vospitanie shkolnikov. – 1993. – # 5-6. – S. 3-6.
6. Treysi B. Izmeni myishlenie — i tyi izmenish svoyu zhizn / B. Treysi ; [per. s angl.]. – 2-e izd. – Mn. : «Popurri», 2006. – 284 s.

ОМЕЛЬЧЕНКО М.С.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
корекційної педагогіки,
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»;
Слов'янськ, Україна

БАНЧЕНКО С.С.,

студентка,
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті представлені результати експериментального дослідження особливостей образотворчої діяльності дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку. Проаналізовано зміст предметних та сюжетних малюнків розумово відсталих дошкільників, виконаних за власним задумом та по завданню експериментатора. Показана залежність змісту малюнків від рівня сформованості соціального досвіду дітей, які виховуються у різних умовах (у спеціальному дитячому садку та у дитячому будинку). Проведено порівняння можливості дітей, що виховуються у різних соціальних умовах, створювати замисел, виражати його через мовлення та у малюнках, доповнювати ігровими діями. Визначено умови, які сприяють розвитку соціального досвіду дошкільників з порушеннями інтелекту. Доведено, що умови виховання та соціальне оточення суттєво впливають на якість змісту малюнків дітей.

Ключові слова: Соціальний досвід, образотворча діяльність, зміст малюнків, сюжетне малювання, дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку, вихованці спеціального дитячого садку, вихованці дитячого будинку, діти-сироти.

В статье представлены результаты экспериментального исследования особенностей изобразительной деятельности дошкольников с нарушениями интеллектуального развития. Проанализировано содержание предметных и сюжетных рисунков умственно отсталых дошкольников, выполненных по собственному замыслу и по заданию экспериментатора. Показана зависимость содержания рисунков от уровня сформированности социального опыта детей, которые воспитываются в различных условиях (в специальном детском саду и в детском доме). Определены условия, которые способствуют развитию социального опыта дошкольников с нарушениями интеллекта. Доказано, что условия воспитания и социальное окружение существенно влияют на содержание рисунков детей.

Ключевые слова: Социальный опыт, изобразительная деятельность, содержание рисунков, сюжетное рисование, дошкольники с нарушением интеллектуального развития, воспитанники специального детского сада, воспитанники детского дома, дети-сироты.

The results of experimental investigation of the peculiarities of figurative activities of pre-school children suffering from defects in their intellectual development are considered in the article. The content of the subject and thematic pictures of the mentally retarded pre-school children performed either in accordance with the experimenter's tasks or according to one's own plan, are also analyzed. The dependence of the content of a picture upon the level of formation of the social experience of children who get education under different conditions (at a specialized kindergarten or at children's home), is shown, too. The authors also carry out the comparison of possibilities of those children who are educated under different social conditions, to create the project, to express it by means of oral speech or in one's own pictures, to supplement it with play actions. The conditions contributing to the development of social experience of children who suffer from disturbances in their intellectual development were defined, as well. It was also proved that the conditions of upbringing and the existing social surrounding influence the quality of children's pictures substantially.

Key words: social experience, figurative activities, content of pictures, thematic painting, intellectually backward pre-school children, pupils of special kindergartens, pupils of children's homes, orphans.

На сучасному етапі одним з головних завдань виховання та навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є подолання їх соціальної ізоляції, рішення проблеми гармонійного входження у широке соціальне середовище нормально розвинених ровесників. Дійовим засобом удосконалення системи спеціального навчання є інтеграція дітей з відхиленнями у розвитку в колектив здорових однолітків.

Спільне виховання здорових дітей та дітей з порушеннями у психічному і фізичному розвитку, за думкою сучасних вітчизняних і зарубіжних учених, є найбільш оптимальною і гуманною тенденцією в теорії і практиці корекційної педагогіки. Активно проводяться дослідження, спрямовані на пошуки ефективних шляхів вирішення цієї проблеми: розробляються нові типи навчально-виховних закладів для дітей з особливими потребами, визначаються моделі інтеграції, методи та прийоми інтегрованого навчання, відкриваються експериментальні інтегровані групи. Ведеться про соціальну компетентність дітей з вадами у розвитку, формування у них тих якостей, які дозволять їм не тільки навчатися в закладах масового типу, але і успішно адаптуватися в суспільстві (В. Бондар, А. Висоцька, В. Засенко, А. Колупаєва, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна та ін.).

Водночас на практиці в дошкільних закладах спільне виховання дітей з нормальним розвитком та з особливими потребами не завжди здійснюється з урахуванням специфіки порушеного психофізичного розвитку. Таке відбувається через те, що в масові заклади за різними причинами надходять діти з вадами у психофізичному розвитку. Це діти, яких не діагностовано, та діти, яких батьки не бажають віддавати у спеціальні дошкільні та шкільні заклади. Серед них найбільш складну категорію складають діти з порушеннями інтелектуального розвитку. Інтелектуальний дефект гальмує та суттєво спотворює процес розвитку такої дитини, заважає повноцінному формуванню у неї знань про предметне та соціальне оточення, формуванню всіх видів дитячої діяльності. У розумово відсталих дітей без спеціальної допомоги фахівця не формується готовність до шкільного навчання. Саме тому вихователям масових дитячих садків потрібно приділяти особливу увагу дошкільникам цієї категорії, володіти прийомами визначення рівня сформованості їх соціальних знань. Це допоможе більш ефективно формувати у дітей з проблемами у розвитку соціально-комунікативних знань та навичок, проводити роботу з їх соціалізації.

Соціалізація це процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і відносин. У дітей формують уявлення про навколишнє середовище, про природу, про суспільні взаємовідносини, їх навчають нормам спільного мешкання, праці, ефективній взаємодії з однолітками. Така робота сприяє формуванню у дошкільників з вадами у психофізичному розвитку загальної і спеціальної готовності до шкільного навчання, її можна

розглядати як проблему ранньої соціалізації. До того ж, формування соціального досвіду у розумово відсталих дошкільників стає все більш важливим компонентом корекційно-виховної роботи.

Провідним напрямком цієї роботи є діяльність, у тому числі й образотворча, яка допомагає дошкільникам з порушенням інтелектуального розвитку краще сприймати і пізнавати навколишнє. За допомогою образотворчої діяльності діти передають свої враження від оточуючого світу, відображають їх на папері та в інших матеріалах, показують своє ставлення до всього, що відбувається [2, 3, 5]. Незважаючи на те, що особливості образотворчої діяльності розумово відсталих дітей не дозволяють їм повною мірою відобразити свої враження в малюнках, у процесі спеціальних занять їх можна озброїти технікою малювання. Про це свідчать дослідження провідних психологів і дефектологів Л. С. Виготського, О. П. Гаврілушкіної, Т. М. Головіної, І. О. Грошенкова, О. А. Єкжанової, В. С. Мухіної, Н. Д. Соколової, О. А. Флеріної та ін.

Однак для того, щоб малюнок став дійсно творчим, діти повинні мати уявлення про предмети, явища природи і суспільне життя. Працюючи у цьому напрямку, дефектологи дошкільних закладів відчують особливі труднощі. Діти-олігофрени мало говорять, не граються, не малюють тільки з тієї причини, що не знають про що (Л.С.Виготський), тому насамперед у дитини з вадами інтелектуального розвитку необхідно сформувати той досвід, який допоможе їй повноцінно займатися певним видом діяльності [1]. Відомо, що соціальний досвід розумово відсталих дошкільників багато в чому залежить від умов виховання дитини, від її соціального оточення [4]. У будь-якій ситуації, чи це спеціальний заклад інтернатного типу, чи спеціальний дитячий садок або дошкільний заклад з інтегрованими групами, необхідно створення сприятливих умов для виховання та подальшої соціалізації кожної дитини з максимальною індивідуалізацією, розвитком і корекцією особистості.

У вирішенні цієї проблеми важливе значення має сюжетне малювання, яке стає показником рівня сформованості соціального досвіду дитини, тому що зміст сюжету дає можливість зрозуміти, як дитина сприймає світ, що вона про нього знає, як до нього ставиться, а мовленнєве супроводження і обігравання малюнків доповнює засоби виразності.

У своєму дослідженні ми поставили за мету виявити рівень сформованості соціального досвіду у розумово відсталих дошкільників, які виховуються в різних педагогічних умовах, шляхом порівняння адекватності їхніх мовленнєвих висловлювань у зв'язку з практичною діяльністю, а саме образотворчою, як цікавою і доступною в цьому віці.

По-перше, ми повинні були виявити стан малювання у дітей старшого дошкільного віку, які виховуються в різних педагогічних умовах (це діти, які

відвідують дитячий садок, та діти-сироти, які виховуються у дитячому будинку); по-друге, треба було вивчити зміст сюжетних малюнків, які діти виконували в ситуації навчального малювання і за власним бажанням; потім проаналізувати ці малюнки з точки зору відображення в них соціальних відносин; нарешті вивчити і проаналізувати мовленнєві висловлювання дітей у зв'язку із зображувальною діяльністю.

Ми обстежили дітей за розробленою нами методикою, яка складалася з чотирьох серій завдань, а саме: малювання за замислом дитини, малювання за традиційною методикою «будинок», «дерево», «людина», малювання за ігровим завданням («Я та мій товариш»), ілюстрування тексту, зміст якого відображає ігровий та побутовий досвід дитини.

В експерименті брали участь дві групи дітей: вихованці спеціального дитячого садка і ті, які мешкають у спеціальному дитячому будинку, – що дозволило простежити особливості відображення в малюнках соціального досвіду дітей із сімей і дітей-сиріт. Вік досліджуваних – від 6 до 7,5 років, тому що саме в цей час відбувається інтенсивне засвоєння естетичних і моральних критеріїв, які характеризують культуру суспільства, а сюжети малюнків характеризують досвід спілкування дитини з оточуючим середовищем. До того ж, старші дошкільники з порушеннями інтелекту вже володіють деякими графічними навичками. Саме тому у дітей шести-семи років ми передбачали отримати найбільш яскраві результати, що ілюстрували б залежність змісту малюнків дітей від умов їх виховання і оточення.

Під час аналізу отриманих даних нам необхідно було насамперед визначити предметність малюнка, його композицію, емоційний та сюжетний зміст. Для спрощення описування ми позначили дітей дитячого садка як групу за номером 1, а дітей дитячого будинку групою за номером 2.

Аналіз результатів першої серії експерименту показав, що малюнки дітей як 1-ої, так і 2-ої групи відображали, переважно, тематику попередніх занять, що можна було простежити у відповідях на запитання «Що ти бажаєш намалювати?» («Машину», «Літак», «Грибок»). Деякі діти із 1-ої групи намагалися придумати більш цікавий сюжет («Будинок і автобус», «Дерево і годівниця»), проте далеко не всім вдавалося реалізувати його на папері. У значної більшості дітей малюнки були примітивні, фрагментарні, з недостатньою кількістю або повною відсутністю деталей. Зустрічались зображення окремих частин в ролі цілого, уподібнення, змішування і перекручення форми частин предмету, порушення їх просторового розташування. У деяких випадках спостерігалось зіскакування з обраної теми на малювання більш знайомих або більш простих предметів.

Усі зображення дітей як 1-ої так і 2-ої групи знаходились ненавчально поза простором і часом, намальовані предмети були одиночні і немов би «повиса-

ли у повітрі». У 90% малюнків не передавалися характерні кольорові ознаки.

В таблицях 1 та 2 зображена більш детальна порівняльна кількісна та якісна характеристика виконання завдання дітьми.

Таблиця 1.

Характеристика задуму малюнків дошкільників з вадами інтелектуального розвитку (у % від загальної кількості дітей)

Характеристика задуму	Група 1 (діт.сад.)	Група 2 (ді.буд.)
Оригінальний сюжет	6,5	5
Тема попереднього заняття	80,5	84
Відмовлення від малювання	13	11

Таблиця 2.

Характеристика малюнків за власним замислом, зроблених дошкільниками з порушенням інтелекту (у % від загальної кількості дітей)

Тип показнику	Характеристика якісних показників малюнка	Кількість робіт	
		Дит.сад	Дит.буд.
За змістом	Примітивність малюнка, відсутність деталей	67	70,5
	Незначна кількість деталей (2-3)	26,5	24
	Велика кількість деталей	6,5	5,5
За кольором	Однокольорові малюнки	74	90
	Двох- або трьохкольорові	26	10

Аналіз результатів другої серії завдань мало відрізнявся від попередніх даних. Ми з'ясували, що дошкільники намагаються відтворити графічний образ, з яким вони ознайомилися на заняттях, і не роблять спроб змінити його, доповнити кольоровою гамою тощо. Розумово відсталі діти тяжіють до стереотипного зображення, і за проханням дорослого малюють лише те, що їм запам'яталося з попереднього досвіду.

Найбільш простим для дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку виявилось зображення будинку, тому що ця тема повторювалася на багатьох заняттях як в дитячому садку, так і в дитячому будинку. Проте малюнки дітей 1-ої групи були більш детальніші (від 3 до 5 деталей у 2-ій групі і до 7-11 деталей у 1-ій групі). При виконанні малюнку «Дерево», дошкільники зазнавали труднощів, незважаючи на те, що тема належить до

добре знайомих. Фактично, жоден малюнок не відображав реального предмету. До того ж всі зображення можна поділити на дві групи: дерева з дуже товстим трикутним стоволом і тонкими штрихами-гілками та дерева з тонким стоволом-дротом і гілками, як антена. Листя, якщо і було намальоване, то у вигляді одного кружка на кінці кожної гілки. Тема «Людина» найменш знайома дітям цієї категорії, тому у всіх випадках зображення людини примітивне та схематичне. Хоча діти уявляли загальний образ людини, вони малювали основні частини тіла і не звертали уваги на деталі. Так, у дітей 2-ої групи, на малюнках були відсутні риси обличчя, або були тільки очі, очі і рот. Діти обох груп практично не малювали волосся, пальці на руках, руки та ноги були схожі на тоненькі палички, одяг теж був схематичним.

Результати другої серії експерименту детально відображені в таблиці 2.

За результатами другої серії експерименту можна зробити висновки, що у розумово відсталих дошкільників недостатньо сформовані уявлення про предмети, які вони малювали. Це, скоріше, відзвук графічного образу предмета, зображуваного раніше. Діти не змогли побачити грубі перекручення форми і побудови предметів. У деяких випадках це привело до втрати подібності малюнка до зразка. Характерно, що зображення діти не асоціювали ні з яким предметом, не наповнювали його ніяким змістом, тобто воно виявлялося непередметним.

У третій серії експерименту ми з'ясували, що на запитання «Чи є в тебе товариш?», всі дошкільники відповідали позитивно і називали його ім'я. Але на відміну від попереднього завдання – зображення предметних малюнків, діти зазнавали труднощів не технічного, а смислового характеру. Ми відзначили зниження інтересу до процесу малювання, деякі діти відмовлялись від роботи. Малюки довго не починали малювати, швидко відволікались, відкладали олівець. У завданні на зображення своєї спільної з другом гри, розумово відсталі дошкільники осмислювали і малювали лише окремі його частини і не з'єднували їх в сюжет. Вони малювали тільки друга (30-34 %), тільки іграшки (29-35 %), інколи тільки себе і друга (20%). Лише у 3 % досліджуваних малюнки були сюжетні. Треба відзначити, що в цій серії експерименту показники як в 1-ої, так і в 2-ої групі приблизно однакові.

Якісний аналіз довів, що більшість малюнків безсюжетні. Навіть там, де діти малювали себе, товариша й іграшки, між зображеннями відсутній зв'язок, вони розрізнені один з одним. Лише одна дитина з 1-ої групи зробила спробу зобразити спільну гру дітей через виразний жест (одна дитина простягає руку до іншої), що імітує кидання та ловлю м'яча. При цьому жоден малюнок не відображає місцеперебування дітей і час події. Таким чином, замість сюжетних малюнків ми спостерігали лише предметне перелічення не пов'язаним між собою об'єктів за схемою: я, товариш, іграшки.

Більш детальна порівняльна характеристика виконання малюнків по ігровому завданню («Я та мій товариш») дається в таблиці 3.

Результати третьої серії експерименту ще раз підтверджують недостатній розвиток уявлення у розумово відсталих дошкільників. Ми вважаємо, що це результат нестійкого сприйняття, порушення смислового запам'ятовування і мовленнєвого розвитку.

Таблиця 3.

Характеристика процесу малювання розумово відсталих дошкільників та їх малюнків з тематики ігрового завдання (в % від загальної кількості дітей)

Спрямованість аналізу	Характеристика показників	Кількісний показник	
		1 група (Дит.сад.)	2 група (Дит.буд.)
Відношення до діяльності	Відмовилися від малювання	16,5	15
	Довго не починали працювати	40	43
	Працювали не уважно	43,5	42
Характеристика малюнків	Малювали тільки друга	30	34
	Малювали тільки іграшки	35	29
	Малювали друга та іграшки	12	16
	Малювали себе та друга	20	19
	Сюжетна лінія «Я, друг та іграшки»	3	2

У четвертій серії експерименту дітям було запропоноване завдання проілюструвати сюжет оповідання близького до побутового та ігрового досвіду дітей. Аналіз робіт довів, що результати і кількісно і якісно повторюють результати попередньої серії. Жодний малюнок не відобразив повністю зміст оповідання. Діти 2-ої групи фактично не виконали завдання: намалювали один або два неживих об'єкти, людина практично не була присутня на цих малюнках (у 70%). Однак малюнки дітей 1-ої групи були більш змістовні, поряд з неживими об'єктами вони малювали і людину (90%). Але незважаючи на те, що це позитивна тенденція, у цілому життя групи дитячого будинку, спільна гра дітей, їхні розваги не зображувалися дітьми. Результати як в 1-ої так і в 2-ої групі аналогічні і свідчать про недостатній рівень сформованості соціального досвіду у розумово відсталих дошкільників.

Нами з'ясовано, що у всіх дітей з порушенням інтелектуального розвитку дуже низький рівень уявлень про соціальне оточення, що впливає на зміст їх малюнків, особливо сюжетних. Однак вихованці дитячого садка мають більше

уявлень про навколишнє, ніж діти-сироти, через те, що більше часу проводять в сім'ї, на вулиці, в суспільних місцях, частіше контактують з дорослими. Все це впливає на формування їх знань про навколишнє оточення і формування їх соціального досвіду. Незважаючи на різні форми роботи дефектологів дитячого будинку з соціалізації своїх вихованців, певна ізоляція дітей від навколишнього відображається на формуванні їхнього соціального досвіду, що і відбилосся в малюнках. Але ми вважаємо, що саме сюжетне малювання стає дійовим засобом, сприяючим збагаченню уявлень дітей про навколишнє оточення, стосунки людей, формуванню їхнього соціального досвіду і підготовки до шкільного навчання.

Ми вважаємо, що результати нашого дослідження сприятимуть вихователям дитячих садків в роботі з констатування рівня розвитку соціального досвіду дітей з вадами інтелекту з метою планування індивідуально-корекційної роботи з ними.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.
2. Гаврилушкина О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: кн. для воспитателя / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. – М.: Просвещение, 1989. – 72 с.
3. Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л. П. Носковой. – М.: Просвещение, 1993. – 224 с.
4. Егорова М. А. Особенности представлений воспитанников детского дома о социальных явлениях / М. А. Егорова // Дефектология. – 1997. – № 5. – С. 63-69.
5. Екжанова Е. А. Изобразительная деятельность в системе воспитания и обучения дошкольников с умственной недостаточностью (умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития) / Е. А. Екжанова. – Дис. на соискание наук. степени д-ра педагогических наук: спец. 13.00.03, М.: 2003. – 372 с.
6. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как формирование социального опыта / В. С. Мухина. – М.: Педагогика, 1981.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

Transliteration of References:

1. Vyigotskiy L. S. Pedagogicheskaya psihologiya /Pod red. V. V. Davyidova. – М.: Pedagogika, 1991. – 480s.
2. Gavrilushkina O. P. Vospitanie i obuchenie umstvenno otstalyih doshkolnikov:

- kn. dlya vospitatelya / O. P. Gavrilushkina, N. D. Sokolova. – M.: Prosveschenie, 1985. – 72 s.
3. Doshkolnoe vospitanie anomalnykh detey / pod red. L. P. Noskovoy. – M.: Prosveschenie, 1993. – 224 s.
 4. Egorova M. A. Osobennosti predstavleniy vospitannikov detskogo doma o sotsialnykh yavleniyah / M. A. Egorova // Defektologiya. – 1997. – № 5. – S.63-69.
 5. Ekzhanova E. A. Izobrazitel'naya deyatel'nost' v sisteme vospitaniya i obucheniya doshkolnikov s umstvennoy nedostatochnostyu (umstvenno otstalye deti i deti s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya) / E. A. Ekzhanova. – Dis. na soiskanie nauk. stepeni d-ra pedagogicheskikh nauk: spets. 13.00.03, M.: 2003. – 372 s.
 6. Muhina V. S. Izobrazitel'naya deyatel'nost' rebenka kak formirovaniye sotsialnogo opyta / V. S. Muhina. – M.: Pedagogika, 1981.
 7. Elkonin D. B. Psihologiya igry / D. B. Elkonin. – M.: Pedagogika, 1978. – 304 s.

ОРАП М.О.,

доктор психологічних наук, доцент,
кафедра психології,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОГО ДОСВІДУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена висвітленню результатів теоретичного та емпіричного вивчення закономірностей організації мовленнєвого досвіду дітей дошкільного віку. Концептуальна модель мовленнєвого досвіду особистості дозволяє розглядати мовленнєву генезу як зміну взаємозв'язків між елементами структури мовленнєвого досвіду, що призводить до певного рівня її організації. Пропонований нами підхід до вивчення мовленнєвого досвіду дітей дошкільного віку зміщує акценти із мовознавчих критеріїв мовленнєвого розвитку на власне психологічні критерії, котрі полягають у динаміці зв'язків між елементами системи, що обумовлює мовленнєве освоєння особистістю світу. Емпіричні результати дослідження демонструють, що мовленнєвий досвід дітей дошкільного віку характеризується низьким рівнем диференціації внутрішньої структури та початковим етапом інтеграції елементів зовнішньої структури.

Ключові слова: мовлення, мовленнєвий розвиток, мовленнєвий досвід, діти дошкільного віку, структура мовленнєвого досвіду, організація та властивості мовленнєвого досвіду.

Статья посвящена обсуждению результатов теоретического и эмпирического изучения закономерностей организации речевого опыта детей дошкольного возраста. Концептуальная модель речевого опыта личности позволяет рассматривать речевой генезис как изменение взаимосвязей между элементами структуры речевого опыта, что приводит к определенному уровню ее организации. Предлагаемый нами подход к изучению речевого опыта детей дошкольного возраста

смещает акценты с языковедческих критериев речевого развития на собственно психологические критерии, которые заключаются в динамике связей между элементами системы, обеспечивающей речевое освоения личностью мира. Эмпирические результаты исследования демонстрируют, что речевой опыт детей дошкольного возраста характеризуется низким уровнем дифференциации внутренней структуры и начальным этапом интеграции элементов внешней структуры.

Ключевые слова: речь, речевое развитие, речевой опыт, дети дошкольного возраста, структура речевого опыта, организация и свойства речевого опыта.

The article discusses the results of theoretical and empirical study of the organization of speech experience of preschool children. Conceptual model of the personality's speech experience allows us to consider the speech genesis as changing the relationships between elements of the structure of the speech experience that leads to a definite level of its organization. Our approach to the studying of speech experience of preschoolers change the accents from the linguistic criteria of speech development to the proper psychological criteria, which is in dynamics of the relationships between the elements of the system that provides personality's speech mastering of the world. The empirical results of the study demonstrate that the speech experience of preschool children characterized by low level of differentiation of the internal structure and by the initial stage of integration of elements of the exterior structure. Thus, differences in the speech experience of children are in the level of order and hierarchy organization of system elements, that leads different levels and quality features of speech mastering of the world. Therefore, quantitative indicators replaced by qualitative indicators, that allows to implement the structural - genetic approach to speech development of children. Defining criteria of development of speech experience of the preschoolers making the precondition for improving the methods of speech development in preschool educational institutions.

Key words: speech, speech development, speech experience, children of preschool age, the structure and the organization of speech experience.

Визначення дошкільної освіти обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні зумовлює актуальність психологічних досліджень особливостей дітей дошкільного віку. Дослідження мовленнєвого онтогенезу є постійно актуальним питанням психологічної науки, оскільки вияв закономірностей становлення мовлення у динаміці, у генетичному плані розгортання та якісних новоутворень дає змогу визначити загальні закономірності функціонування мовлення людини. Як зазначає О. М. Шахнарович, «у онтогенезі приховані від прямого спостереження процеси, котрі протікають автоматизовано, згорнуто, представлені у деавтоматизованому вигляді, а тому легко спостерігаються» [6, с. 13]. Аналогічні думки висловлювали у різний час Д. Брунер, О. О. Леонтьєв, К. Ф. Сєдов, Р. М. Фрумкіна. Відтак дослідження онтогенезу мовлення у аспекті дослідження закономірностей функціонування мовленнєвого механізму розглядається у двох аспектах. По-перше, аналізуючи дитяче мовлення, дослідники намагаються простежити еволюцію мовлення в онтогенезі, тобто те, як у людини, індивіда формується, розвивається, оформлюється його мовна здатність (І. Н. Горелов, О. М. Шахнарович). По-друге, оскільки в онтогенезі у загальних рисах виявляються (особливо на ранніх стадіях) риси філогенезу, матеріали дитячого мовлення надають можливості для виходу на проблему походження мови загалом (Л. В. Сахарний).

Відтак, психологами докладно досліджено процес оволодіння мовою та становлення мовлення особистості в онтогенезі (А. М. Богуш, О. М. Гвоздьов, Л. О. Калмикова, Г. С. Костюк, М. І. Лісіна, В. Ляудіс, А. К. Маркова, І. Негуре, О. С. Ушакова), етапи розвитку та закономірності функціонування мовленнєвої діяльності (Б. Ф. Баєв, М. І. Жинкін, І. О. Зимняя, О. О. Леонтьєв, О. М. Шахнарович, Л. В. Щерба). Теорія мовленнєвої діяльності останні 50 років була основою для психологічних досліджень мовленнєвого розвитку дітей. Ґрунтуючись на положеннях даної теорії, дослідники розглядають мовленнєвий розвиток дитини саме як розвиток засобів і способів здійснення мовленнєвої діяльності (О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, І. О. Зимняя). Серед вітчизняних досліджень цього напрямку слід відзначити фундаментальні психологічні дослідження комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини Т. О. Піроженко, розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку Л. О. Калмикової та педагогічні і методичні здобутки наукової школи А. М. Богуш. Даний підхід дозволяє виокремити структурні компоненти у їх взаємозв'язку та розглядати мовленнєвий розвиток системно. Проте, дослідження останніх років, пов'язані із проблемами компетенції/компетентності, мовної картини світу, мовленнєвої здатності, мовленнєвих здібностей, мовленнєвої культури демонструють наявність одиниць мовленнєвого розвитку, котрі знаходяться (умовно) поза межами структури мовленнєвої діяльності.

Як зазначає І. М. Румянцева, «ми розглядаємо діяльнісну сторону мовлення лише як одну із декількох сторін цілісного багатогранного мовленнєвого явища» [4, с. 27].

Основною тенденцією дослідження дитячого мовлення у минулому столітті був так званий «описовий напрямок», який полягав в узагальненні фактів появи новоутворень у дитячому мовленні. Дані дослідження дають багато емпіричного матеріалу для виявлення закономірностей розвитку мовлення в аспектах: розвитку словника (О. М. Гвоздьов, Д. Б. Ельконін, А. В. Захарова), розвитку граматики (О. М. Гвоздьов, О. О. Леонтьєв, Н. І. Лепська, Ф. А. Сохін, С. Н. Цейтлін, Д. Берко, Р. Браун, Ж. Лендел, Д. Макнейл, Д. Слобін, С. Ервін-Тріпп), розвитку синтаксису і семантики (П. Грінфілд, Е. Гейтс, Д. Брунер, Л. Меньюк, Н. Хомські).

Сучасні дослідження характеризуються розширенням горизонтів розгляду мовленнєвого розвитку дитини. Вивчення даного феномену здійснюється у взаємозв'язку із вивченням емоційно-оцінних суджень дітей (А. М. Богуш, О. С. Монке) та самооцінкою загалом (І. С. Загорська, Л. І. Уманець), її соціалізацією (Г. І. Резницька), розвитком рефлексії (С. Д. Дем'яненко, Н. І. Капінос) та самопізнання (Д. С. Дроздова, К. Л. Крутій, Н. П. Соуксу). Дослідження мовленнєвої генези акцентовані на комунікативних аспектах розвитку (А. Гончаренко, Т. О. Піроженко, С. П. Красін) та навчання (М. Е. Камінь, Н. П. Локалова). Активно досліджуються онтогенетичні аспекти комунікативної компетентності (Л. А. Спода), мовної компетенції (Л. І. Білоусько), комунікативної культури (О. О. Грейліх, С. М. Калініна). Сучасні онтопсихолінгвістичні дослідження глибоко і всебічно досліджують проблему мовної компетенції, співвідносячи її з усім мовленнєвим онтогенезом (М. Кордуел, К. Ф. Сєдов). Мовну компетенцію визначають як сукупність конкретних умінь, необхідних для мовленнєвих контактів, а також для оволодіння мовою як навчальною дисципліною (Л. І. Божович, А. П. Василевич, А. Е. Іванова), як засвоєння й усвідомлення мовних норм, що склались у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії та адекватне їх використання у мовленнєвій діяльності (А. М. Богуш), як мовну здатність — «чутство языка» (О. Д. Божович). Мовленнєва генеза як розвиток мовленнєвої діяльності розглядається у дослідженнях Л. О. Калмикової, Н. В. Харченко. Активно досліджуються питання впливу мовленнєвої генези на розвиток інших психічних функцій (В. С. Поуль).

Багатоаспектність психологічного феномену «мовленнєвий розвиток» зумовлює його міждисциплінарність. Останні дослідження здійснюються в межах онтолінгвістики (Т. О. Гридїна), онтопсихолінгвістики (К. Ф. Сєдов, С. Н. Цейтлін, Т. М. Ушакова), комунікативної лінгвістики (І. А. Стернін), лінгвокультурології (В. І. Карасік, В. А. Маслова), соціальної лінгвістики (Г. І. Резницька), когнітивної психології (Дж. Брунер) та етнопсихолінгвістики

(В. Л. Іващенко, В. І. Карасік, В. В. Красних).

Окремий напрямок психологічних досліджень складають вивчення комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, розпочаті А. К. Марковою, та продовжені на сучасному етапі К. Менг, Т. О. Ахунджановою, О. Я. Митник, І. В. Мисан, Т. О. Піроженко, Л. А. Шустовою.

Проте, попри значну кількість публікацій та досліджень, присвячених проблемі, ми не зустрічаємо єдиної психолінгвістичної теорії, котра б визначала закономірності мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку.

Мета статті полягає у висвітленні результатів теоретичного та емпіричного вивчення закономірностей організації мовленнєвого досвіду дітей дошкільного віку.

Як демонструє аналіз сучасної теоретичної літератури, головна проблема дослідження мовленнєвого розвитку полягає у визначенні того, що саме розвивається у процесі мовленнєвого розвитку, та що брати за основу виділення критеріїв рівня розвитку мовлення. Лінгводидактична традиція бере за основу визначення мовленнєвого розвитку рівень оволодіння основними рівнями мови. Відтак, у дітей визначають рівень розвитку фонетики, лексикону, рівень засвоєння граматичного ладу мовлення та характеристики зв'язного мовлення. Психолінгвістика акцентує увагу на характеристиках та особливостях розвитку видів мовленнєвої діяльності, її мотиваційних та операційних складових. Проте, питання про зміст мовленнєвої генези у аспекті теорії мовленнєвої діяльності залишається недостатньо розробленим.

У дослідженні мовленнєвої генези ми відштовхуємось від створеної нами концептуальної моделі організації мовленнєвої досвіду особистості [2]. Ми розглядаємо мовленнєвий досвід як систему, спрямовану на забезпечення мовленнєвого освоєння світу особистістю. Виходячи з структурно - функціонального принципу, ми виділили і емпірично вивчили структуру мовленнєвого досвіду, яку розглядали як синтез внутрішньої і зовнішньої структур. Функцією внутрішньої структури є закріплення, упорядкування та систематизація результатів мовленнєвого освоєння світу за допомогою мовленнєвої здатності, мовленнєвих здібностей, мовленнєвої компетенції та мовленнєвої діяльності. Зовнішня структура спрямована на опосередкування мовленнєвого освоєння особистістю світу на основі мовної картини світу, мовленнєвої компетентності та мовленнєвої культури. Поєднання структурно-функціонального підходу із організаційним детермінує виокремлення провідною характеристикою системи її організацію, що розглядається як певний процес і стан упорядкування структурних елементів системи та приведення їх у відповідність до функцій.

Сучасні наукові уявлення в межах системно-організаційного підходу (О. О. Богданов, Е. Г. Винограй, Г. Т. Паламарчук, М. І. Сетров) розглядають

організацію як категорію, що характеризує джерела функціональності, і, в більш широкому сенсі, — ефективності систем у розв'язанні актуальних завдань. Таким чином, система описується через наявність-відсутність у неї такої характеристики як організованість, яку Е. Г. Винограй визначає у двох основних аспектах: 1) як властивість системи, що породжує її функціональність (статичний аспект), і 2) як процес, що формує цю властивість (динамічний аспект)» [1, с. 34]. Аналогічну думку висловлює і М. І. Сетров, зазначаючи, що «розкриття законів функціонування і функціональних зв'язків систем і буде розкриттям законів організації» [4, с. 25], які повинні формуватись у «вигляді принципів, що відображають об'єктивні закони процесу організації» [5, с. 48]. Статичні та динамічні параметри, виконуючи функції у організації системи, конкретизуються через характеристики процесу та властивостей організації.

Вищезазначені теоретичні міркування та результати їх емпіричної перевірки на вибірці «діти молодшого шкільного віку» та «особи зрілого юнацького віку» [2], дали змогу та виявили необхідність визначення організаційних особливостей мовленнєвого досвіду дітей дошкільного віку.

Відповідно до теоретичної моделі мовленнєвого досвіду, у процесі емпіричного дослідження визначався рівень розвитку (організації) усіх, визначених концептуальною моделлю структурних елементів мовленнєвого досвіду. Відтак, функціонування мовленнєвої здатності у складі мовленнєвого досвіду діагностується через аналіз: 1) психофізіологічної готовності (як рівня потенційної можливості); 2) мовної готовності (як готовності до сприймання та відтворення словесного матеріалу); 3) мовленнєвої готовності як готовності до сприймання і розуміння висловлювань. Мовленнєва компетенція у структурі мовленнєвого досвіду функціонує як взаємодія: 1) когнітивної компетенції (операційні знання), що розглядається як базовий рівень мисленнєво-мовленнєвих операцій, необхідний для опанування мовленнєвими знаннями; 2) чуття мови (імпліцитні знання), показником чого є рівень розуміння мовних закономірностей; 3) мовна компетенція (експліцитні знання), що характеризує рівень усвідомленого засвоєння мовних правил. Поділ експліцитного знання на декларативне (знання мовних правил) та процедурне (знання правил використання мовних одиниць) зумовлює особливості діагностичної програми і визначається у дітей дошкільного віку як рівень довільності мовленнєвого спілкування. Мовленнєві здібності у структурі мовленнєвого досвіду діагностуються як інтегральне комплексне утворення, що містить: а) здібності до виконання мовленнєвої діяльності, як оптимальний рівень розвитку окремих сторін мовленнєвої здатності, що виявляються у характеристиках ефективності здійснення мовленнєвої діяльності як одного із видів діяльності; б) як творчі мовленнєві здібності — характеристики мовленнєвотворчої діяльності — як рівень креативності, оригінальності спонтанної та спеціально

організованої мовленнєвої творчості, як здібності до мовленнєвої творчості, що виявляються у особливостях словотворчості, продукування висловлювань, текстів). У свою чергу, здібності до мовленнєвої діяльності функціонують на основі загальних розумових здібностей та мовних здібностей. Істотними діагностичними показниками, які дозволяють виявити особливості функціонування мовленнєвої діяльності у складі мовленнєвого досвіду ми визначили: 1) мотиви мовленнєвої діяльності; 2) мовленнєві навички та уміння; 3) характеристики значень; 4) характеристики когнітивних схем.

Відповідно до обраних діагностичних показників було сконструйовано програму і методику емпіричного обстеження, котра передбачала виконання респондентами якісно різних методик, спрямованих на дослідження усіх виділених показників. Проведене пілотажне обстеження охопило 67 дітей дошкільного віку, вихованців старшої групи дитячих дошкільних установ м. Тернополя.

Відповідно до організаційного підходу, найбільш істотною характеристикою системи є ступінь її диференціовально-інтеграційних процесів. З метою з'ясування рівня диференціації внутрішньої структури мовленнєвого досвіду дошкільників, ми визначали середній рівень організації усіх чотирьох елементів кожного респондента, а потім встановлювали кореляційні зв'язки між рівнем організації елементів внутрішньої структури. Порівняння статистичної значимості кореляційних зв'язків між рівнями організації елементів внутрішньої структури мовленнєвого досвіду, подане у таблиці 1, дозволяє зробити висновки про закономірності динаміки її розвитку. Аналіз кореляційних зв'язків між рівнями організації елементів внутрішньої структури мовленнєвого досвіду дітей дошкільного віку демонструє наявність статистично значимих на прийнятому нами рівні значимості $p < 0,001$ зв'язків між усіма визначеними елементами. Це означає, що між усіма елементами структури існують взаємозв'язки та взаємозалежність: зміни одного елементу спричиняють зміни інших елементів. Що дає підстави стверджувати, що внутрішня структура мовленнєвого досвіду функціонує за принципом системності.

Якісний аналіз кореляційних зв'язків між рівнями організації елементів внутрішньої структури демонструє її гомогенність, однорідність. За наявних статистично значимих взаємозв'язків між усіма елементами, відмінності у коефіцієнті кореляції є статистично не значимими, що не дозволяє говорити про переважання та провідну роль певних конкретних зв'язків. Це демонструє, що внутрішня структура мовленнєвого досвіду дітей дошкільного віку функціонує як тісна і недиференційована взаємодія усіх елементів між собою, без чіткого виділення окремих структурних елементів.

Відтак, емпіричні результати дослідження демонструють, що мовленнєвий досвід дітей дошкільного віку характеризується низьким рівнем дифе-

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки між елементами внутрішньої структури мовленнєвого досвіду у дітей дошкільного віку

	Мовленнєва здатність	Мовленнєва компетенція	Мовленнєві здібності	Мовленнєва діяльність
Мовленнєва здатність	1	0,487***	0,473***	0,465***
Мовленнєва компетенція	0,487***	1	0,498***	0,501
Мовленнєві здібності	0,473***	0,498 ***	1	0,479
Мовленнєва діяльність	0,465***	0,501***	0,479***	1

Примітка: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

ренціації внутрішньої структури та початковим етапом інтеграції елементів зовнішньої структури. Як зазначає М. М. Поддяков [3, с. 95], у процесі розвитку глобальні психічні утворення в ході системної диференціації перетворюються в упорядковані розмежовані стійкі структури. Але ці диференційовані структури створюють основу для породження нових невизначених глобальних утворень, котрі в свою чергу, призводять до нового витку системної диференціації. Відтак, принциповою умовою саморозвитку будь-якої психічної структури є те, щоб ріст і розвиток глобальних, пошукових структур випереджував ріст і розвиток диференційованих стійких структур. Такими глобальними структурами мовленнєвої системи є мовленнєва компетентність, мовна картина світу та мовленнєва культура. І лише їх якісний стрибок у розвитку призводить до розвитку стійких диференційованих елементів внутрішньої структури – мовленнєвої компетенції, мовленнєвої здатності, мовленнєвих здібностей та мовленнєвої діяльності. Саме збагачення зовнішньої структури призводить до диференціації внутрішньої, а диференціація внутрішньої призводить до переходу на новий виток зовнішньої структури. Це і є шлях мовленнєвої генези, який, як і будь-який процес розвитку, не може бути однозначним і однорівневим. Беручи до уваги вищезазначене, ми передбачаємо, що мовленнєва генеза відбувається як: 1) зміни типу взаємозв'язків між елементами структур; 2) якісні зміни структурних елементів зовнішньої та внутрішньої структури мовленнєвої системи; 3) встановлення відносно стійкого типу функціонування мовленнєвої системи, що втілюється в понятті «тип мовленнєвого досвіду».

Пропонований нами підхід до вивчення мовленнєвого досвіду дітей дошкільного віку зміщує акценти із мовознавчих критеріїв мовленнєвого розвитку на власне психологічні критерії, котрі полягають у з'ясуванні якісних та кількісних змін у елементах системи, котра обумовлює мовленнєве освоєння особистістю світу. Концептуальна модель мовленнєвого досвіду особистості дозволяє розглядати мовленнєву генезу як зміну взаємозв'язків між елементами структури мовленнєвого досвіду, що призводить до певного рівня її організації. Таким чином, відмінності у мовленнєвому досвіді дітей полягають у рівні упорядкованості та ієрархічної організації елементів системи, що зумовлює різний рівень та якісні особливості мовленнєвого освоєння світу. Відтак, кількісні показники замінюються якісними, що дозволяє реалізувати структурно – генетичний підхід до проблеми мовленнєвого розвитку дітей. Визначення критеріїв розвитку мовленнєвого досвіду дошкільників створить передумови для удосконалення методики мовленнєвого розвитку дошкільників у закладах освіти.

Список використаних джерел:

1. Винограй Э. Г. Общая теория организации и системно-организационный подход / Э. Г. Винограй. — Томск : Изд-во ТГУ, 1989. — 236 с.
2. Орап М. О. Психологія мовленнєвого досвіду особистості : монографія / М. О. Орап. — Тернопіль : Підручники і посібники, 2014. — 480 с.
3. Поддьяков А. Н. Типы соотношений интеграции и дифференциации в развивающихся системах / А. Н. Поддьяков // Теория развития: Дифференционно-интеграционная парадигма ; сост. Н. И. Чуприкова. — М. : Языки славянских культур, 2009. — С. 91–102.
4. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. — М. : ПЭРСЭ, Логос, 2004. — 319 с.
5. Сетров М. И. Основы функциональной теории организации / М. И. Сетров. — Л. : Наука, 1972. — 164 с.
6. Шахнарович А. М. Психолингвистический анализ языкового значения. Синтаксическая семантика в онтогенезе / А. М. Шахнарович // Детская речь: Проблемы и наблюдения. — Л. : ЛГПИ, 1989. — С. 13–22.

Transliteration of References:

1. Vinograj Je. G. Obshhhaja teorija organizacii i sistemno-organizacionnyj podhod / Je. G. Vinograj. — Tomsk : Izd-vo TGU, 1989. — 236 s.
2. Orap M. O. Psikhohihiya movlenneвого dosvidu osobystosti : monografija / M. O. Orap. — Ternopil : Pidruchnyky i Posibnyky, 2014. — 480s.
3. Podd'jakov A. N. Typy sootnoshenij integracii i differenciacii v razvivajushhihsja sistemah / A. N. Podd'jakov // Teorrija razvitija: Differencionno-integracionnaja

- paradigma ; sost. N. I. Chuprikova. – M. : Jazyki slavjanskih kul'tur, 2009. – S. 91–102.
4. Rumjanceva I. M. Psihologija rechi i lingvopedagogičeskaja psihologija / I. M. Rumjanceva. – M. : PJeRSJe, Logos, 2004. – 319 s.
 5. Setrov M.I. Osnovy funktsionalnoi teorii organizatsii / M. I. Setrov. – Leningrad: Nauka. – 164s.
 6. Shahnarovich A. M. Psiholingvističeskij analiz jazykovogo znachenija. Sintaksičeskaja semantika v ontogeneze / A. M. Shahnarovich // Detskaja rech': Problemy i nabljudenija. – L. : LGPI, 1989. – S. 13–22.

РОМАН Т.М.,

аспірантка, кафедра початкової і дошкільної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті сформульовані педагогічні умови формування емоційно-вольової культури майбутніх педагогів початкової школи у процесі психолого-педагогічної підготовки. Висвітлені особливості реалізації визначених умов.

Ключові слова: професійна підготовка, психолого-педагогічна підготовка, педагогічні умови, емоційно-вольова культура, майбутні учителі початкової школи.

В статье рассмотрены педагогические условия формирования эмоционально-волевой культуры будущих педагогов начальной школы в процессе психолого-педагогической подготовки: 1) обновление содержания психолого-педагогической подготовки будущих учителей начальной школы теоретическими и практическими вопросами по формированию эмоционально-волевой культуры педагога; 2) актуализация личного переживания педагогической деятельности студентов; 3) целенаправленное формирование у будущих учителей устойчивой установки на саморазвитие эмоционально-волевой культуры; 4) создание благоприятной эмоционально-комфортной среды высшего учебного заведения. Освещены особенности реализации определенных условий.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, психолого-педагогическая подготовка, педагогические условия, эмоционально-волевая культура, будущие учителя начальной школы.

The article stated pedagogical conditions of emotional and volitional culture of future teachers primary school in the psychological and pedagogical training. Namely: 1) update the content of psychological and pedagogical training of primary school teachers theoretical and practical questions about the formation of emotional and volitional culture of the teacher; 2) update personal experience of primary school teachers of vocational and educational activities in the process of professional training; 3) purposeful formation of a stable installation on emotional and volitional culture; 4) create a favorable, emotionally comfortable educational environment institutions of higher education. The peculiarities of implementation of these conditions.

Key words: vocational training, psycho-pedagogical training, pedagogical conditions, emotional and volitional culture of primary school teachers.

Постановка проблеми. Докорінні зміни національної системи освіти через інтеграцію України до Європейського співтовариства потребують переосмислення вимог, які висуваються до особистості майбутніх фахівців початкової школи, які покликані не лише вирішувати великий обсяг непередбачуваних і нестандартних завдань, але й забезпечувати морально-духовне, психоемоційне здоров'я учнів, сприяти усуненню власних деструктивних емоційно-вольових станів за умови інформаційної насиченості та перевантаженості навчально-виховного процесу.

У зв'язку з цим актуальності набуває потреба підготовки професійно компетентних організаторів початкової освіти, які мають високий рівень саморегуляції, самовладання, самоконтролю, стресостійкості, стриманості, педагогічної емпатії, дисциплінованості, врівноваженості, сформованість умінь адекватного вираження власних емоцій та відповідного реагування на емоції інших; здатності уникненню деструктивних емоційних проявів. Розвиток таких якостей як уміння «тримати себе в руках», відчувати внутрішній світ дитини, емоційна виразність визначають сутність емоційно-вольової культури як важливої умови професійного становлення майбутніх педагогів початкової школи.

Так як особистість учителя початкових класів є зразковою моделлю поведінки і наслідування молодшим школярам, з цією метою педагог повинен навчитися контролювати власний настрій і емоції, докладаючи певні вольові зусилля. Ми розглядаємо емоційно-вольову культуру тим форматом, який

гарантує повноцінний процес розвитку психічного і фізичного здоров'я молодших школярів та забезпечує емоційний комфорт педагогічного процесу початкової школи.

Вважаємо, що високий рівень емоційно-вольової культури дозволить майбутньому педагогу школи першого ступеня посилити ефективність професійної діяльності, саморозвиток і самоактуалізацію, сприяє успішному формуванню особистості молодшого школяра.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Теоретичні і практичні основи формування загальної і професійно-педагогічної культури детально досліджували О. Абдуліна, Н. Бавченков, М. Віленський, В. Гриньова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кан-Калик, І. Пальшкова, О. Рудницька, Л. Хомич та ін. Великий внесок у обґрунтування психологічної культури та особливостей емоційної регуляції професійно-педагогічної діяльності здійснили Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Запорожець, Т. Кононенко, Г. Костюк, Д. Узнадзе, Г. Шевченко, П. Якобсон та ін.

Різні аспекти проблеми формування емоційно-вольової культури та емоційно-вольового компонента готовності до педагогічної діяльності майбутніх фахівців досліджували П. Анісімов, І. Анненкова, Л. Березовська, В. Гридньов, Н. Каськова, Л. Коваль, С. Колот, О. Кулева, О. Кучерявий, О. Лобач, Л. Лубишева, І. Могилей, О. Нечипорук, Л. Нікіфорова, О. Самарокова, Т. Стас, Т. Турська, Т. Яценко та ін.

Попри значну кількість наукових праць, у науковій теорії не розкриті особливості формування цієї якості у студентів – майбутніх учителів початкових класів у процесі навчання у вищому навчальному закладі з позицій сучасних освітніх концепцій, не досліджувались закономірності, механізми та педагогічні умови її розвитку як професійно значущої якості. Сучасні освітні інновації зумовлюють необхідність побудови цілісної системи психолого-педагогічної підготовки, яка б забезпечувала реалізацію традиційних та інноваційних підходів до формування емоційно-вольової культури майбутніх учителів початкових класів.

Мета статті – сформулювати педагогічні умови формування емоційно-вольової культури майбутніх педагогів початкової школи у процесі психолого-педагогічної підготовки; висвітлити особливості реалізації визначених умов.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічний процес вищого навчального закладу, зміст навчання і способи взаємодії студентів і викладачів створюють особливе культурно-освітнє середовище [3, с. 66], в якому відбувається формування і розвиток професійно-особистісних якостей, що визначають ефективність педагогічної діяльності майбутніх фахівців школи першого ступеня. Водночас, саме у просторі навчально-виховного процесу

реалізуються педагогічні умови формування емоційно-вольової культури майбутніх учителів початкової школи.

Ми розглядаємо педагогічні умови як сукупність факторів та обставин педагогічного процесу, спрямованих на забезпечення ефективності психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, досягнення ними необхідного рівня емоційно-вольової культури як професійно важливої характеристики, що гарантує успішність подальшої педагогічної діяльності. Розглядаючи емоційно-вольову культуру як інтегративну професійно важливу якість, ми припускаємо, що її формування передбачає наявність у процесі професійної підготовки наступних спеціально організованих педагогічних умов:

- оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи теоретичними і практичними питаннями щодо формування емоційно-вольової культури педагога.
- актуалізація особистого переживання педагогічної діяльності у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога школи першого ступеня.
- цілеспрямоване формування у майбутніх учителів початкових класів стійкої установки на саморозвиток емоційно-вольової культури.
- створення сприятливого, емоційно-комфортного навчально-виховного середовища вищого навчального закладу освіти.

Зупинимося детальніше на характеристиці визначених умов.

Психолого-педагогічна підготовка є основою орієнтації майбутнього вчителя початкових класів у просторі знань, уявлень, що входять до сфери його професійної діяльності. Навчально-виховний процес повинен мати професійну і культурологічну спрямованість, нести інформацію про педагогічні цінності, надавати студентам можливість розвитку та корегування значимих практичних умінь та якостей.

Ми розділяємо думку Л. Хомич, яка констатує, що цикл психолого-педагогічних дисциплін інтегрує сукупність усіх тих явищ, які можна умовно назвати людинознавчими. Саме тому, психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи виконує важливі «соціальні і професійні функції: забезпечує розвиток загальної і професійної культури особистості студента, педагогічного мислення та професійно значущих якостей» [5, с. 15].

Оскільки традиційними навчальними планами підготовки майбутніх учителів початкової школи не передбачено викладання спеціального блоку знань, умінь та якостей, щодо формування емоційно-вольової культури особистості педагога, заповнити цю інформаційну прогалину можна за рахунок оновлення змісту навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Теорія виховання з мето-

диною виховної роботи», «Педагогічні технології», «Педагогічна психологія» та ін. Саме під час цих предметів студенти знайомляться з концептуальними педагогічними теоріями в історичному і сучасному аспектах, з елементами педагогічної техніки та педагогічної майстерності, засобами і методами педагогічного впливу, які можуть стати орієнтиром у формуванні емоційно-вольової культури.

Результати експериментальних спостережень під час виробничих педагогічних практик, спрямованих на вивчення рівнів розвитку емоційно-вольової культури студентів спеціальності «Початкова освіта» Полтавського національного педагогічного університету засвідчують, що основними недоліками у професійних діях майбутніх учителів є невміння володіти собою, невміння встановити контакт з учнями, надмірне хвилювання, невпевненість, невміння вести щирі бесіди зі школярами, відсутність здібностей стримати, або, навпаки, проявити певні емоції, надмірна суворість, почуття страху, розгубленість тощо. Такі прояви спостерігаються тоді, коли студент знає методику викладання предметів, але не пізнав самого себе як суб'єкта педагогічної діяльності, свої можливості, рівень власної емоційності та вольових якостей.

Перераховані недоліки заважають майбутньому педагогові успішно взаємодіяти з молодшими школярами і водночас свідчать про необхідність включення у зміст психолого-педагогічної підготовки теоретичних і практичних питань емоційно-вольової культури з метою підвищення ефективності професійної діяльності.

Реалізація доповнювально-коригувального підходу до змісту традиційних психолого-педагогічних дисциплін у аспекті авторської технології формування емоційно-вольової культури майбутніх учителів початкової школи позитивно впливає на формування у студентів якостей, знань й вмінь – складових досліджуваного феномену як важливих показників професіоналізму учительської професії.

Розроблений нами авторський спеціальний курс «Емоційно-вольова культура майбутнього педагога початкової школи» передбачає озброєння студентів знаннями та практичними вміннями саморегуляції професійної діяльності, забезпечення оптимальної емоційності педагогічного процесу школи першого ступеня, оволодіння технологіями привнесення емоційності у навчання молодших школярів; професійними здібностями збереження емоційно-вольової стійкості та високої працездатності учителя за емоційнонапружених, стресових, конфліктних умов професійної діяльності. Впровадження пропонованого спецкурсу, побудованого на інтегративній основі, передбачає ознайомлення студентів зі сутністю досліджуваного феномену у світлі наукових теорій, методичними прийомами діагностики, формування та саморозвитку, включення елементів психолого-педагогічного тренінгу.

За концепцією становлення особистості учителя початкової школи, що запропонувала І. Пальшкова, “формування професійних якостей та вмінь майбутніх педагогів лише на базі теоретичних знань може призвести до відриву свідомості студентів від реалій педагогічного процесу” [3, с. 77]. Ми погоджуємося із висновками дослідниці та вважаємо, що власний досвід пізнання має стати для студента “експериментальним майданчиком”, на якому він перевіряє розвиток власних професійних якостей і вмінь та, зокрема, його емоційно-вольової культури.

Актуалізація особистого переживання педагогічної діяльності у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога школи першого ступеня як педагогічна умова формування емоційно-вольової культури передбачає виконання завдань на «модельовання» педагогічних ситуацій, виконання творчо-пізнавальних вправ, ділових ігор в умовах аудиторних занять. Педагогічна цінність таких методів полягає у оволодінні студентами новими практичними умінь виходу із конфліктних, стресових, емоціогенних ситуацій педагогічної взаємодії безпосередньо в модельованій діяльності, у процесі ділового спілкування.

Високу педагогічну ефективність навчальних ділових ігор відмічає В. Стрельников, вказуючи на їх релаксopedичні властивості [4, с. 20-21]. Результатом таких ігор повинні бути реальні проекти перетворень, досліджень і висновки із реальних психолого-педагогічних проблем.

Розділяючи позицію науковця, вважаємо, що такі методи навчальної роботи сприяють зняттю бар'єрів у спілкуванні та психологічної скутості студентів. В. Стрельников обґрунтував можливості психолого-педагогічного тренінгу методом ділової гри, метою якого є, по-перше, розвиток умінь студента усвідомлювати проблемну професійну ситуацію, по-друге, розвиток умінь аналізувати дану ситуацію та свою поведінку в ній, і по-третє, вироблення умінь професійної поведінки, яка є оптимальною у даній професійній ситуації і найефективніше її вирішує [4, с. 169.]. Саме ці умінь розглядаємо першоосновами для формування емоційно-вольової культури майбутніх учителів початкової школи.

Виконання практичних завдань на модельовання педагогічної діяльності у форматі аудиторних занять сприяє самопізнанню та самоствердженню студента як майбутнього учителя, дозволяє проявити творчу індивідуальність та певний рівень його педагогічної майстерності; і водночас, допускає можливості самовдосконалення і саморозвитку емоційно-вольової культури через деякі похибки чи невдачі в організації чи проведенні певного фрагменту виховного заходу, уроку, бесіди чи інших форм педагогічної роботи. За таких обставин викладач аналізує разом з аудиторією фрагмент педагогічної взаємодії майбутнього вчителя та здійснює корекцію окремих якостей і вмінь.

Основна перевага такого методу навчальної роботи, у порівнянні з педагогічною виробничою практикою, полягає, насамперед, у поетапному аналізі педагогічної діяльності, акцентування уваги на професійній поведінці студентів у певному випадку, спрямованих на миттєву корекцію вмінь чи якостей – складових емоційно-вольової культури.

На підставі цих міркувань, ми встановили необхідність другої педагогічної умови у формуванні емоційно-вольової культури майбутніх учителів початкової школи – використання у процесі психолого-педагогічної підготовки пізнавальних завдань, ділових ігор, моделювання педагогічних ситуацій як засобів актуалізації особистого переживання професійної діяльності та максимального наближення педагогічного процесу до реальних умов початкової школи.

Становлення особистості педагога як носія емоційно-вольової культури передбачає саморозвиток, що базується на внутрішній спрямованості на усунення негативних емоційних проявів і розвитку вольових якостей. Саме тому, професійна підготовка майбутнього учителя сприятиме формуванню емоційно-вольової культури лише у тому випадку, якщо забезпечить підтримку студента у прагненні до саморозвитку.

Вважаємо, що реалізація третьої педагогічної умови є можливою завдяки спеціально організованим педагогічним впливам викладачів психолого-педагогічних дисциплін, які здійснюють аналіз та коригування поведінки студентів у межах освітнього процесу. Метою цих впливів має бути створення умов для розвитку таких професійних якостей майбутніх учителів як самостійність, рефлексія, самоуправління, самотерапія тощо.

Реалізація третьої педагогічної умови формування емоційно-вольової культури майбутнього учителя школи першого ступеня передбачає активну участь студента як активного суб'єкта навчально-виховної взаємодії. З цією метою нами були використані наступні методи: дискусії, бесіди, психолого-педагогічний тренінг, індивідуальні та групові консультування, створення презентацій, ведення щоденника самоспостережень, ділові ігри тощо. Саме такі методи навчальної взаємодії, у нашому розумінні, сприяють стимулюванню активності і самостійності студентів, активізують їх інтерес до обраної професії, спонукають майбутніх педагогів до самовдосконалення і саморозвитку.

На думку Л. Хомич, головним завданням сучасної фахової підготовки педагога початкової школи є формування гуманної, високоморальної, висококультурної особистості на основі особистісно орієнтованої моделі освіти. Формувати такого вчителя потрібно у середовищі, для якого характерні "високогуманні відносини між викладачами і студентами, в умовах реалізації ідей співробітництва" [5, с. 157].

Слушним для нашого дослідження є висновки О. Кучерявого, який зазначає, що усвідомлення майбутнім фахівцем образу «Я-професіонал» у великій мірі залежить від спеціально створеного позитивного емоційного фону педагогічного процесу вищого навчального закладу освіти [2, с. 48].

Значимо, що вже за радянських часів, педагог-класик А. Макаренко, розглядаючи проблему виховання культури педагога, акцентував увагу на створенні емоційного комфорту педагогічного процесу, прикметними ознаками якого визначав оптимістичний, життєстверджуючий стиль взаємин («мажорність стилю роботи у колективі»).

Науковець С. Гончаренко дав спробу означення комфортного навчально-виховного середовища як «сукупність умов, у яких відбувається ефективна навчально-пізнавальна діяльність суб'єктів педагогічного процесу, забезпечення нормального соціально-психологічного клімату і необхідних зручностей» [1, с. 233]. Відкрите спілкування учасників навчально-виховної взаємодії базується на взаємній довірі та позитивній налаштованості. Саме тому процес формування емоційно-вольової культури майбутніх учителів початкової школи потребує постійного позитивного емоційного супроводу.

Прикметними ознаками сприятливого психологічного клімату навчально-виховного середовища вищого навчального закладу освіти визначаємо: наявність оптимістичного позитивно налаштованого стилю педагогічної взаємодії викладачів і студентів, колективне обговорення варіантів вирішення важливих психолого-педагогічних проблем, надання студентам права вільного висловлювання власної думки під час обговорення дискусійних питань, створення умов для професійної самореалізації, самоствердження кожного студента на основі особистісно зорієнтованого підходу; стимулювання позитивних емоційних переживань як передумова успішності педагогічного процесу тощо.

Успішна реалізація професійно-педагогічної діяльності майбутнього учителя початкової школи залежить від здатності побудови емоційного контакту, ефективної взаємодії з учасниками педагогічного процесу. Необхідною умовою такої взаємодії є сформованість педагогічної емпатії, співпереживання, вміння безпомилково визначати емоційні стани молодших школярів, ідентифікувати власні емоції та причини їх виникнення, вміння нейтралізувати потужний валів негативних емоційних переживань як показників емоційно-вольової культури учителя.

Реалізація четвертої педагогічної умови пов'язана із включенням у зміст психолого-педагогічної підготовки естетотерапевтичних технологій, які сприяють формуванню емоційно-вольової культури майбутнього організатора початкової освіти. Забезпечення цілеспрямованого стабілізуючого естетотерапевтичного впливу на емоційно-чуттєву сферу стає потужним засобом

реалізації педагогічних завдань збереження психологічного комфорту навчально-виховного середовища та розкриття творчого потенціалу особистості студента.

Водночас, ефективність розвитку у майбутнього фахівця емоційно-вольової культури залежна від особистості викладача як носія культурних цінностей, зразкової моделі для унаслідування. Як показують результати констатувального етапу експериментального дослідження, сучасний майбутній педагог потребує викладача, який може знижувати інтенсивність прояву негативних емоцій і стимулювати позитивні, здатного за допомогою фасилітації підвищувати міру активності студентів, корегувати їх емоційні стани, сприяти вдосконаленню професійних якостей.

Вбачаємо доцільним у формуванні емоційно-вольової культури майбутніх учителів початкових класів організацію такої навчально-виховної взаємодії викладача зі студентами, при якій встановлюються щирі довірливі відносини, відбувається усвідомлення цінності кожної особистості, розвиток мотивації до набуття професійно важливих якостей на засадах особистісно-зорієнтованого підходу та вироблена на цій основі у студентів – майбутніх педагогів – професійної позиції, формування педагогічної культури, і зокрема її емоційно-вольової складової. При цьому недопустимою є конфронтація учасників навчально-виховної взаємодії, надмірне акцентування уваги на недоліках та помилках.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Вважаємо, що реалізація визначених педагогічних умов забезпечуватиме ефективність процесу формування емоційно-вольової культури майбутніх учителів початкових класів у процесі психолого-педагогічної підготовки. Визначені умови знаходять втілення у розробленій авторській технології. Перспективи подальшого розвитку в напрямі зазначеної проблеми вбачаємо у експериментальній перевірці ефективності визначених педагогічних умов функціонування авторської технології формування емоційно-вольової культури майбутніх учителів початкових класів у процесі психолого-педагогічної підготовки.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене й виправлене / С. У. Гончаренко – Рівне : Волинські обереги. – 2011. – 552 с.
2. Кучерявий О. Г. Професійне самовиховання у вищій школі: навч. посіб. / О. Г. Кучерявий. – К.: Освіта України, 2010. – 200 с.
3. Пальшкова І. О. Педагогіка: професійно-педагогічна культура вчителя. Навч. посіб. / І. О. Пальшкова. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 192 с.

4. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельников, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с.
5. Хомич Л. Зміст культурологічної парадигми розвитку педагогічної освіти / Л. Хомич // Культурологічна складова професійного розвитку педагога: Зб. наук. праць / За ред. Л. Хомич, Л. Султанової, Т. Шахрай. – Київ-Ніжин: Видавець ПП «Лисенко М.М.», 2012. – С. 15-19.

Transliteration of References:

1. Goncharenko S. U. Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary. Second edition revised and enlarged / Goncharenko S. U. – Rivne, Volynsky obereg, – 2011. – 552 p.
2. Kucheryaviy O. G. Professional self in higher education: Navchal'nij posibnik. / O. G. Kucheryaviy. – K.: Osvita Ukraini, 2010. – 200 p.
3. Pal'shkova I. O. Pedagogika: profesijno-pedagogichna kul'tura vchitelja. Navchal'nij posibnik. – K.: Vidavnychij dim «Slovo», 2011. – 192 p.
4. Strel'nikov V. Y. Modern technology education in high school: a guide for students of modular copyright courses for teachers MIPK PUET / V. Y. Strel'nikov, I. G. Britchenko. – Poltava: PUET, 2013. – 309 p.
5. Khomich L. Content cultural paradigm of teacher education / L. Khomich // Cultural component of teacher professional development: Zb. nauk. prac' / Za red. L. Khomich, L. Sultanovoy, T. Shakh-ray. – Kyiv-Nizhyn: Vidavets PP «Lysenko M.M.», 2012. – P. 15-19.

ТЕЛИЧКО Н.В.,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри англійської
філології та методики викладання
іноземних мов,
Мукачівський державний університет
м. Мукачеве, Україна

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У процесі аналізу наукової літератури конкретизовано сутність понять «концепт» і «концепція», які є засадничими у визначенні сутності концепції формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів. Встановлено, що розуміння сутності концепції дослідження передбачає не лише розгортання змісту тлумачень основних понять у лінійній послідовності, а й потребує повноти смислового виразу в цілісному процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: професійна підготовка, вчитель початкових класів, концепт, концепція.

В процессе анализа научной литературы конкретизирована сущность понятий «концепт» и «концепция», которые являются основополагающими в определении сущности концепции формирования основ педагогического мастерства будущих учителей начальных классов. Установлено, что понимание сущности концепции исследования предполагает не только развертывание содержания толкований основных понятий в линейной последовательности, но и требует полноты смыслового выражения в целостном процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель начальных классов, концепт, концепция.

In an analysis of scientific literature the nature of notions “concept” and “conception” has been specified, which are fundamental in determining the nature of the concept of formation the foundations of pedagogical mastery of primary school teachers. It has been established that understanding the essence of the conception of research involves not only the content deployment interpretations of basic concepts in linear sequence, but also requires the completeness of the essential expression in the process of training of primary school teachers. The concept is able to reproduce creatively meanings and thoughts as something universal, encompassing consciousness as a component. It is indicated in philosophical encyclopedic literature that researchers identify the concept with the notion, but these terms should clearly be distinguished. The notion is the objective unity of different points of object understanding and created on the basis of the rules realization and systematization of knowledge and reflects the function of the formation of a thought; that is the result, the level of cognition. The concept is formed in the statement, and therefore is completely subjective. On the other hand the concept synthesizes three abilities: as an act of memory oriented to the past, as an act of imagination - to the future, as an act of statement- to the present. The understanding of this phenomenon as the process and the result of creative professional activities, integration of personality traits of a particular performer with the active essence of relevant profession as an integrated indicator of the readiness of a particular person to perform professional duties of a teacher and educator, as technical and technological implementation towards its humanistic orientation.

Key words: *training, primary school teacher , concept, concept.*

Вступ. Актуальність визначення концептуальних підходів до формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів підкреслюється тим, що дослідники аналізують напрями формування педагогіки особистості від концепцій до технологій, конкретизують сутність концептуального підходу до підвищення якості підготовки професійних кадрів у вищих навчальних закладах України та ін.

Проблема визначення концептуальних підходів до формування педагогічної майстерності майбутніх учителів вивчалася науковцями в контексті дослідження теорії і практики цього феномену в історико-педагогічному вимірі [3]; у процесі вивчення філософії людиноцентризму в освітньому про-

сторі [2]; шляхом визначення основних концептів формування педагогічної майстерності вчителя у системі безперервної педагогічної освіти [1] та ін. Категоріально-дефінітивний аналіз основних понять окресленої концепції уточнювався за допомогою філософської енциклопедичної літератури [4]. Теоретичним підґрунтям написання статті визначено основні положення філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); концепції про природу та структуру особистості (Б. Ананьев, Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, О. Леонтьев, Г. Костюк, С. Максименко, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.); теорії професійного становлення особистості (Є. Климов, Б. Ломов, Т. Титаренко та ін.); результати досліджень з проблеми формування і розвитку професійної компетентності, творчості, особистісної культури майбутнього вчителя (О. Абдуліна, О. Акімова, Л. Ахмедзянова, І. Богданова, М. Євтух, В. Кан-Калик, Н. Кичук, В. Крутецький, З. Курлянд, Н. Ничкало, В. Паламарчук, С. Сисоева, Н. Тализіна, Р. Хмелюк, М. Ярмаченко та ін.)

Мета статті полягає в тому, щоб для реалізації наукових підходів до узагальнення і визначення основних положень концепції формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів конкретизувати сутність таких понять, як «концепт» і «концепція».

Результати дослідження. Термін «концепт» (від лат. Conceptus – зібрання, сприйняття) тлумачиться філософами як акт «схоплення» сенсу проблеми в єдності мовленнєвого висловлювання. Означене поняття введено у філософію П. Абеляром у зв'язку з аналізом проблеми універсалій. Принцип «схоплення» пов'язаний з ідеєю невизначеності речей, що перевершує рамки поняття. Концепт – зв'язок речей і мови про них – є, за П. Абеляром, універсалією, оскільки саме у ході промовляння відбувається конципування («схоплення») всіх можливих смислів і відбір необхідного для конкретного представлення певного уявлення. Невід'ємними властивостями концепта є пам'ять і уява.

Розуміння сутності концепції формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів передбачає не лише розгортання змісту тлумачень основних понять у лінійній послідовності, а й потребує «повноти смислового виразу в цілісному процесі», що обумовлює сукупність «смислороздільної функції» і «смислової єдності» та відображає «не діахронічний процес звукової послідовності, а синхронічний процес виявлення смислів» [4, с. 306].

Концепт, на відміну від форми «схоплення» в понятті «intelktus», пов'язаного з формами свідомості, є похідним від розуму, який здатний творчо відтворювати чи збирати (conspicere) смисли і помисли як щось універсальне, що охоплює свідомість як свою складову.

У філософській енциклопедичній літературі зазначається, що багато

дослідників ототожнюють концепт з поняттям, хоча ці терміни необхідно чітко розрізняти між собою. Для окреслення концептуальних положень процесу формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів необхідно чітко визначити сутність понять «концепція» та «концепт». У процесі історичного екскурсу встановлено, що філософія Нового часу, орієнтована на побудову теорії, спочатку повністю вивільнила знання від його комунікативних зв'язків та особливостей і звела ідею концепта до поняття, а концепцію – до теоретико-системного знання, що мінімізувало урахування порівняльного аналізу різних наукових поглядів у ході формування власної концепції певного наукового дослідження. У ХХ ст. концепція пов'язується із символізацією особистісного перцептивного досвіду через уяву (С. Ленгер), через метафору (Х. Блюменберг), або через систему тропів (Х. Уайт). У сучасному постмодернізмі (Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі) сама філософія розуміється як «творчість концептів», що протистоять поняттям науки. Концепти, зрозумілі як ядро концепції, розглядаються науковцями як «дещо внутрішньо присутнє в думці, умова самої її можливості, жива категорія, елемент трансцендентального досвіду», що навчає нас розумінню, а не пізнанню, як «архіпелаг островів смислу» [4, с. 309].

Філософи ХХ століття зробили спробу виокремити три етапи розвитку концепта:

- *посткантіанська енциклопедія концепта*, що пов'язує його з чистою суб'єктивністю;
- *педагогіка концепта*, що аналізує умови творчості і, відповідно, є засадничою у формуванні педагогічної майстерності вчителя;
- *професійно-комерційна підготовка*, що актуалізує конкретизацію концептів для визначення концепції професійної підготовки вчителя початкових класів з акцентуацією на формуванні у студентів основ педагогічної майстерності.

Розвиток науково-пізнавальної діяльності, узагальнення різних складових наукового знання призводить до появи все більш складних і внутрішньо диференційованих концептуальних структур, найбільш організованим видом яких є теоретичні системи.

Так, свою внутрішню структуру мають уже первинні концептуальні пояснювальні схеми, які в якості пояснюючого фактора певної ситуації використовують конкретний понятійний конструкт. Певні концептуальні структури представлені в класифікаціях і типологіях, які традиційно поширені в соціальних і гуманітарних науках.

Різноманіття концептів поєднується в певних концепціях, що є терміном філософського дискурсу і відображає або акт схоплення, розуміння та осягнення певних смислів у ході обговорення і конфлікту інтерпретацій, або їх

результат, представлених у сукупності концептів [4, с. 308]. В окресленому контексті важливим для дослідників педагогічної теорії і практики є розроблена Є. Барбіною *система концептуальних підходів* до розуміння педагогічної майстерності. Зокрема, у своїй концепції дослідниця відображає розуміння сенсу педагогічної майстерності різними науковцями й узагальнює, що за словником російської мови С. Ожегова майстерність визначається як «високе мистецтво в якій-небудь галузі». Авторка відзначає, що науковці розглядають педагогічну майстерність як систему цінностей та інтегрованих знань про людину, як володіння професійними вміннями і навичками, що дозволяють педагогу успішно дослідити педагогічну ситуацію (об'єкт і умови діяльності) [1, с. 36].

Оскільки концепт формується у висловлюванні, і тому є повністю суб'єктивним, відтак проведений дослідницею контент-аналіз представленості ідеї педагогічної майстерності в підручниках з педагогіки, розроблених різними авторами, дає змогу стверджувати, що в авторській концепції Є. Барбіної в основному спостерігається акцентуація уваги на переказі тих думок і поглядів, що висловлювалися відомими вченими чи педагогами. Це дало можливість виявити, що пріоритетним, засадничим, концептуальним для практичної мети розумінням педагогічної майстерності буде таке: «Педагогічна майстерність – це процес і результат творчої професійної діяльності, інтеграція особистісних рис конкретного виконавця з діяльною сутністю відповідної професії, інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя і вихователя, технічне і технологічне забезпечення реалізації в справі його гуманістичної спрямованості» [1, с. 37].

Визначаючи концепцію формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, ми базувалися на тому, що концепція пов'язана з розробкою і розгортанням особистого знання окресленої проблеми.

Елементами концепції є не ідеальні об'єкти, аксіоми та поняття, а концепти – стійкі смислові згущення, що виникають і функціонують в процесі діалогу.

Концепції набувають «пропозиційну форму теорії» [4, с. 308] і, відтак, втрачають свою спорідненість з корелятивністю питань і відповідей, що утворюють певний комплекс. Концепції корелюють не з об'єктами, а з питаннями і відповідями, відображеними у тексті, та «смисловими загальними топосами», що визнаються учасниками діалогу. Кожний елемент концепції корелює з цілісністю особистого досвіду [4, с. 309].

Тому в процесі визначення основних концептуальних положень у дослідженні формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів було проведено ретроспективний аналіз смислу педагогічної майстерності в історії світової і вітчизняної педагогічної думки, що дало

підставу визначити основні періоди та етапи її дослідження.

Перший період (середина XVI — середина XVIII ст.) характеризується зародженням вітчизняної системи підготовки педагогічних кадрів. Значний вплив на формування концептуальних підходів до розуміння сутності та формування педагогічної майстерності здійснювали західноєвропейські гуманістичні та реформаційні ідеї, які спонукали тогочасну педагогічну і культурну суспільні еліти звертатися до проблем важливості розвитку в майбутнього педагога-вихователя професійно значущих рис, необхідних для ефективної роботи.

Другий період (кінець XVIII — друга половина XIX ст.) пов'язаний із роботою концепції і наукових засад педагогічної майстерності вченими і суспільно-культурними діячами періоду українського національно-культурного відродження.

Третій період (кінець XIX — середина XX ст.) — це час появи нових оригінальних ідей у системі підготовки педагогічних кадрів, усвідомлення сутності та провідних чинників педагогічної майстерності. У цьому періоді науковцями виокремлені такі етапи:

- поява великої кількості педагогів-практиків, учених — випускників вітчизняних вищих закладів освіти, які власною практичною навчально-виховною діяльністю та подвижництвом обстоювали передові ідеї педагогічної майстерності в діяльності вчителя-вихователя (80-90-ті роки XIX ст.);
- вагомий внесок діячів українського мистецтва, письменників, музикантів, поетів, творчої прогресивної інтелігенції у справу підготовки вчительських кадрів та формування педагогічної майстерності зокрема (90-ті роки XIX ст. — початок XX ст.);
- поглиблення концептуальних підходів до науково-теоретичного та експериментального обґрунтування сутності педагогічної майстерності у працях учених, істориків, психологів, філософів, педагогів-практиків (20-ті та 30-40-ві роки XX ст.).

Четвертий період (середина 50-х — кінець 90-х років XX ст.) — активне впровадження накопиченого досвіду формування педагогічної майстерності в практику роботи вітчизняних вищих педагогічних закладів освіти. Педагогічна майстерність стає невід'ємною складовою цілісного навчально-виховного процесу переважної більшості педагогічних ВНЗ України. Здійснюється обґрунтування концептуальних підходів до пошуків і розробок теоретико-методологічних засад формування педагогічної майстерності вчителя-вихователя, які узагальнюються в підручниках, навчальних посібниках, дисертаційних дослідженнях, базуючись на апробованих практичних результатах провідних ВНЗ, науково-дослідних установ та організацій [3, с. 96].

Історіографія суспільно-політичної, соціокультурної, науково-педагогічної думки про роль учителя-майстра у вихованні підростаючого покоління дає можливість простежити генезис поглядів на сутність, специфіку, зміст, структуру педагогічної майстерності від фрагментарних уявлень до її цілісних концептуальних засад.

У сенсі методологічного, структурно-системного осмислення нових функцій освіти у сучасному вимірі науковцями виокремлюються різні підходи до її цілей і цінностей, які окреслені трьома основними концепціями освіти: традиційною, раціоналістичною та гуманістичною.

Традиційна концепція побудована на трьох постулатах: 1) основна мета освіти – оволодіння базовими знаннями, вміннями і навичками; 2) головна увага приділяється вивченню і засвоєнню академічних знань, а основне навантаження робиться на базові дисципліни і найважливіші галузі знань; 3) – «морально-освітній» постулат, згідно з яким освіта неможлива без засвоєння певних цінностей моральності. Якщо інтегративно підсумувати ці постулати, то згідно з традиційною концепцією, навчання зводиться до чітких стандартів і критеріїв успішності.

Раціоналістична концепція мало поширена в Україні. Кредо раціоналістів: знання – це упорядкована сукупність об'єктивних фактів. Вона, як і належить, має пропонуватися суб'єктам освіти ззовні як похідне від викладача – «освітнього менеджера» На думку В. Кременя, згідно з цією концепцією актуальним є вислів: «студент – це місткість, посудина, яку потрібно наповнити» [2, с. 331].

Представники гуманістично спрямованої філософії освіти, яка набуває в Україні дедалі більшого поширення, на противагу прихильникам традиційної та раціоналістичної концепцій убачають сенс освіти, її зміст як необхідну умову для особистісного самовираження, самоствердження людини, як можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людського «Я». Окреслюється мета: допомогти людині виявити те, що в ній вже закладено (природні унікальні здібності, нахили), а не навчати її того, що придумано кимось раніше, апріорно. Такий філософський підхід відкриває найбільш плідний шлях до самореалізації особистого «Я».

Визначаючи сутність концептуальних підходів до формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, ми опиралися на загальну ідею, що конкретизується такими напрямками: створення особистісної форми змісту, наприклад, сутності педагогічної майстерності в контексті організації навчальної діяльності; формування у студента готовності до покладання на себе (як майбутнього вчителя) ролі не тільки «предметника», а й педагога-особистості.

Перший напрям – це конструювання моделей професійних ситуацій і

зразків фахової діяльності на основі зразків діяльності історичних постатей (наприклад, використання діалогічної взаємодії на зразок діалогів Сократа). Другий напрям полягає у залученні особистості до символічної діяльності, спрямованої на виявлення в педагогічній роботі особистісного змісту. Ця парадигма поєднала цілі освіти, її зміст із формуванням духовно розвиненої людини, здатної до творчості, професійної активності, що створює умови для вивершення індивідуального «Я» педагога, розвитку свідомого і творчого ставлення до власного професійного вдосконалення до рівня педагога-майстра.

Оскільки центром тяжіння у взаєминах «учитель – учень» стає учень, то важливою функцією майбутнього педагога є його готовність до ефективного і творчого освоєння інформації, розвиток у нього критичного мислення. У світовому освітньому середовищі у зв'язку зі зміною парадигми педагогічних функцій почали використовувати термін *facilitator* – той, хто сприяє навчанню, полегшує його, допомагає вчитися.

Відтак особливо важливим є реалізація концептуальних підходів до підготовки високопрофесійних педагогічних та науково-педагогічних працівників, які відповідають інтеграційному критерію «педагогічна майстерність + мистецтво комунікації + новітні технології» [2, с. 334].

Ураховуючи розуміння науковцями освіти як «сфери національного людинотворення» [5, с. 135] і визначення дослідниками основних завдань освітології, які складають концептуальну основу формування педагогічної майстерності майбутніх учителів, ми враховували наступне:

1) обґрунтування освітології як синтетичної наукової дисципліни, що інтегрує на якісно нових рівнях теоретизування-методологіювання щонайменше вісім сфер наукового знання – філософію, соціологію, культурологію, антропологію, психологію, педагогіку, фізіологію, методологію;

2) розробку трьох дисциплінарних сегментів освітології залежно від її змістовного спрямування – загальну, традиційну, інноваційну, а також створення чотирьох предметних гілок, зважаючи на критерії головного функціонального навантаження імовірного наукового знання – філософську, теоретичну, прикладну і практичну освітологію;

3) спрямованість інтеграції нового міжпредметного наукового знання на взаємодоповнення чотирьох її метасистемних складових:

- а) теорії освітньої діяльності;
- б) вітакультурної методології як виняткової практики професійного методологування;
- в) інноваційної моделі розвивальної освіти;
- г) фундаментального соціально-психологічного та педагогічного експерименту на предмет створення зон локального – інтенсивно-розвивального,

соціокультурного освітнього простору, а в перспективі – «заміни традиційної освітньої моделі на інноваційну, основне завдання якої – добування, збагачення, поширення і творення кращого досвіду» [5, с. 137] з метою формування педагога-майстра.

Висновки. Концептуальне бачення теорії і методики формування основ педагогічної майстерності вчителя початкових класів базується на розуміння сутності таких понять, як «концепт» і «концепція», що є базовими для розкриття сутності творчої особистості педагога з високим рівнем педагогічної креативності і рівнем володіння предметом, який він викладає як невід’ємної складової в діяльності вчителя-майстра. Саме концепти як складові розуміння педагогічної майстерності складають концепцію професійної підготовки майбутнього вчителя у контексті формування в нього основ цього феномену.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у розробці системи підготовки майбутніх учителів початкової школи з урахуванням основних концептуальних положень формування основ педагогічної майстерності у студентів цього профілю.

Список використаних джерел:

1. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования / Е. С. Барбина. – К. : Вища школа, 1997. – 153 с.
2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – 2-е вид. – К. : Т-во «Знання» України, 2011. – 520 с.
3. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ : монографія / О. А. Лавріненко. – К. : Богданова А. М., 2009. – 328 с.
4. Новая философская энциклопедия : в 4-х томах / [науч.-ред. совет: председ. акад. В. С. Степин] – М. : Ин-т философии РАН ; Изд-во «Мысль». – 2010. – Т. 2. – 634 с.
5. Фурман А. В. Ідея професійного методологування : монографія / А. В. Фурман. – Ялта-Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 205 с.

Transliteration of References:

1. Barbyna E. S. Formyrovanye pedahohycheskoho masterstva uchytelya v systeme nepreryvnoho pedahohycheskoho obrazovanyya / E. S. Barbyna. – K. : Vyshcha shkola, 1997. – 153 s.
2. Kremen' V. H. Filosofiya lyudynotsentryzmu v osvith'omu prostori / V. H. Kremen'. – 2-e vyd. – K. : T-vo «Znannya» Ukrayiny, 2011. – 520 s.

3. Lavrinenko O. A. Pedahohichna maysternist' v istoryko-pedahohichnomu vymiri: teoriya, praktyka, postup : monohrafiya / O. A. Lavrinenko. – K. : Bohdanova A. M., 2009. – 328 s.
4. Novaya fylosofskaya entsyklopedyya : v 4-kh tomakh / [nauch.-red. sovet: predsed. akad. V. S. Stepyin] – M. : Yn-t fylosofyy RAN ; Yzd-vo «Mysl'». – 2010. – T. 2. – 634 s.
5. Furman A. V. Ideya profesiynoho metodolohuvannya : monohrafiya / A. V. Furman. – Yalta-Ternopil' : Ekonomichna dumka, 2008. – 205 s.

ТЕПЛИЦЬКА А.О.,

викладач,

ВНЗ „Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут „Бейт-Хана”,
м. Дніпропетровск, Україна

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ОСНОВ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

У статті розглянуто наукові підходи до проблеми педагогічного професіоналізму, показана актуальність вивчення цього феномена. Визначено співвідношення між поняттями „професіоналізм”, „професійна компетентність”, „професійна майстерність”. Обґрунтовано зміст і структура поняття „основи професіоналізму майбутнього вчителя математики”.

Ключові слова: професіоналізм, професійна компетентність, професійна майстерність, основи професіоналізму майбутнього вчителя математики.

В статье рассмотрены научные подходы к проблеме педагогического профессионализма, показана актуальность изучения этого феномена. Определены соотношения между понятиями «профессионализм», «профессиональная компетентность», «профессиональное мастерство». Обоснованы содержание и структура понятия «основы профессионализма будущего учителя математики».

Ключевые слова: профессионализм, профессиональная компетентность, профессиональное мастерство, основы профессионализма будущего учителя математики.

The article deals with scientific approaches to the problem of teacher professionalism, shows the relevance of the study of this phenomenon. It determines the relationship between the concepts of “professionalism”, “professional competence”, “professional workmanship” and substantiates the content and structure of the concept of “the basics of professionalism of the future teacher of mathematics”.

Key words: professionalism, professional competence, professional skills, the basics of professionalism of the future teacher of mathematics

Постановка проблеми. Повноцінне формування професіоналізму вчителя можливе в контексті гуманістичної освіти, основою якої є ставлення до кожної людини як до неповторної особистості, що вільно розвивається. Очікуваним результатом такої освіти є людина високоосвічена, соціально активна, всебічно розвинена, національно свідома, наділена високими духовними якостями та екологічною, художньо-естетичною, національною і світовою культурою. Зрозуміло, цей процес потребує теоретичного забезпечення. Тому проблема формування професіоналізму сучасного вчителя математики – завдання невідкладне.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання професійного становлення педагога розглядали класики зарубіжної (Й. Герbart, А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці) та вітчизняної (А. Макаренко, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський) педагогіки. Проблема професійного розвитку фахівця, становлення його професіоналізму в контексті сучасних гуманістичних підходів успішно розробляється в психології праці, акмеології, професійній педагогіці, що знаходить своє відображення у науковому доробку Є. Барбіної, І. Гавриш, Н. Гузій, А. Капської, Н. Кузьміної, А. Ліненко, О. Мороза, О. Пехоти, С. Сисоевої, А. Троцько. Професіоналізації фахової підготовки учителя математики в педагогічному вищому навчальному закладі присвячені наукові праці: Д. Біжієва, В. Єжова, І. Захарова, Є. Лодатко, Г. Михаліна, І. Новик, М. Третяка, С. Ракова. Ю. Рамського.

Незважаючи на значущість отриманих результатів, до теперішнього часу не в достатньому обсязі вирішені проблеми формування основ професіоналізму студентів – майбутніх учителів-математиків, недостатньо розкриті змістові компоненти загальнокультурної професійної підготовки для математиків-педагогів, не розроблені програми успішної соціалізації студентів, підвищення їх професіоналізму, самоосвіти і самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Мета статті – дослідити сутність, зміст і структуру основ професіоналізму майбутнього вчителя математики як наукової категорії.

Основна частина. Педагогічний професіоналізм пов'язаний з професією вчителя, отже, і появлення його можна розглядати у контексті педагогічної діяльності, вимог до вчителя і його професійної підготовки.

Аналіз словників і довідково-енциклопедичних видань показав, що до недавнього часу поняття „професіоналізм” у них частіше всього відсутнє. У кращому разі воно замінювалося словами, близькими за значенням. Так, у „Словнику російської мови” С. Ожегова є поняття „професіонал”, „професійний”, „професія”, сутність яких зводиться до заняття будь-чим за родом основної трудової діяльності [7]. Отже, ці поняття лише формально пов'язується зі самим фактом належності людини до професії, не відображають якісних

характеристик професійної діяльності й особистісних властивостей працівника, обмежують та збіднюють сутність явища. У Великому тлумачному психологічному словнику знаходимо такі поняття як „професіональна здатність”, „професія” [2, 132-133], а поняття „професіоналізм” у ньому відсутнє. Цікавим для нашої наукової розвідки залишається той факт, що у філософських словниках, наприклад, у словнику за редакцією М. Розенталя і П. Юдіна 1964 р. та Володимира Соловйова поняття „професіоналізм” взагалі немає.

Досліджуючи монографію Б. Комаровського „Російська педагогічна термінологія”, відзначаємо, що в наочно-тематичній класифікації розділ, який пов'язано з учителем і його діяльністю, відсутній. Короткі відомості про педагогічну термінологію (X – XVII ст.) свідчать, що у Київській державі у XII ст. з'явилися „майстри грамоти”, які навчали дітей читання, письма, молитви, у XV ст. у Московській державі слово „вчитель” почало входити до побутової мови (вчитель ремесла, домашній учитель). Уперше термін „вчитель” був ужитий у „Постанові „Стоглава” про навчання в училищі” у 1554 р., а у „Статуті школи Луцького братства” (1624 р.) висловлюються вимоги до особистості вчителя: він має бути „благочестивий, розсудливий, смиренний, покірливий, стриманий...” [6].

До появи педагогічної освіти не було ніякої спеціальної підготовки вчителя. У кінці XVIII століття вперше були вироблені державні вимоги до професійної підготовки вчителя, законодавчо оформилося їх правове положення залежно від освіти. Завдання, функції, роль, місце вчителя та відповідно вимоги до його професійної підготовки істотно мінялися на різних етапах розвитку суспільства.

Аналіз зазначених джерел показує, що вивчення феномена професіоналізму вчителя та науково-практичне розроблювання цієї проблеми в педагогіці, психології, акмеології почалися відносно нещодавно, тобто на перехресті XX – XXI століть.

Перш ніж перейти до визначення сутності та структури цього педагогічного феномена, вважаємо за доцільне виділити певні тенденції стосовно тлумачення поняття „професіоналізм”.

Таким чином, у зміст поняття „професіоналізм” учені різних галузей укладають різний сенс. Соціологи й економісти часто ототожнюють його з поняттями „професійно-кваліфікаційна характеристика”, „рівень кваліфікації”, „компетентність”. Педагоги і психологи, розглядаючи професіоналізм, виділяють такі характеристики, як „професіоналізм особистості”, „професіоналізм діяльності”, „педагогічну майстерність”. Однак, усі вони визначають лише окремі сторони цього поняття. Доведемо це.

Так, у роботах Н. Кузьміної поняття „професіоналізм” уживається в двох смислових значеннях: як „професіоналізм діяльності” і як „професіоналізм

Таблиця 1.

Основні напрями визначення поняття „професіоналізм” у сучасних дослідженнях

Автор/Джерело	Ключові слова
<i>Вчені трактують професіоналізм учителя як:</i>	
Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз / Л. П. Пуховська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 5. – С. 7 –14.	– дуже близьке за значенням до таких понять як „майстерність”, „кваліфікація”;
Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн та ін. – К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – 234 с.	– синонім педагогічної майстерності, хоча прихильники цієї точки зору визнають розмитість та багатозначність цього феномена
Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії / Г. М. Мешко – К., 2010. – С. 200.	– інтегральну якість, сукупність педагогічної компетентності, педагогічної майстерності та професійно значущих якостей особистості
Лозовецька В. Т. Концептуальні засади професійного саморозвитку сучасної особистості / В.Т.Лозовецька // Науковий вісник ІПТО НАПН України. – №1. – 2011.–С. 33–39.	– прагнення представити світові своє „Я”, зафіксуватися в результатах своєї діяльності
Кропотова Н. Чотири аспекти професії як соціокультурного феномену / Н. Кропотова // Вища школа. – 2010. – № 3-4. – С. 44–50.	– складну інтегровану властивість особистості, яка має бути інтерпретована через поняття індивідуальної професійної культури
Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Развитие ценностной сферы профессионала. / А. А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 2001. – 483 с.	– якісну характеристику суб'єкта праці
Сущенко Т. И. Педагогическое творчество – важнейший показатель профессионализма учителей и преподавателей высшей школы / Т. И. Сущенко // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського. – Вип. 27 (31): в 3-х ч. – Харків: НТУ «ХПІ», 2010. – Ч. 1. – С. 237–245.	– синонім понять „самовиховання” і „самоосвіта”
Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Київський дер. пед. ін-т. – К., 1993. – 30 с.	– самостійну категорію, що демонструє результат творчої педагогічної діяльності
Родермель Т.А. Феномен компетентности в современном образовании: социо-культурный аспект: монография. – Томск: ТМЛ-Пресс, 2012. – 124 с.	– синонім поняття „компетентність”

Мазур Н. Зміст професійної культури викладача вищої школи / Н. Мазур // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 12–14	– „компетентність” як складову „професіоналізму”
Дружилов С.А. Психология профессионализма субъекта труда: концептуальные основания // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. Вып. 6, Психолого-педагогические науки. 2005. № 5(12). С. 30–43.	– можливість виконання складної дії; – стан
Педагогика: учеб. пособие / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.	– знання тонкощів своєї справи та інтерес до неї
Пономарьов О. С. Модель соціальної складової професійної діяльності фахівця / О. С. Пономарьов, С.О. Заветний. – Х., 2008. – 48 с	– соціокультурний феномен

особистості”. Професіоналізм діяльності (у широкому значенні) – це якісна характеристика суб’єкта діяльності як представника цієї професії, що визначається мірою володіння ним сучасними засобами розв’язання професійних завдань, продуктивними способами її здійснення. Міра цього володіння у різних людей різна, тут є сенс говорити про високий, середній і низький рівень професіоналізму діяльності представника тієї або іншої професії. Професіоналізм педагогічної діяльності вчителя визначається, як володіння мистецтвом формувати в учнів готовність до продуктивного рішення завдань засобами свого предмета (спеціальності) за відведених на навчально-виховний процес час.

У сучасному трактуванні професіоналізм діяльності – це якісна характеристика суб’єкта діяльності, яка відображає високу професійну кваліфікацію та компетентність, різноманітність ефективних професійних умінь і навичок, володіння сучасними алгоритмами та способами розв’язання професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність з високою продуктивністю. Професіоналізм особистості – це якісна характеристика суб’єкта праці, яка відбиває високий рівень розвитку професійно важливих якостей, особистісно ділових якостей, акмеологічних складових професіоналізму, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу та ціннісні орієнтації, що направлені на прогресивний розвиток фахівця. Ключові компетентності, компетенції і кваліфікації, складають кваліфікаційну характеристику професіоналізму (Н. Глуханюк) [3].

Специфіка акмеологічного підходу полягає в розгляді професіоналізму як системи, що розвивається та складається з двох взаємозв’язаних підсистем – професіоналізму діяльності та професіоналізму особистості; у розбудові й описі алгоритму особистісно-професійного розвитку та його акмеологічних інваріантів. Згідно з А. Дергач, акмеологічні інваріанти професіоналізму – це основні властивості, якості й уміння професіонала в низці випадків і необхідні умови, що забезпечують високу ефективність і стабільність діяль-

ності, незалежно від її змісту та специфіки. Конкретні інваріанти професіоналізму є: а) *загальними*, тобто незалежними від специфіки діяльності та властиві всім професіоналам (розвинена антиципація, високий рівень саморегуляції, уміння приймати ефективні рішення, висока креативність, сильна адекватна мотивація досягнень); б) *особистісними або специфічними*, такими, що відображають зміст і вимоги професійної діяльності (наприклад, висока комунікабельність, проникливість, стрес-стійкість). В акмеологічній концепції професіоналізм особистості розглядається у зв'язку із здатністю до саморуку, самореалізації, з формуванням людини як суб'єкта професійної діяльності. Зазначений підхід дає можливість описати працю педагога як цілісний феномен, який уключає цілком певну сукупність компонентів об'єктивного та суб'єктивного характеру, і представити їх у вигляді акмеолограм – всебічний опис професійної діяльності фахівця, що включає стійкі індивідуальні, суб'єктно-діяльнісні та особистісні якості, які для обраної діяльності є професійно важливими та забезпечують її успішність [4].

У зв'язку з проблемою професіоналізму фахівця та педагога у низці досліджень вивчалися зміст і структура педагогічної й інших видів компетентності або ключових компетенцій: І. Зязюн, В. Кремень (проблеми філософії неперервної освіти); А. Макаренко, В. Сухомлинський (теорія формування особистості в різних педагогічних системах); Ю. Бабанський, В. Безпалько (теорія освітніх систем та їх розвиток); Є. Барбіна, О. Савченко (проблеми професійної підготовки вчителя); О. Дубасенюк, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, В. Маслов, В. Сластьонін, О. Щербак та ін. (проблеми розвитку професійно-значущих якостей особистості педагога).

Для дослідження формування основ професіоналізму майбутніх учителів математики визначення категорії професіоналізму має істотне значення, оскільки саме професійна компетентність є критерієм професіоналізму педагога-фахівця. Варто зауважити, що поняття „професійна компетентність” та „професіоналізм” досить часто у вітчизняних та зарубіжних наукових розробках тлумачаться як синоніми. Як відзначає В. Козаков, „простеживши ... низку суттєвих визначень професіоналізму, ми дійшли висновку, що тривалий час воно тлумачилось як рівень розвитку професійної культури і свідомості особистості, достатній для творчого розв'язання завдань професійної діяльності” [5, с. 18]. На думку І. Багаєвої, професіоналізм це інтегративна якість, властивість особистості, яка є результатом довготривалої творчої діяльності і передбачає найвищий рівень продуктивної праці [1, с. 36]. Вона зазначає, що поняття професіоналізму є ширшим за поняття компетентності, оскільки професіоналізм – це загальна характеристика вимог професії до людини. І багато вчених визначають професіоналізм як високий рівень професійної компетентності.

З цього приводу також є сенс звернутися до аналізу класифікацій компетенцій як структурних складових професійної компетентності з підготовки майбутніх учителів математики. Зокрема, заслуговує на увагу кваліфікація компетентностей учителя в галузі математики, розроблена С. Сковрцовою: предметна компетентність (наявність стрункої системи інтегрованих економіко-математичних знань та готовність до їх застосування у професійній діяльності; спроможність вирішувати типові професійні задачі засобами математики); інформаційна компетентність (спроможність знаходити економіко-математичну і математичну інформацію; здатність систематизувати й узагальнювати її; здатність працювати із математичною інформацією); комунікативна компетентність (володіння спеціальною математичною термінологією; уміння передавати математичну інформацію; уміння користуватися вербальними та невербальними засобами передачі математичної інформації); рефлексивна компетентність (прагнення до досконалості професійної діяльності засобами математики); творча (уміння використовувати інноваційні математичні методи у професійній діяльності) [9].

Л. Семенець у професійній компетентності вчителя математики виділяє такі складові: проєктувальна компетентність – здібність до створення образу двох саморозвивальних педагогічних систем: „викладач-студент”, „учитель-школяр”; концептуальна компетентність – особистісна характеристика, яка включає систему знань про теоретико-методологічні основи навчання та розвитку особистості, управління навчально-професійною діяльністю студентів з метою формування та розвитку цілісної особистості; аксіологічно-особистісна компетентність – це інтегративно-особистісне утворення, що включає систему цінностей, пов’язаних із саморозвитком та самовдосконаленням у педагогічній діяльності; дидактична компетентність – система знань та вмінь, що забезпечує цілісну реалізацію цільового, змістового, процесуального компонентів методичної системи навчання; психологічна компетентність – це інтегрована здібність особистості організовувати процес учіння студентів математики відповідно до психологічних закономірностей формування та розвитку навчально-професійної діяльності; управлінська компетентність – це особистісна характеристика, що виражається в самоорганізації та саморегуляції педагогічної діяльності з метою формування й розвитку навчально-педагогічної діяльності студентів за колективних та колективно-розподільчих форм навчання. Управлінська компетентність є рефлексивною, оскільки передбачає аналіз та вибір тієї компетентності, що є провідною в конкретній навчально-виховній ситуації; спеціальна математична компетентність – це інтегративне утворення, пов’язане з теоретико-методологічними знаннями з математики (знаннями математичних структур); сформованістю та здатністю до виконання навчальної математичної діяльності [8, с. 183–186].

Підсумовуючи наведені визначення, зробимо узагальнення: поняття „професійної компетентності вчителя математики”, як цілісне особистісне утворення, характеризується низкою ознак, серед яких виокремлено такі:

- це складна інтегральна характеристика особистості;
- вона припускає володіння узагальненими способами дії, що забезпечують можливість оперативно й мобільно застосовувати знання й уміння та інтегрувати їх у кожній конкретній ситуації з урахуванням різних аспектів;
- пов'язана з певними ціннісними орієнтаціями, здібностями й особистісними якостями, що дозволяють цілеспрямовано та доцільно проектувати діяльність, оперативно ухвалювати рішення, вибираючи при цьому найбільш ефективний варіант у даній ситуації, мобілізувати всі необхідні для цього ресурси та ін.;
- у цілому забезпечує ефективність, тобто ситуативну доцільність і результативність педагогічної діяльності;
- характеризується здатністю виконувати певні педагогічні дії, в основі яких лежать необхідні професійні знання та вміння.

Спираючись на аналіз Державних освітніх стандартів загальної освіти з математики та Державних стандартів з підготовки майбутніх учителів математики та у дослідженні ми поділяємо професійно-предметні компетенції на змістові (наявність спеціальних математичних знань), технологічні (оволодіння технологіями навчання математики) й особистісні (оволодіння професійно-орієнтовними якостями).

Таким чином, більшість професійно-предметних компетенцій виступають уточненням професійних компетенцій, представлених в освітньо-кваліфікаційній характеристиці випускника – вчителя математики з урахуванням специфіки педагогіки математики. Проте, професійно-культурних компетенцій – враховуючи складність та різноаспектність професіоналізму вчителя математики – не було знайдено в компетентнісній моделі педагога-математика. Єдине, що можна констатувати: специфіка професійно-культурних компетенцій, представлених у спеціальній літературі, позначається особливим набором навичок, умінь і здібностей учителя математики, вимагає додаткового уточнення у зв'язку з інноваційними змінами у змісті та формах організації методико-математичної праці як виду професійної діяльності. Зазначені факти висвічують правомірність виділення професійно-культурних компетенцій як складових професійної компетентності та загалом – професіоналізму вчителя математики. Крім того, професіоналізм поєднує елементи загальної та професійної культури, досвіду, стажу діяльності, професійної творчості, від яких залежить його розвиток у процесі здійснення професійної діяльності. У зв'язку з цим загальна структура самого поняття професіоналізм учителя

ускладнюється, включає нові важливі складові, основною серед яких є педагогічна майстерність, під якою розуміється високий рівень супер-професіоналізму.

Як показують дослідження, поняття „майстерність” і „професіоналізм” є близькими, але не тотожними, тому що для досягнення майстерності необхідно мати індивідуально-типологічні особливості, затребувані в певній сфері діяльності.

А. Деркач співвідніс ознаки майстерності й професіоналізму і запропонував систему показників професіоналізму діяльності: висока ефективність діяльності; високий рівень кваліфікації й професійної компетентності; оптимальна інтенсивність і напруженість праці; висока точність і надійність діяльності; висока організованість; низька опосередкованість; креативність; можливість розвитку суб'єкта праці як особистості; спрямованість на досягнення соціально-значимих цілей [4]. Всі ці характеристики є основними й при оцінці професіоналізму педагогічної діяльності.

Аналіз основних дефініцій, пов'язаний з поняттям „основи професіоналізму майбутнього вчителя математики”, дозволив обґрунтувати зміст та структуру досліджуваного явища у вигляді схеми (рис. 1).

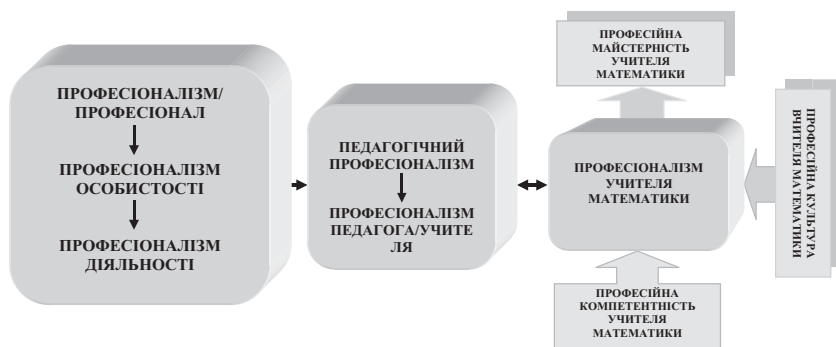


Рис. 1. Ієрархія взаємозв'язку базових понять дослідження основ професіоналізму вчителя математики

Відповідно до позицій генетичного підходу, професіоналізм учителя математики є логічним продовженням і уточненням розвитку понятійного тезауруса з проблеми педагогічного професіоналізму в теорії та методиці професійної освіти.

Структуру педагогічного феномена, що вивчається, можна представити на основі результатів контент-аналізу результатів дисертаційних досліджень,

виділивши такі компоненти, як: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, технологічний і рефлексивний. Структурні компоненти даного поняття представлено на рис. 2.

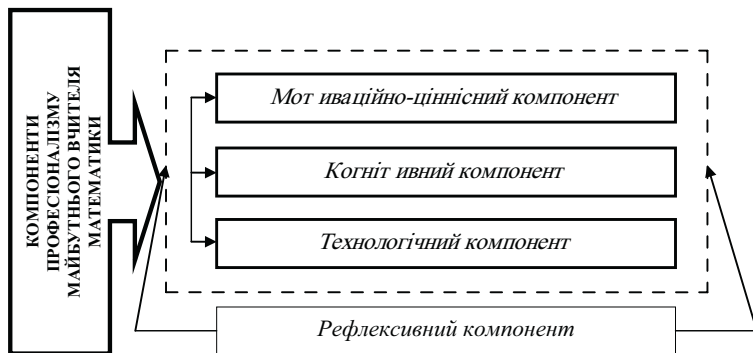


Рис. 2. Структура основ професіоналізму майбутнього вчителя математики

Розглянемо зміст виокремлених компонентів.

Мотиваційно-ціннісний компонент основ професіоналізму вчителя математики - це особистісне ставлення студента до професійної діяльності, яке відображено у цільових установках, що визначені як цінності-цілі та включає установки на розвиток: інтересу до професійної діяльності; потреби у створенні й оволодінні педагогічними технологіями; прагнення до надбання загальних і професійних знань. *Когнітивний компонент* - уключає отримання спеціальних знань про цінності професіоналізму вчителя математики як основи способів організації діяльності педагога, усвідомлення їх значущості для професійного становлення; *психолого-педагогічні знання* (педагогіка, психологія, знання про самого себе, психології особистості, психологія управління, знання сутності та логіки комунікативного процесу; знання теорії та методики спілкування тощо); *культурологічні знання* (словниковий запас, логіка мови, норми літературної мови, сила голосу, темп мови, тембр голосу, техніка мови - дикція, володіння методами стимулювання уваги; створення сприятливої морально-психологічної атмосфери, знання і володіння управлінськими технологіями, попередження та вирішення конфліктів, основ психогігієни організації професійної праці, особистісної самопрезентації, людинознавчої компетентності); *предметні* (теоретико-методологічні знання з математики (знання математичних структур); сформованість та здатність до виконання навчальної математичної діяльності); *знання ІК - технологій* (мультимедіа, мультимедійні презентації, мультимедійні ігри, мультиплікація та ін.) та методів роботи з інформаційно-довідковими системами для використання в про-

фесійній діяльності. *Технологічний компонент* є характеристикою ступеня практичного застосування знань як теоретичного, так і операційного характеру, а також педагогічних технологій, що реалізуються в практиці професійної діяльності майбутніх учителів математики. *Рефлексивний компонент* - уміння здійснювати рефлексію професійної діяльності, адекватно оцінювати свої професійні можливості та здібності, здібність до самопізнання. Цей компонент реалізує вимогу оволодіння культурою рефлексії майбутнього вчителя математики й характеризує самоаналіз, самооцінку, осмислення власної діяльності та її результатів, визначення на базі власного досвіду оптимальних форм, методів, прийомів роботи, уточнення шляхів організації власної діяльності.

Ураховуючи вищенаведені теоретичні позиції, *основи професіоналізму майбутнього вчителя математики визначаються як інтегративна якість, що знаходиться у стані постійного розвитку та являє собою комплекс професійно-предметних, професійно-культурних та медіа компетенцій, що дозволяють впливати на духовний світ учнів і на засадах ціннісних орієнтацій забезпечують компетентне здійснення творчої професійної діяльності в умовах нестабільних техногенних та економічних факторів.*

У структуру такого комплексу входять взаємообумовлені та взаємозв'язані компоненти основ професіоналізму майбутнього вчителя математики (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, технологічний і рефлексивний), єдність і взаємозв'язок яких характеризують його професійну, загальнокультурну, пізнавальну, мотиваційну та поведінкову сфери і є показниками сформованості уявлень про цінність професіоналізму педагога. Всі вищеназвані компоненти знаходяться в тісному взаємозв'язку й обумовлюють ефективність формування досліджуваного феномену в сукупності культури цілепокладання вчителя, культури суб'єктно-об'єктних педагогічних відносин, культури мислення, культури прояву емоцій, культури здійснення й культури рефлексії педагогічної діяльності вчителя математики.

Висновки. Таким чином, виходячи з теоретичного аналізу змісту визначень, можна зробити такі узагальнення, що автори використовують термін „професіоналізм учителя” для додаткової характеристики рівня професійної підготовки за допомогою особистих якостей фахівця. Професіоналізм педагога вчені розглядають як умову, процес і результат формування високого рівня діяльності вчителя. Професійна діяльність одночасно має на увазі і процес формування основ професіоналізму і результат, що досягається, і проміжний підсумок його становлення. Зміст професіоналізму, є таким, що становить розвиток особистості педагога-професіонала, його творчих сил, здібностей, потреб, стосунків, форм професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Багаева И. Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 /Багаева И. Д. – Усть-Каменогорск, 1991. – 338 с.
2. Большой толковый психологический словарь / пер.с англ. Ребер Артур. – ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вече», 2003. – Т. 2. – 560 с.
3. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога / Н.С.Глуханюк – 2-е изд., доп. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 261 с.
4. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Развитие ценностной сферы профессионала. / А. А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 2001. – 483 с.
5. Козаков В.А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: підруч. у 2-х ч. – Ч. 1. Психологія суб'єкта діяльності / В.А. Козаков. – К.: КНЕУ, 1999. – 244 с.
6. Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология: теория и история / Б.Б.Комаровский. – М., 1969. – 311 с.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М., 1972. – 847 с.
8. Семенець Л. М. Педагогічна компетентність викладача як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя / Л. М. Семенець // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2010.
9. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики // Електронний журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2010. – Вип. № 4. [http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e_magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/]

References:

1. Bagaeva I. The professionalism of pedagogical activity and its basis of its formation at the future teacher/ dissertation, doctor of education:13.00.08/ Bagaeva I. – Ust-Kamenogorsk, 1991. - 338 p.
2. Large explanatory psychological dictionary / translation from English Arthur Reber. - LLC «Publishing ACT»; «Publishing» Veche «, 2003. – Vol. 2. - 560 p.
3. Hluhanjuk N. Psychology teacher professionalization / Hluhanjuk N. - 2nd ed., Ext. - Ekaterinburg: Izd Ross. Publication prof.-ped. University, 2005. - 261 p.
4. Derkach A.Akmeologiya: personal and professional development of the individual. The development of valuable sphere of a professional. / Derkach A. - Moscow: Publishing House of RAGS, 2001. - 483 p.
5. Kazakov V. Psychology and Educational Management: textbook. in 2 parts P.1.Stakeholder psychology/ Kozakov V.-K.: Kyiv National Economic University, 1999.-244 p.

6. Komorowski B. Russian terminology pedagogical theory and history / Komarovsky B. - M., 1969. - 311 p.
7. Ozhegov S. Russian dictionary / Ozhegov S. - M., 1972. - 847 p.
8. Semenets L. Teacher pedagogical competence as a condition of future teachers professional competence formation / Semenets L. // Bulletin Zhytomyr State University. Franko. - 2010.
9. Skvortsova S. Formation of professional competence of future teachers in mathematics // Electronic Journal «Teaching science: history, theory, practice and trends.» - 2010 - Vol. № 4. [http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/]

ШЕВЧУК М. А.,

кандидат наук з фізичного виховання
та спорту, викладач, кафедра
теоретико-методичних основ
фізичного виховання, Вінницький
державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АКРОБАТІВ 6-7 РОКІВ ПІД ЧАС СПОРТИВНОГО ВІДБОРУ ДО ГРУП ПОЧАТКОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті охарактеризовані основні критерії психофізіологічного стану юних спортсменів. Під час дослідження визначена і проаналізована оцінка життєвих проявів характеру дітей 6-7 років, які займаються спортивною акробатикою, їхньої поведінки у різних ситуаціях із точки зору основних властивостей нервової системи.

Ключові слова: акробатика, відбір, психологія, життєві прояви, характер.

В статье дана характеристика основные критерии психофизиологического состояния юных спортсменов. В ходе исследования определена и проанализирована оценка жизненных проявлений характера детей 6-7 лет, которые занимаются спортивной акробатикой, их поведения в различных ситуациях с точки зрения основных свойств нервной системы.

Ключевые слова: акробатика, отбор, психология, жизненные проявления, характер.

The problems of early sports selection and sports acrobatics specialization are determined in this article. The article described the basic criteria of psycho-physiological state of young athletes, psychophysiological selection criteria for sport, are most difficult to meet in the co-ordination and sports are important in training athletes acrobats of initial training. The experiment involved 30 boys and 30 girls 6-7 years, are engaged in sports acrobatics. During the study identified and analyzed the nature of the manifestations of life assessment of primary

are engaged in sports acrobatics, their behavior in different situations in terms of the basic properties of the nervous system. According to the research results the appropriate conclusions were formed.

Key words: *acrobatics, selection, psychology, vital signs, character.*

Постановка проблеми. Основу спорту становлять три важливих елементи: відбір, тренування і змагання, в яких проявляються функціонування і розвиток усієї галузі спорту в цілому, а також окремих спортсменів і команд. Необхідність організації психологічно обґрунтованої системи спортивного відбору обумовлена тим, що по-перше, період активного спортивного життя в спорті, як правило, невеликий і не перевищує в конкретних видах спорту визначену його специфікою кількість років. По-друге, індивідуальні особливості психіки спортсменів не усім дозволяють досягти високих спортивних результатів у необхідний термін або виступати впродовж багатьох років поспіль. По-третє, завжди різними є можливості й умови тренувань та майстерність тренерів, що також ускладнює та подовжує шлях до успіху [1, 6, 7, 15].

Психологічні властивості акробата обумовлені його особистими якостями та специфічними особливостями рухової структури акробатики. У спортивній акробатиці психологічні властивості мають важливе значення: кожний рух спортсмена в змаганнях оцінюють і контролюють судді, глядач та суперник; виконання вправ пов'язане з ризиком; спортсменам доводиться переборювати значні тренувальні навантаження, больові відчуття [5, 11, 13].

Психофізіологічний відбір, який є частиною спортивного відбору дозволяє визначити стан, ступінь розвитку сукупності тих психофізіологічних, психічних і особистісних якостей і здібностей спортсменів, що найбільше відповідають вимогам виду спорту, сприяють успішному оволодінню і подальшому ефективному використанню спортивних навичок у реальних умовах змагальної діяльності [3, 4]. Якщо ми говоримо про комплексну систему відбору, то не можна не відзначити, що врахування психофізіологічних і психічних показників є важливою складовою відбору, який вимагає подальшого вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відбір відносно спортивної перспективності полягає у встановленні стійких психологічних та психофізіологічних індивідуальних особливостей спортсмена, на основі яких можливе успішне формування його творчої діяльності в конкретному виді спорту [1, 6, 12].

В основі будь-якої структури спортивних здібностей, лежать задатки, які володіють стабільністю і мають природну, біологічну основу. Властивості нервової системи є фізіологічною основою темпераменту, який характеризує динаміку психічних процесів людини. Кожному темпераменту властиві свої особливості в поведінці, реакції на навколишнє середовище тощо. При початковому відборі до груп зі спортивної акробатики потрібно також приділяти

велику увагу таким психологічним якостям, як рішучість, сміливість, які великою мірою залежать від темпераменту дитини.

У фізіологічній основі меланхолійного темпераменту лежить слабкий тип вищої нервової системи. Акробати такого типу проявляють нерішучість, складна вправа нерідко викликає в них навіть побоювання; отже на їхню підготовку витрачають більше часу, оскільки вона вимагає поступового, послідовного ускладнення, надійного страхування, допомоги з боку тренера, колег, самостимуляції [9].

В основі холеричного темпераменту лежить сильний тип нервової системи. Йому притаманна неврівноваженість нервових процесів, що характеризується переважанням збудження над гальмуванням. Це сприяє рішучості спортсмена при виконанні рухової дії в умовах небезпеки. Акробати такого типу, не вагаючись, виконують ризиковані елементи та вправи і досягають великих успіхів.

Особи флегматичного темпераменту мають сильний, урівноважений та інертний тип вищої нервової діяльності. Характерна ознака такого темпераменту – інертність нервових процесів, що спричиняє повільну зміну процесів збудження та гальмування [12]. Акробат такого темпераменту, хвилюючись, виконує вправи повільно і нерішуче. Через невміння швидко переборювати цілком природні труднощі, негативні думки та почуття спортсмен нерідко відмовляється виконувати нові, не передбачені завданням вправи.

Фізіологічна основа сангвінічного темпераменту – сильний, урівноважений та рухливий тип вищої нервової діяльності. Характерна ознака – швидке ухвалення й виконання позитивних рішень. Спільною типологічною властивістю флегматичного та сангвінічного темпераментів є врівноваженість процесів збудження та гальмування, що зумовлює такі риси, як рішучість і сміливість, витримка і самовладання в усіх фазах вольової дії [14].

Акробатика ставить підвищені вимоги до нервової системи спортсменів. Різноманітність рухової діяльності, швидкісно-силова робота, швидка зміна сили й спрямування рухів у процесі виконання гімнастичних вправ – усе це вимагає високої рухливості нервової системи, якості, що характеризує сильний, врівноважений та рухливий тип. Спортсмени сильного рухового типу, у яких переважає процес збудження, виявляють дуже високу роботоздатність, коли виконують швидкі динамічні вправи, але їхній рівень знижується під час повільних або статичних вправ [198].

Акробатам слабого рухового типу властивий низький рівень витривалості, виконання вправ можуть повторювати лише три – п'ять разів. Спортсмени сильного рухового типу, яким властиві висока роботоздатність і вміння виконувати складнокоординаційні вправи, досягають високих результатів. Такі ознаки притаманні спортсменам сильного рухового типу [5, 13].

У спортсмена інертного типу висока роботоздатність під час виконання повільних та статичних вправ, що характеризуються швидкістю рухів, частою зміною стану, дуже швидкою втомлюваністю. Діти слабкого інертного типу мають низьку роботоздатність. Якість виконання вправ після чотири – п'ятиразового повторення помітно погіршується. Тренувальні заняття наступного дня не результативні [5, 13].

Дослідження типологічних особливостей вищої нервової діяльності спортсменів та їхнього психологічного виявлення дають підстави вважати, що такі вольові якості, як сміливість, рішучість, стійкість, звичайно притаманні атлетам з сильною, врівноваженою та рухливою нервовою системою. Виявлення негативних вольових якостей – нерішучість, слабкість, страх – в основному характерне для структурних особливостей слабкої нервової системи [3].

Для сильної нервової системи властиві, за даними П.А. Рудика, добре розвинені процеси збудження і гальмування. Спортсмен добре переносить надмірні напруження й перенапруження у найвідповідальніші періоди змагань. Отже, особливості вищої нервової діяльності людини впливають на формування вольових якостей і є певними й конкретними для різних спортивних спеціалізацій. Саме тип нервової діяльності і визначає, як сприймає спортсмен вирішує поставлення завдань на тренуванні, збільшення інтенсивності зумовлює фізіологічні процеси в організмі під час швидкісної, силової та інших видів діяльності спортсмена.

Модель особистості спортсмена складається із шести основних структурних компонентів, які характеризують основні напрямки особистості спортсмена: поведінку, мотивацію, інтелект, емоційно-вольовий, комунікативний [5].

Кожний з цих компонентів, в свою чергу, має по три модельні характеристики, які представляють безпосередні психологічні якості.

Компонент – поведінка, характеризує зовнішні умови психологічної діяльності. Він включає: тип нервової діяльності, темперамент і характер.

Мотиваційний компонент характеризує внутрішні умови психічної діяльності, які налаштовують спортсмена на досягнення. Він складається із інтересу до виду діяльності та рівня ціннісних орієнтацій.

Інтелектуальний компонент допомагає краще засвоювати техніку і тактику обраної спеціалізації. Складається із наступних модельних характеристик: психомоторика, спеціалізовані відтворення (спортивні відчуття), оперативна пам'ять, увага, мислення.

Емоційний компонент забезпечує саморегуляцію, самоконтроль спортивної діяльності. Включає такі характеристики: емоційна стійкість, психічна саморегуляція, вольові якості.

Комунікативний компонент характеризує відношення дитини в спорті:

відношення з тренером, спортсменом та партнером, з суперником.

Мотивацію спортсмена потрібно формувати з перших занять спортом. Психологічна робота, проведена з юними спортсменами, дозволить самостійно налаштовуватись в майбутньому на високі спортивні досягнення.

Психологічна спрямованість здійснюється в таких напрямках: формування стійкого інтересу до занять акробатикою; розвиток необхідних вольових ознак; регулювання психічного напруження в процесі тренувань і змагань; досягнення взаєморозуміння в колективі та між партнерами [11].

Проведена психологічна робота з юними спортсменами дозволить їм самостійно налаштовуватись в майбутньому на високі спортивні досягнення. До того ж набуті неправильні стереотипи можуть загальмувати поліпшення спортивної майстерності або призвести до того, що поразки на тренуваннях і змаганнях змусять навіть здібного спортсмена покинути спорт.

Поряд із вихованням вольових рис спортсмена-акробата виділяють спеціальну психічну підготовку, основним змістом якої є подолання специфічних психічних складностей, які виникають в умовах підготовки до змагань різного рівня та участі в них, і уміння оптимально регулювати свій психічний стан у цих умовах: зберігати і послідовно реалізовувати настанову, боротися з «передстартовою лихоманкою» або апатією, долати негативні емоції, протистояти факторам, які можуть негативно вплинути на результат виступу, максимально мобілізувати свої духовні і фізичні сили для досягнення перемоги.

Виникнення психологічного бар'єру через страх перед змаганнями пов'язане з можливістю негативного ставлення до юних спортсменів значущих для них людей, передусім, тренера.

У спорті трапляються вольові спортсмени, які не мають належних професійних ознак, але їхня впевненість, наполегливість, спрямованість на високі досягнення дозволяють їм стати видатними спортсменами. Це свідчить про те, що мотивація є переважальним компонентом серед усіх психологічних складових.

Психологічна стійкість акробатів забезпечує фізична та технічна підготовка до кожного елементу, що вивчається, продумана система підготовчих вправ, надійна страховка та створення безпеки. Якість розв'язання найважливішого завдання психологічної підготовки акробатів – формування мотивації для досягнення високої майстерності – прямо обумовлена педагогічною майстерністю тренера [5, 13].

Мета, завдання роботи, матеріали і методи.

Метою дослідження було визначити і проаналізувати рівень психологічних особливостей акробатів 6-7 років, які займаються у групі початкової підготовки.

Методи: 1) Теоретичні методи дослідження: аналіз наукової літератури за

темою дослідження; 2) Психологічне тестування (властивостей нервової системи – збудження, гальмування, рухливості за методикою Т.Ю. Круцевич); 3) Методи математичної статистики.

Організація дослідження. Дослідження проводилось на базі Обласної ДЮСШ зі складно-координаційних видів спорту. В дослідженні брали участь 60 осіб, 30 дівчаток та 30 хлопчиків 6 і 7 років, контрольної та експериментальної груп.

Оцінка життєвих проявів властивостей нервової системи, нами проводилася за методикою Т. Ю. Круцевич. В ній визначалося: виявлення сили нервових процесів (виконання фізичних вправ, оцінка своїх сил, працездатність); прояв урівноваженості нервових процесів (мовлення, реакція на невдачі, увага); прояв рухливості нервових процесів (комунікабельність, поведінка у несподіваній ситуації, швидкість переключення з одного виду діяльності на інший) [8]. Оцінка по 12-ти бальній шкалі дозволяє нам визначити рівень сили, врівноваженості і рухливості нервових процесів, акробатів 6-7 років.

Результати дослідження.

Психологічний відбір у спорті – частина комплексного спортивного відбору, це дослідження психологічних процесів, станів і здібностей спортсменів на різних етапах системи багаторічної підготовки [5, 8].

Психофізіологічний відбір передбачає наявність чотирьох компонентів: дослідження готовності до занять спортом; виявлення професійно значущих психічних ознак для обраного виду спорту; визначення динаміки розвитку психологічних професійно значущих ознак в обраному виді спорту; оцінка сформованості психологічних професійно важливих якостей в обраному виді спорту [5, 12]. У спортивній акробатиці основні властивості нервових процесів – сила, рухливість і врівноваженість – є тими показниками, які не тільки характеризують вид діяльності, але й слугують критерієм оцінювання майбутніх результатів спортсмена на змаганнях.

У табл. 1 подано результати дослідження під час спортивного відбору акробатів до груп початкової підготовки, отримані шляхом анкетування щодо сили рухливості й рівноваги нервової системи. Як свідчать матеріали анкет 53,3 % дівчаток-акробаток під час виконання фізичних вправ швидко усвідомлюють основу складних завдань, але одноманітність та великі зусилля переносять погано.

Дівчата також об'єктивно оцінюють свої сили і можуть довготривало працювати, змінюючи вид діяльності. Показник нервових процесів хлопчиків-акробатів становить 53,3 %. Хлопчики, у визначенні сили нервових процесів набрали від 10 до 8 балів – «сильний, збудливий», стільки ж, як дівчатка – 13,3 %. Це свідчить про те що хлопчики і дівчатка недостатньо скоординовані і, навіть володіючи високою працездатністю, одноманітну роботу вико-

Таблиця 1.

Характеристика стану нервової системи акробатів ЕГ та їх основних властивостей нервової системи, %

Шкала оцінки		Хлопчики (n=15)	Дівчатка (n=15)
Сила нервової системи			
12–11	сильний	53,3	53,3
10–8	сильний, збудливий	13,3	13,3
7–5	сильний, загальмований	6,7	6,7
4–3	слабкий	26,7	26,7
Урівноваженість нервової системи			
12–11	урівноважений	33,3	33,3
10–8	урівноважений, загальмований	53,3	46,7
7–5	неврівноважений, збудливий	13,4	20,0
4–3	неврівноважений	-	-
Рухливість нервової системи			
12–11	рухливий	33,3	33,3
10–8	збудливий, рухливий	13,3	20,0
7–5	загальмований, інертний	46,7	40,0
4–3	інертний, слабкий	6,7	6,7

нують погано.

Хлопчики, які мають рівень сили нервової системи оцінки 7-5 балів («сильний загальмований»), можуть працювати довго без перерви, не знижуючи результатів під час одноманітної діяльності, але в тих випадках, де потрібна швидкість, проявляють себе гірше. Кількість таких хлопчиків і дівчаток становить по 6,7 %. Слабкий результат щодо визначення сили нервової системи (4-3 бали), виявлено в 26,7 % хлопчиків, і в дівчаток цей показник такий самий. Такі діти схильні приховувати свої можливості і мають низьку роботоздатність із різними коливаннями підйомів і спадів.

Оцінюючи урівноваженість нервових процесів, зокрема мовлення, реакцію на невдачі та увагу, ми виявили, що хлопчики-акробати не багатослівні з середнім, іноді тихим голосом (53,3 %). Реакція на невдачі зовнішньо спокійна, вони не прагнуть виправдовуватись чи викликати співчуття, але погано перемикаються з однієї діяльності на іншу. Показник дітей з рівнем «урівноважений» у хлопчиків і у дівчаток однаковий 33,3 %, тобто дівчатка і хлопчики

уважні та сконцентровані. Вони завжди перебувають в оптимістичному настрої, навіть якщо після невдачі були нарікання з боку тренера.

З показником «7-5 – невірноважений, збудливий» дівчаток – 20,0 %, такі діти з меншим інтересом ставляться до занять. У хлопчиків цей показник становить 13,4 %, вони проявляють агресивність у своїй поведінці та переживають негативну оцінку тренера.

В оцінюванні рухливості нервових процесів 40,0 % дівчаток-акробаток показали «загальмований, інертний» рівень. Такі діти переважно замкнуті в собі й мають обмежену кількість друзів, для зміни з одного виду діяльності на інший потребують певного часу. У хлопчиків цей показник на 6,7 % більший. Дівчатка-акробатки (33,3 %) та хлопчики-акробати (33,3 %) володіють великою рухливістю, не перебувають осторонь колективу і швидко знаходять контакт із будь-якою людиною. Діти зі складним характером несподівано розв'язують ризиковані ситуації, таких дівчат, за підрахунками – 20,0 %, а хлопчиків – на 6,7 % менше. Осіб зі слабким й інертним проявом рухливості нервових процесів виявилось 6,7 %.

Висновки:

В процесі проведення психологічної оцінки життєвих проявів характеру дітей молодшого шкільного і дошкільного віку, їх поведінки у різних ситуаціях із точки зору основних властивостей нервової системи за методикою Т.Ю. Круцевич ми визначили, що більшість відібраних нами дітей мають сильні прояви нервових процесів, швидко охоплюють суть складних завдань, основні фізичні вправи виконують легко і координовано. Але як у хлопчиків так і у дівчаток контрольної і експериментальної групи присутні прояви скованості, невпевненості у собі, на перших етапах такі діти важко переносять одномаїтну роботу.

Більшість дітей комунікабельні, легко знаходять спільну мову один з одним. Гарно проявляють себе у несподіваних ситуаціях і при невдачах спокійно оцінюють свої помилки. Всі ці критерії дають нам змогу стверджувати, що більша кількість відібраних нами дітей володіють тими психологічними властивостями, які повинні бути присутні у юного акробата і які дають змогу дитині переносити великі фізичні навантаження і показувати гарні спортивні результати.

Список використаних джерел:

1. Воронова В. І. Психологія спорту : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В. І. Воронова. – К. : Олімпійська література, 2007. – 298 с.
2. Волков Л. В. Теория спортивного отбора: способности, одаренность, талант / Л. В. Волков. – К. : Вежа, 1997. – 126 с.
3. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология / Е. П. Ильин. – СПб. :

- Питер, 2001. – 464 с.
4. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 701 с.
 5. Клименко О. А. Роль психофизиологических и педагогических факторов в совершенствовании учебно-тренировочного процесса юных акробатов / О. А. Клименко, А. В. Козленко, В. С. Титов, А. И. Клименко // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2002. – №4. – С. 92-97.
 6. Коробейников Г. В. Діагностика психоемоційних станів у спортсменів / Г. В. Коробейников, О. К. Дуднік // Спортивна медицина. – 2006. – № 1. – С. 33-36.
 7. Коробейников Г. В. Психофизиологическая организация деятельности человека [Текст]: монография / Г.В. Коробейников. – Белая церковь, 2008. – 128 с.
 8. Круцевич Т. Ю. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді : навч. посіб. / Т. Ю. Круцевич, М. І. Воробйов, Г. В. Безверхня. – К. : Олімпійська література, 2011. – 224 с.
 9. Макаренко М. В. Нейродинамічні властивості спортсменів різної кваліфікації та спеціалізації / М. В. Макаренко, В. С. Лисозуб, О. П. Безкопильний // Актуальні проблеми фізичної культури і спорту: 36. наук. праць, № 4. – К.: ДНДІФКС, 2004. – С. 105-110.
 10. Макаренко М. В. Нейродинамічні властивості спортсменів різної кваліфікації та спеціалізації / М. В. Макаренко, В. С. Лисозуб, О. П. Безкопильний // Актуальні проблеми фізичної культури і спорту: 36. наук. праць, № 4. – К.: ДНДІФКС, 2004. – С. 105-110.
 11. Мкртычан В. Н. Подготовка акробатов: физическая, тактическая, психологическая / В. Н. Мкртычан, В. Н. Болобан, В. П. Коркин. – Краснодар, 1993. – 43 с.
 12. Сергієнко Л. П. Практикум з психології спорту : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів фізичного виховання та спорту] / Л. П. Сергієнко. – Харків: «ОВС», 2008. – 256 с.
 13. Спортивная акробатика : [навч.програма для дит.-юнацьк.спорт.шк] / А. І. Сениця, М. М. Сениця, А. В. Передерій, І. Б. Балюк – Вінниця, 2011. – 91 с.
 14. Филиппова Ю. В. Детская психодиагностика: практические занятия. Методические указания / Ю. В. Филиппова. – Ярославль, 2003. – 37 с.
 15. Korobeynikov G. Age, psycho-emotional states and stress resistance in elite wrestlers International / G. Korobeynikov, L. Korobeynikova, V. Shatskih // Journal of Wrestling. – 2013. – v.3 (1). – P. 58-70.

Transliteration of References:

1. Voronova V. I. Psihologiya sportu : [navch. poslb. dlya stud. visch. navch. zakl.] / V. I. Voronova. – K. : Ollmplyska literatura, 2007. – 298 s.

2. Volkov L. V. Teoriya sportivnogo otbora: sposobnosti, odarennost, talant / L. V. Volkov. – K. : Vezha, 1997. – 126 s.
3. Ilin E. P. Differentsialnaya psihofiziologiya / E. P. Ilin. – SPB. : Piter, 2001. – 464 s.
4. Ilin E. P. Psihologiya individualnykh razlichiy / E. P. Ilin. – SPb. : Piter, 2004. – 701 s.
5. Klimenko O. A. Rol psihofiziologicheskikh i pedagogicheskikh faktorov v sovershenstvovanii uchebno-trenirovochnogo protsessa yunyh akrobatov / O. A. Klimenko, A. V. Kozlenko, V. S. Titov, A. I. Klimenko // Pedagogika, psihologiya ta med.-biol. probl. flz. viovannya I sportu. – 2002. – #4. – S. 92-97.
6. Korobeynikov G. V. Diagnostika psikoemotsylnykh stanlv u sportsmenlv / G. V. Korobeynikov, O. K. Dudnik // Sportivna meditsina. – 2006. – # 1. – S. 33-36.
7. Korobeynikov G. V. Psihofiziologicheskaya organizatsiya deyatelnosti cheloveka [Tekst]: monografiya / G.V. Korobeynikov. – Belaya tserkov, 2008. – 128 s.
8. Krutsevich T. Yu. Kontrol u flzichnomu viovannl dltey, pldlitklv I molodl : navch. poslb / T. Yu. Krutsevich, M. I. Vorobyov, G. V. Bezverhnyia. – K. : Olimpyska lteratura, 2011. – 224 s.
9. Makarenko M. V. Neyrodinamichnl vlastivostl sportsmenlv rlznoYi kvalifikatsiyi ta spetsializatsiyi / M. V. Makarenko, V. S. Lisozub, O. P. Bezkopilnyi // Aktualnl problemi flzichnoYi kulturi I sportu: Zb. nauk. prats, # 4. – K.: DNDIFKS, 2004. – S. 105-110.
10. Makarenko M. V. Neyrodinamichnl vlastivostl sportsmenlv rlznoYi kvalifikatsiyi ta spetsializatsiyi / M. V. Makarenko, V. S. Lisozub, O. P. Bezkopilnyi // Aktualnl problemi flzichnoYi kulturi I sportu: Zb. nauk. prats, # 4. – K.: DNDIFKS, 2004. – S. 105-110.
11. Mkrttyichan V. N. Podgotovka akrobatov: fizicheskaya, takticheskaya, psihologicheskaya / V. N. Mkrtchan, V. N. Boloban, V. P. Korkin. – Krasnodar, 1993. – 43 s.
12. SerglEnko L. P. Praktikum z psihologiyi sportu : [navchalniy poslbnik dlya studentlv vischih navchalnih zakladlv flzichnogo viovannya ta sportu] / L. P. SerglEnko. – Harklv: «OVS», 2008. – 256 s.
13. Sportivnaya akrobatika : [navch. programa dlya dit.-yunatsk.sport.shk] / A. I. Senitsya, M. M. Senitsya, A. V. Perederly, I. B. Balyuk – Vlnnitsya, 2011. – 91 s.
14. Filippova Yu. V. Detskaya psihodiagnostika: prakticheskie zanyatiya. Metodicheskie ukazaniya / Yu. V. Filippova. – Yaroslavl, 2003. – 37 s.
15. Korobeynikov G. Age, psycho-emotional states and stress resistance in elite wrestlers International / G. Korobeynikov, L. Korobeynikova, V. Shatskih // Journal of Wrestling. – 2013. – v.3 (1). – P. 58-70.

ШЕРУДИЛО А.В.,

аспірант, кафедра педагогіки та
менеджменту освіти,
Глухівський національний
педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ

У статті на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних джерел, вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх педагогів та проведеного опитування студентів було визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку. До яких відносимо: посилення мотивації майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку; систематизація знань і умінь використання інноваційних технологій в процесі вивчення спецкурсу «Інноваційні технології в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку»; удосконалення умінь та навичок використання інноваційних технологій у «Школі інноваційної вожатської майстерності»; цілеспрямоване формування у студентів готовності до використання інноваційних технологій під час проходження навчально-виховної педагогічної практики в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

Ключові слова: педагогічні умови, інноваційні технології, готовність майбутніх учителів, дитячий заклад оздоровлення та відпочинку.

В статье на основе теоретического анализа психолого-педагогических источников, изучения особенностей профессиональной подготовки будущих педагогов и проведенного опроса студентов были определены и обоснованы педагогические условия формирования готовности будущих

учителей к использованию инновационных технологий в детских заведениях оздоровления и отдыха. К которым относим: усиление мотивации будущих учителей к использованию инновационных технологий в детских заведениях оздоровления и отдыха; систематизация знаний и умений использования инновационных технологий в процессе изучения спецкурса «Инновационные технологии в детских заведениях оздоровления и отдыха»; усовершенствование умений и навыков использования инновационных технологий в «Школе инновационного вожатского мастерства»; целенаправленное формирование у студентов готовности к использованию инновационных технологий в процессе прохождения учебно-воспитательной педагогической практики в детских заведениях оздоровления и отдыха.

Ключевые слова: педагогические условия, инновационные технологии, готовность будущих учителей, детское учреждение оздоровления и отдыха.

In the article the pedagogical conditions of readiness of the future teachers to use the innovative technologies in children's institutions, health and recreation were determined on the basis of theoretical analysis of psychological-pedagogical sources, by studying the professional training of the future teachers and the interviewed students. The pedagogical conditions include the strengthening of motivation of the future teachers to use the innovative technologies in children's institutions of health and recreation; the systematization of knowledge and skills to use the innovative technologies in the process of studying the course "Innovative technologies in children's institutions of health and recreation"; the improvement of skills and abilities of using the innovative technologies at "School of innovative skills"; the purposeful formation of the student's readiness to use the innovative technologies during their educational teaching practice in children's institutions of rehabilitation and recreation.

Key words: pedagogical conditions, innovative technology, future teachers' readiness, a children's institution of rehabilitation and recreation.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Упровадження педагогічних інновацій породжують певні проблеми в діяльності вчителів, зокрема, необхідність узгодження різних педагогічних концепцій, нових методичних розро-

бок. Актуальною залишається проблема адаптації нововведення до конкретних умов праці педагога, розробки необхідного навчально-методичного забезпечення та механізму реалізації педагогічної інновації. Недостатньою є поінформованість учителів з проблем впровадження інноваційних технологій. Крім того, процес підготовки майбутніх педагогів у системі безперервної освіти містить суперечності між репродуктивним характером навчання педагогів і необхідністю творчої педагогічної діяльності, між труднощами засвоєння вчителем способів інноваційної діяльності та необхідністю професійно-педагогічної взаємодії з метою вирішення завдань, пов'язаних із упровадженням інноваційних технологій.

Аналіз психолого-педагогічних праць засвідчує, що в сучасній педагогічній науці розроблена певна система способів оптимізації професійної підготовки, яка побудована на логіці послідовного вибору кращих варіантів основних компонентів навчання студентів – його змісту, методів, засобів, форм організації й аналізу результатів. Водночас акцентована увага й на вдосконаленні умов реалізації її основних завдань.

Проблематика підготовки педагога до використання інноваційних технологій в професійній діяльності залишається в центрі уваги сучасних дослідників, однак, зарано говорити про визначення найбільш ефективного способу організації процесу такої підготовки.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми готовності до різних видів діяльності займалися такі науковці як Д. Узнадзе, М. Дяченко, С. Тарасова, Т. Шестакова, Л. Кондрашова, Л. Кадченко, О. Міщенко, І. Гавриш, М. Кулакова, А. Ліненко, В. Стасюк та інші.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що окремі аспекти інноваційної діяльності педагога висвітлено в сучасних педагогічних дослідженнях українських науковців: філософські (І. Зязюн, О. Остапчук та ін.), психологічні (І. Бех, Т. Гальцева, С. Лубянська та ін.), педагогічні (А. Вірковський, І. Дичківської, О. Дубасенюк, О. Козлова, К. Макогон та ін.), історичні (І. Аносов та ін.), соціокультурні (І. Гавриш, М. Романенко та ін.), предметно-методичні (О. Ковальчук, І. Манькусь, Л. Мельник та ін.).

Питаннями визначення структури педагогічних умов у вивченні різних аспектів інноваційної педагогічної діяльності займалися такі дослідники: О. Балагуєва, Н. Ковальова, Л. Ковальчук, І. Піскарьова, О. Рудой, Е. Хачатрян. Педагогічні умови, які забезпечують формування готовності студентів до роботи в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку обґрунтовані в дисертаційних дослідженнях Н. Олійник, С. Цуприк, Н. Четвергової. Не вивченими залишаються такі аспекти проблеми, як педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

Отже, **метою статті** є обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку (ДЗОВ).

Виклад основного матеріалу. Процес формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ є неможливим без створення й виконання певних умов, від яких залежать результативність і ефективність його протікання, та які впливають на якість підготовки майбутніх фахівців. Це підтверджується і висловленням Ю. Бабанського, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить [3]. Цей факт спонукав нас до наукового обґрунтування педагогічних умов, які забезпечували б ефективне формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в ДЗОВ.

У педагогічній літературі поняття «умова» у загальній формі визначається як основа, наявність обставин, що сприяють досягненню поставлених цілей або, ж навпаки, певною мірою перешкоджають їх досягненню. Зокрема, у словнику української мови умови визначено як правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь [16].

З точки зору філософії, умова тлумачиться як фактор (лат. factor – чинник), тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу. Як філософська категорія поняття «умова» відображає універсальні стосунки між суб'єктами спілкування. За межами діяльності ці стосунки не можуть перетворитися на нову дійсність. Для цього потрібна причина. Тому причинність виконує функцію активного діяльнісного чинника [18].

У психології «умову» розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості чи групою людей [9].

Сучасна дидактика трактує поняття «умова» як сукупність факторів, компонентів навчального процесу, які забезпечують успішність навчання. Умови – це необхідна обставина, яка забезпечує можливість здійснення, створення, освіти чогось або сприяє чомусь.

Трансформуючи значення слова «умова» на педагогічну діяльність викладачів і студентів, ми матимемо справу з педагогічними умовами підготовки майбутніх вчителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

Психолого-педагогічна література містить значну кількість дефініцій поняття «педагогічні умови». У психології під педагогічною умовою розуміють «певну обставину, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування і розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості» [10, с. 97]. На думку О. Братанич, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних мож-

ливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [5].

У словнику-довіднику з професійної педагогіки визначено «педагогічні умови» як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, груп людей [17, с. 243].

Від педагогічних умов організації навчально-виховного середовища, вибору спеціальних засобів, методів, форм навчання, що є умовами, які організовуються викладачем, у яких відбувається діяльність викладача і студента та реалізуються заплановані завдання, залежить результат педагогічного процесу у вищій школі [11, с. 295].

На думку В. Андреева, педагогічні умови є результатом «цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей» [2, с. 124].

Аналіз досліджень М. Карченкова [8] показує, що процес формування професійної готовності майбутніх учителів суттєво поліпшується в тому разі, якщо дотримуватись таких педагогічних умов: поетапне здійснення підготовки студентів на основі взаємозв'язку теорії і практики, інтеграції професійно орієнтованих дисциплін, диференційованого підходу до вибору методів педагогічного впливу відповідно до рівня професійної готовності студентів; застосування особистісно-орієнтованих та інтерактивних методів і форм навчання студентів; забезпечення різномірного змісту навчальних і практичних завдань, відповідно до набутих знань та умінь студентів; проведення професійної діагностики та відповідного коригування процесу професійно-педагогічної підготовки студентів на всіх його етапах; активізація самостійної роботи студентів з використанням комплексно-диференційованих програм; налаштування студентів на саморозвиток, самовдосконалення, творчу самореалізацію [8].

Науковці Ю. Нагорнов та А. Нагорнова [13] обґрунтовуючи групу загальних умов професійного становлення майбутніх педагогів, відносять до неї методологічне, кадрове та методичне забезпечення процесу підготовки.

Аналізуючи дефініцію «педагогічні умови», дослідниця Р. Гурова намагається виявити їх особливості та специфіку й трактує під «умовою» в педагогічному сенсі все те, від чого залежить інше; середовище, обставину, у якій перебувають і без якої не можуть існувати предмети, явища [6].

Отже, під «педагогічними умовами» розуміють сукупність об'єктивних можливостей, обставин, що супроводжують освітній процес, які певним чином структуровані й спрямовані на досягнення поставленої мети.

Педагогічні умови завжди підпорядковані зовнішнім і внутрішнім чинникам: до зовнішніх можна віднести, наприклад, особливості організації навчально-виховного процесу; зміст навчального матеріалу; побудову міжособистісної взаємодії учасників навчання тощо, до внутрішніх – рівень професійної мотивації студентів; їхня потреба у самовдосконаленні; їхні нахили, уподобання, зацікавленість у професійному становленні тощо.

Виходячи з того, що під *готовністю майбутнього педагога до використання інноваційних технологій у ДЗОВ* ми розуміємо інтегровану якість особистості, що характеризується наявністю і певним рівнем сформованості мотиваційного, когнітивного, операційного та оцінного компонентів у їх єдності, яка виявляється в прагненні та здатності здійснювати всі види діяльності в умовах ДЗОВ. [19, с.76]. Під педагогічними умовами, у рамках нашого дослідження, розуміємо обставини, в яких організовується та проводиться робота у напрямі формування мотиваційного, когнітивного, операційного, оцінного компонентів готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку, так і чинники, які на неї впливають. А тому до цієї категорії можна віднести все, що здійснюється під керівництвом викладачів і впливає на оволодіння студентами інноваційною технологією.

Близьким у структуруванні педагогічних умов є для нас дослідження Н. Олійник. Дослідниця окреслює педагогічні умови, які сприяють підвищенню готовності майбутніх учителів до виховної роботи у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку:

- розвиток внутрішньої мотивації значущості виховної діяльності у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку;
- запровадження педагогічних інновацій у змісті навчальної дисципліни «Методика виховної роботи в дитячих оздоровчих закладах»;
- удосконалення умінь та навичок виховної діяльності у «Школі педагога-організатора»;
- стимулювання самовдосконалення та розвиток рефлексії під час підготовки студентів до виховної діяльності у дитячих оздоровчих таборах [15].

Під час виділення педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в ДЗОВ, ми дотримувались твердження про те, що правильність визначання умов залежить від : 1) чітко визначеної кінцевої мети або результату якого потрібно досягнути; 2) врахування факту, що на конкретних етапах педагогічного процесу умови можуть бути результатом, досягнутим у процесі їх реалізації; 3) розуміння того, що будь-який педагогічний процес буде ефективним за певного комплексу необхідних і достатніх умов.

Керуючись тим, що метою нашого дослідження було виділення не лише педагогічних умов, а такого їх комплексу, який був би необхідним і достатнім для ефективного протікання процесу, що є об'єктом науково-дослідної діяльності який ми досліджуємо, то буде доречним розглянути поняття «комплекс». Відомо, що «комплекс» означає сукупність предметів, явищ чи властивостей, які становлять єдине ціле [14, с. 156-180]. Означене поняття в педагогіці визначається як якісне з'єднання окремих компонентів, або процесів у певну сукупність, що відрізняється від звичайної суми своїх частин. Цілісність проявляється в характері зв'язків, які встановлюються між компонентами структури комплексу.

Аналіз наукової літератури [1; 4; 20] свідчить, що сьогодні в педагогіці мають місце різні точки зору на проблему визначення необхідних і достатніх умов. На нашу думку, найчіткіше формулювання зазначеної проблеми відображено у філософському трактуванні. Якщо з усіх наборів достатніх умов відібрати загальні, отримаємо необхідні умови, тобто ті, що присутні кожному процесі чи явищі [14]. Під необхідними педагогічними умовами ми розуміємо ті, що обумовлюють процес формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ, а під достатніми – таке їх сполучення, котре, без сумніву, викликає необхідну дію – ефективність процесу, що відбувається.

Узагальнюючи вищезазначене, комплексом педагогічних умов ефективного формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в ДЗОВ є необхідна й достатня сукупність взаємопов'язаних заходів, дотримання яких забезпечує досягнення студентами більш високого рівня готовності до означеного виду професійної діяльності.

У процесі виокремлення комплексу необхідних і достатніх педагогічних умов ми орієнтувалися на: 1) гуманістичні орієнтири освіти й вимоги, що висуваються суспільством сучасному педагогу-організатору ДЗОВ; 2) передові ідеї особистісно-діяльнісного, міждисциплінарного й контекстного підходів; 3) розуміння сутності інноваційних технологій й специфічних особливостей формування готовності до їх використання; 4) результати констатувального етапу експерименту.

Перед тим, як визначити педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ, необхідно визначити стан означеного виду готовності. З цією метою, нами був розроблений тест-опитувальник, структурований відповідно до компонентів готовності. Опитуванням було охоплено 372 студенти педагогічних вишів України. Питання були орієнтовані на виявлення: рівня усвідомленості значущості впровадження інновацій у виховний процес оздоровчого табору, обізнаності щодо особливостей використання інноваційних технологій, практичного

застосування нововведень в роботі з дітьми під час проходження педагогічної практики.

Проаналізуємо окремі отримані відповіді.

Вміння використовувати інноваційні технології в роботі педагога-організатора дитячого табору вважають необхідними і важливими 48 % 3-го і 65 % 4-го курсів.

Стосовно знання особливостей оздоровчо-виховного процесу ДЗОВ, повну відповідь дали 15% 3-го і 67 % 4-го курсів.

Так, наприклад, на запитання “ Дайте визначення поняття «інноваційні технології» – 32 % респондентів сформулювали правильні відповіді, незалежно від курсу навчання.

Зміст інноваційної діяльності педагога-організатора розкрили 32 % опитаних студентів 3-х курсів, 47 % – 4-х курсів.

Відповідаючи на третє запитання “ Які види діяльності виділяють в ДЗОВ?” правильно відповіли 28 % студентів 3-курсів, 78% – 4-х курсів.

На запитання “Які інноваційні технології Ви знаєте?” 23 % опитаних 3-х курсів та 45% 4-х курсів дали повну відповідь.

На запитання «Чи готові ви впроваджувати інноваційні технології під час роботи з дітьми в умовах ДЗОВ?» позитивні відповіді розподілились наступним чином: 25 % – 3 курс, 42 % – 4 курс.

Аналіз результатів опитувальника, бесіди з керівництвом дитячих оздоровчих закладів, дозволяють визнати, що майбутні вчителі недостатньо вмотивовані до використання інноваційних технологій, на низькому рівні володіють знаннями стосовно: особливостей організації оздоровчо-виховного процесу ДЗОВ; змісту, форм, методів, засобів і умов впровадження інновацій, методики використання інноваційних технологій під час організації колективних творчих справ. Також можна стверджувати, що під час навчання не сформовані уміння практичного застосування методів, прийомів, засобів і форм інноваційної педагогічної діяльності.

Отже, на основі аналізу психолого-педагогічної, методичної літератури з теми дослідження, вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх вчителів та проведеного опитування студентів було визначено такі педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку:

- посилення мотивації майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в ДЗОВ;
- систематизація знань і умінь використання інноваційних технологій в процесі вивчення спецкурсу «Інноваційні технології в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку»;
- удосконалення умінь та навичок використання інноваційних техноло-

гій у «Школі інноваційної вожатської майстерності»;

- цілеспрямоване формування у студентів готовності до використання інноваційних технологій в ДЗОВ під час проходження навчально-виховної педагогічної практики в ДЗОВ.

Визначаючи першу педагогічну умову – **розвиток мотивації необхідності використання інноваційних технологій**, ми керувалися дослідженнями О. Дубасенюк та Л. Мороз, які визначали, що мотиваційний компонент є базисним, і від його сформованості значно залежить сформованість інших компонентів. Зокрема, О. Дубасенюк [7], досліджуючи виховну діяльність педагога, акцентує увагу на тому, що саме мотивація виступає системоутворюючим чинником у структурі готовності майбутнього викладача. Ми погоджуємося із тезисом Л. Мороз [12] про те, що мотивація «визначає якість засвоєння знань і вмінь, необхідних для її успішного здійснення, формує відповідну психологічну спрямованість» [12, с. 8].

Реалізації розглядуваної педагогічної умови сприяє: поєднання групових та індивідуальних форм навчальної діяльності; співвіднесення навчального матеріалу з майбутньою необхідністю використання інноваційних технологій під час проходження навчально-виховної практики в ДЗОВ; моделювання ситуацій, які вимагають підтримки або спонукання до діяльності; ознайомлення з майбутньою педагогічною практикою; ознайомлення з вимогами, які висуваються до знань, умінь і якостей особистості сучасного педагога організатора ДЗОВ; створення уявлень про педагога-організатора ДЗОВ, усвідомлення ближніх і кінцевих цілей професійного навчання; формування ціннісних орієнтацій, що пов'язані з професійною діяльністю в ДЗОВ.

Друга педагогічна умова – **систематизація знань і умінь використання інноваційних технологій в процесі вивчення спецкурсу «Інноваційні технології в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку»**.

У практиці педагогічного ВНЗ підготовка студентів роботи в ДЗОВ на різних рівнях навчання під час викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу. Зважаючи на те, що мета навчання окремих дисциплін не передбачає комплексного формування і розвитку готовності до використання інноваційних технологій, то вихід із такої ситуації вбачаємо у впровадженні в навчально-виховний процес спецкурсу «Інноваційні технології в ДЗОВ».

Наступна педагогічна умова – **удосконалення умінь та навичок використання інноваційних технологій у «Школі інноваційної вожатської майстерності»**.

Наші дослідження спрямовані на вдосконалення спеціальної практичної підготовки студентів до виховної роботи у дитячих оздоровчих закладах різних типів у позааудиторний час через організацію діяльності «Школи інноваційної вожатської майстерності». Заняття школи передбачають опанування

специфікої використання традиційних форм виховної роботи й особливостями використання інноваційними технологіями в ДЗОВ.

Четверта педагогічна умова – **цілеспрямоване формування у студентів готовності до використання інноваційних технологій в ДЗОВ під час проходження навчально-виховної педагогічної практики в ДЗОВ.**

Виходячи з того, що навчально-виховний процес структурується на основі принципу зв'язку теорії і практики, то він включає в себе педагогічну практику як невід'ємну складову системи професійної підготовки майбутнього вчителя. Складовою цього неперервного процесу є навчально-виховна педагогічна практика, яку студенти проходять в літніх оздоровчих закладах (дитячих центрах, таборах, пансіонатах, центрах дитячої та юнацької творчості, пришкільних майданчиках). Тому, з метою логічного завершення формування готовності використання інноваційних технологій у ДЗОВ було внесено зміни у процес практичної підготовки майбутніх учителів шляхом розроблення додаткових завдань до програми означеного виду педагогічної практики: проаналізувати план-сітку роботи загону з метою виявлення колективних творчих справ, які вимагають використання інноваційних технологій; підготувати план-конспект колективної творчої справи, використовуючи інноваційні технології в ДЗОВ; розробити рекомендації щодо методики використання інноваційних технологій, які сприяли ефективній реалізації провідних завдань зміни.

Слід підкреслити, що всі перераховані педагогічні умови лише в комплексі забезпечують процес формування готовності педагогів до застосування інноваційних технологій; відсутність хоча б однієї з перерахованих умов може негативно вплинути на рівень формування готовності майбутніх педагогів.

Отже, запропоновані педагогічні умови (посилення мотивації майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в ДЗОВ; систематизація знань і умінь використання інноваційних технологій в процесі вивчення спецкурсу «Інноваційні технології в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку»; удосконалення умінь та навичок використання інноваційних технологій у «Школі інноваційної вожатської майстерності»; цілеспрямоване формування у студентів готовності до використання інноваційних технологій в ДЗОВ під час проходження навчально-виховної педагогічної практики в ДЗОВ) перебувають у тісному взаємозв'язку, відображають і реалізують мотиваційний, когнітивний та операційний компоненти готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ. Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні змісту та засобів реалізації означених педагогічних умов.

Список використаних джерел:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підруч. для студ., асп. та мол. викл. вузів / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
4. Березівська Т. С. Березівська Т. С. Педагогічні умови ефективності семінарських занять (у вузі) / Т. С. Березівська // Вісник ЧДУ. – Серія: Пед. науки – Черкаси, 2002. – С. 9-14.
5. Братанич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / О. Г. Братанич ; Криворізьк. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.
6. Гурова Р. Г. Социально-педагогические исследования и современность / Р. Г. Гурова // Советская педагогика. – 1989. – №2. – С. 79-86.
7. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога [Текст] : сборник научных трудов / О.А.Дубасенюк // Житомир. держ. ун-т ім. І.Франка. – Житомир : ЖДУ, 2005. – С. 345–364.
8. Карченкова М. В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / М. В. Карченкова. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – 228 с.
9. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. – Воронеж : Из-во НПО «МОДЭК», 1996. – 224 с.
10. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 512 с.
11. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / І. М. Мельничук. – Тернопіль, 2011. – 585с.
12. Мороз Л.В. Формування готовності викладачів до виховної роботи зі студентською молоддю у методичній діяльності вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.В.Мороз – Київський у-т туризму, економіки і права. – К, 2008. – 21с.
13. Нагорнов Ю. С., Нагорнова А. Ю. Характеристика педагогических условий профессиональной подготовки студентов технических специальностей / Ю. С. Нагорнов, А. Ю. Нагорнова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 10(18) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www. sisr.nkras.ru](http://www.sisr.nkras.ru).

14. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицало. – Минск : Изд. В. М. Скаун, 1998. – 896 с.
15. Олійник Н.Я. Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах: дис. канд. пед. наук / Н.Я. Олійник. – Тернопіль, 2013. – 332 с.
16. Словник української мови: [у 11 т]. – Т. 4 / [ред. А. А. Бурячок, Г.М. Гнатюк, П. П. Доценко]. – К.: Наукова думка, 1973. – 840 с.
17. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А. В. Семенова]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
18. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Е. Ф. Губского др. – М. : ИНФРА, 2002. – 574 с.
19. Шерудило А.В. Стан готовності майбутніх учителів до проходження навчально-виховної практики в літніх оздоровчих таборах / Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. П.Тичини / [ред.кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. – Випуск 9. – Частина 2. – 352с. – С.74 – 80.
20. Щербакова К. Принципи і основні форми організації навчального процесу у вузі / К. Щербакова // Вступ до спеціальності. – К. : Вищ. шк., 1990. – С. 19-26.

Transliteration of References:

1. Aleksyuk A. M. Pedagogika vischoyi osvity Ukraïni: Istorïya. Teorïya : pldruch. dlya stud., asp. ta mol. vuzlv / A. M. Aleksyuk. – K. : Libld, 1998. – 558 s.
2. Andreev V. I. Pedagogika : uchebnyiy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya / V. I. Andreev. – 2-e izd. – Kazan : Tsentr innovatsionnyih tehnologiy, 2006. – 608 s.
3. Babanskiy Yu. K. Optimizatsiya uchebno-vospitatelnogo protsessa / Yu. K. Babanskiy. – M. : Prosveschenie, 1982. – 192 s.
4. Berezivska T. S. Berezivska T. S. Pedagogichni umovi efektyvnosti semïnarskih zanyat (u vuzi) / T. S. Berezovska // Vïsnik ChDU. – Serïya: Ped. nauki – Cherkasi, 2002. – S. 9-14.
5. Bratanich O. G. Pedagogichni umovi diferentsïyovanogo navchannya uchnïv zagalnoosvïtnoyi shkoli : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.09 / O. G. Bratanich ; Krivorïzk. derzh. ped. un-t. – Kriviy Rïg, 2001. – 238 s.
6. Gurova R. G. Sotsialno-pedagogicheskie issledovaniya i sovremennost / R. G. Gurova // Sovetskaya pedagogika. – 1989. – #2. – S. 79-86.
7. Dubasenyuk O.A. Teorïya i praktika profeslynoyi vihovnoyi dlyalnosti pedagoga [Tekst] : sbornik nauchnyih trudov / O.A.Dubasenyuk // Zhitomir. derzh. un-t Im. I.Franka. – Zhitomir : ZhDU, 2005. – S. 345–364.

8. Karchenkova M. V. Pedagogichni umovi formuvannya gotovnosti maybutnih uchiteliv flizichnoyi kulturi do profeslynoyi dlyalnosti : dis. ... kandidata ped. nauk: 13.00.04 / M. V. Karchenkova. – Pereyaslav-Hmel'niyskiy, 2006. – 228 s.
9. Konyuhov N. I. Slovar-spravochnik prakticheskogo psihologa / N. I. Konyuhov. – Voronezh : Iz-vo NPO «MODEK», 1996. – 224 s.
10. Kratkiy psihologicheskii slovar / Sost. L. A. Karpenko; pod red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. – Rostov n/D. : Feniks, 1998. – 512 s.
11. Melnichuk I. M. Teoriya i praktika profeslynoyi pldgotovki maybutnih sotsialnih pratsivnikiv zasobami Interaktivnih tehnologiy : dis. ... doktora ped. nauk: 13.00.04 / I. M. Melnichuk. – Ternopil, 2011. – 585s.
12. Moroz L.V. Formuvannya gotovnosti vkladachiv do vihovnoyi roboti zl studentskoyu moloddyu u metodichni dlyalnosti vischih navchalnih zakladiv I-II rlvnlv akreditatsiyi : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriya ta metodika profeslynoyi osvlti» / L.V.Moroz – KiYivskiy u-t turizmu, ekonomiki i prava. – K, 2008. – 21s.
13. Nagornov Yu. S., Nagornova A. Yu. Harakteristika pedagogicheskikh usloviy professionalnoy podgotovki studentov tehniceskikh spetsialnostey / Yu. S. Nagornov, A. Yu. Nagornova // Sovremennyye issledovaniya sotsialnykh problem (elektronniy nauchniy zhurnal). – 2012. – # 10(18) [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupa : www.sisp.nkras.ru.
14. Noveyshiyy filosofskiy slovar / sost. A. A. Gritsalo. – Minsk : Izd. V. M. Skakun, 1998. – 896 s.
15. Ollynik N.Ya. Pldgotovka maybutnih uchiteliv do vihovnoyi roboti v dityachih ozdorovchih taborah: dis. kand. ped. nauk / N.Ya. Ollynik. – Ternopil, 2013. – 332 s.
16. Slovník ukraYinskoYi movi: [u 11 t]. – T. 4 / [red. A. A. Buryachok, G.M. Gnatyuk, P. P. Dotsenko]. – K.: Naukova dumka, 1973. – 840 s.
17. Slovník-dovldnik z profeslynoyi pedagogiki / [red.-uporyad. A. V. Semenova]. – Odesa : Palmlra, 2006. – 272 s.
18. Filosofskiy entsiklopedicheskii slovar / Pod red. E. F. Gubskogo dr. – M. : INFRA, 2002. – 574 s.
19. Sherudilo A.V. Stan gotovnosti maybutnih uchiteliv do prohodzhennya navchalno-vihovnoyi praktiki v llnih ozdorovchih taborah / Problemi pldgotovki suchasnogo vchitya: zb. nauk. prats Umanskogo derzhavnogo pedagogichnogo unlvrsitetu Im. P.Tichini / [red.kol.: Poblchenko N.S. (gol. red.) ta In.]. – Uman: FOP Zhovtiy O.O., 2014. – Vipusk 9. – Chastina 2. – 352s. – S.74 – 80.
20. Scherbakova K. Printsipi i osnovni formi organizatsiyi navchalnogo protsesu u vuzl / K. Scherbakova // Vstup do spetsialnosti. – K. : Visch. shk., 1990. – S. 19-26.

ЗМІСТ

1. Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні

АДИРХАЄВ С.Г. , Загальна характеристика організаційно-методичних підходів до фізичного виховання студентів з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзивної освіти	8
АНІСКЕВИЧ С.В. , Оптимізована система оздоровчої і професійної підготовки фахівців фізичного виховання у вищих навчальних закладах	20
БОЙКО Г.А. , Методичні передумови формування німецькомовної професійно орієнтованої читацької компетентності у майбутніх інженерів-технологів	29
ВАРЯНКО Т.В., ІВАНЧЕНКО Л.М. , Підвищення інформаційної культури студентів I-II курсів з іноземної мови	39
ГОЛОВЧЕНКО О.В., ГРУША М.М. , Проблеми адаптації іноземних студентів і формування позитивної мотивації до вивчення біології	48
ГУМЕННА І.Р. , Педагогічні умови та модель підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації	61
ДЕРЕВ'ЯНКО Т.Є. , Експериментальна перевірка педагогічних умов формування дослідницької культури вчителів	70
ДЕРКАЧ Ю.Я. , Інтегративний підхід до методів навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах	81
ЖАРИКОВА С.Б. , Особенности потребности в личностно-профессиональном самосовершенствовании у студентов технических специальностей	91
ISAIENKO S., KUSHMAR L. , Professional culture formation of students: negative factors to be eliminated	102
КИРПА А.В. , Результати проведення констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту в умовах діяльності Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу	112
КЛЕПАР М.В. , Проблема формування музичних здібностей дітей у зарубіжній педагогічній думці першої половини XX століття	122
КОВАЛЕНКО О.О. , Дистанційне навчання як педагогічна технологія у вивченні іноземних мов	130

КОНДРАТЕНКО О.О. , Модель культури ділового спілкування майбутніх фармацевтів: перцептивно-когнітивний компонент	138
КОНОПЛЯНИК Л.М. , Підготовка майбутніх інженерів до усних презентацій	147
КОПИЛОВА С.В. , Теоретичні основи управління у професійній підготовці магістрів соціальної роботи	157
КУХТЯК О.Я., ШВАЙ Р.І. , Формування досвіду професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін	167
ЛУК'ЯНЕНКО В.В., ЗЕЛІНСЬКА Т.М. , Психологічні особливості соціальної компетентності студентів ВНЗ	177
ЛЯШКЕВИЧ А.І. , Самоменеджмент психофізичного стану моряка як педагогічна проблема	187
МАЗАНЕНКО О.М. , До питання творчої обдарованості студентської молоді	199
МАРУНЕНКО І.М., ЛЕХОЛЕТОВА М.М. , Здоров'язбережувальна діяльність педагогів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів України	209
МЕЛЕШКО І.В. , До питання організації роботи над письмовим переказом студентів технічних спеціальностей	219
НОГІНСЬКА А.О., ФЕДОРОВА І.В. , Формування етнокультурної компетентності у студентів-аграріїв	229
ПАЛАМАРЧУК О. М. , Психологічні аспекти розвитку особистісного потенціалу майбутнього фахівця у контексті інтеграції до європейського освітнього простору	239
ПЕТРЕНКО В.О. , Аксіологічна направленість професійної підготовки майбутніх менеджерів-економістів до професійної міжкультурної взаємодії	250
ПРОСВЕТОВ Ю.В., ГУСАРОВА А.Ю., ЛЕВІЧ А.В., СКОРОХОДОВА Н.О., БАСОВ П.В., ЯСИНСЬКИЙ Р.М., БАРИНОВ С.С. , Методологічні аспекти додипломної та післядипломної медичної освіти у контексті сучасної стратегії боротьби з туберкульозом в Україні.	262
ТРИГУБ І.П. , Шлях стимулювання здобуття знань: мотивація студентів для підвищення ефективності успішної професійної підготовки студентів ВНЗ немовного профілю	272
ЧХАЛО О.М. , Методика проведення лекцій курсу «Аналітична хімія» майбутнім провізорам з використанням інформаційних (мультимедійних) технологій навчання	281
ШВЕЦЬ Т. , Формування толерантності як засіб профілактики міжнетнічних конфліктів у студентському середовищі	290
ШЕБАНОВА В.І. , Умови формування здоров'язбережувальної компетентності як базової основи культури харчової поведінки	304

ШЕЛЕГ Л.С., Професійно-психологічна освіта дорослих як засіб попередження розвитку психосоматичних розладів.	314
ШТИФУРАК В.Є., Тенденції професійної самореалізації сучасної студентської молоді в контексті превентивності.	323
ЯКОВЛИВА О.П., ЯКОВЛІВ В.Л., Процес спілкування як умова розвитку комунікативних умінь майбутніх психологів.	333
ЯРХО Т.О., Математична підготовка майбутніх фахівців технічного профілю в інтегрованому процесі фундаменталізації професійної технічної підготовки у ВНЗ.	345

2. Філософія та психологія освіти

ГАУРЯК О., ПОГЛЯДИ Г. Ващенко на роль гри у фізичному розвитку дитини.	355
ДАЦЕНКО Н., Про компетентнісну модель вальдорфського вчителя.	366
РОЗМАН І.І., Вивчення історичного досвіду педагогічних набутків підкарпатської русі (1919-1938 рр.): Акмеологічний підхід до освіти.	376
СУЛАЦКОВА О.Ф., Становлення екологічної освіти в Україні як пріоритетного напрямку державної політики.	385
ЧАГРАК Н.І., Феномен похилого віку в освітній геронтології США.	398
ШЕХАВЦОВА С.О., Поняття „педагогічні умови” в контексті формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.	413
ЯКУБОВСЬКА Л.Г., Еволюція філософської думки та естетичних поглядів епохи відродження та просвітництва (XIV – поч. XIX ст.) У Європі.	421
ЯСТРУБ О., Культура міжособистісної взаємодії: структурно-функціональний аналіз.	433

3. Послідовність загальної середньої та вищої освіти як європейський стандарт

ВАЛЬЧУК О.І., Професійне зростання вчителя англійської мови в умовах модернізації освіти в Україні.	444
ДОВБНЯ С.О., Реалізація програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку в дошкільних закладах України (друга половина XX століття).	456
ДУБРОВІНА І.В., Самоосвітня діяльність як пріоритетна складова професійного самовдосконалення вчителів музичного мистецтва.	473

КОВАЛЬЧУК О.А., Педагогічні умови професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності	485
КУЗНЕЦОВА Т.Г., АВДЄЄВА А.О., Формування самооцінки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку як засіб попередження девіантної поведінки . . .	495
МАРТИНЕНКО І.В., Сучасні підходи до розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення в умовах дошкільного закладу	504
МАЧИНСЬКА Н.І., Довіра як необхідна умова педагогічної взаємодії педагогів-дошкільників з сім'єю: теоретичний аспект	515
МЕШКО Г.М., МЕШКО О.І., Зміст і напрями комплексної програми підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я	527
ОМЕЛЬЧЕНКО М.С., БАНЧЕНКО С.С., Дослідження соціального досвіду дошкільників з вадами інтелектуального розвитку засобами образотворчої діяльності . . .	537
ОРАП М.О., Організація мовленнєвого досвіду дітей дошкільного віку	547
РОМАН Т.М., Реалізація педагогічних умов формування емоційно-вольової культури майбутніх учителів початкової школи у процесі психолого-педагогічної підготовки	557
ТЕЛИЧКО Н.В., Концепція формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів	567
ТЕПЛИЦЬКА А.О., Сутність і структура основ професіоналізму майбутнього вчителя математики	577
ШЕВЧУК М.А., Психологічні та психофізіологічні особливості акробатів 6-7 років під час спортивного відбору до груп початкової підготовки	590
ШЕРУДИЛО А.В., Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку . .	600

CONTENT

1. Psychological, educational and organizational conditions for the implementation of European standards of higher education in Ukraine, Europe and the world

SOSLAN ADYRKHAYEV. General Characteristics of Organizational and Methodical Approaches to Physical Education of Students with Disabilities in an Inclusive Education.	8
SVETLANA ANISKEVYCH. Optimized System Wellness and Professional Training Exercise Education in Higher Education	20
GANNA BOJKO. Methodical Conditions of Professionally Oriented German-Speaking Readership Competence Formation for Future Process Engineers	29
TATIANA VARIANKO, LARYSA IVANCHENKO. The Improvement of the Information Culture of the Students in the Course of Foreign Language Training.	39
OXSANA GOLOVCHENKO, MYKHAILO GRUSHA. The Problem of Adaptation of Foreign Students and Create a Positive Motivation to Study Biology	48
IVANNA HUMENNA. Educational Condition and Model of Training Professional Communication of Future Doctors	61
TAMARA DEREVYANKO. Experimental Checking Pedagogical Conditions of Forming Teacher's Research Culture	70
YULIA DERKACH. Integrative Approach to Methods of Teaching Foreign Languages in Higher Education	81
SVITLANA ZHARIKOVA. Peculiarities of Needs in the Personal-Professional Self-Improvement of Students of Technical Specialties	91
SVITLANA ISAIENKO, LESIA KUSHMAR. Professional Culture Formation in Students: Negative Factors to Be Eliminated	102
ANNA KYRPA. The Results of Pedagogical Experiment on Stating and Forming Stages in Terms of General Educational Institutions EUROCLUB.	112
MARIYA KLEPAR. Forming of Children's Musical Ability in a Foreign Educational Tradition of the First Half of the Twentieth Century	122
OLGA KOVALENKO. Distance Learning as an Educational Technology in Foreign Languages Teaching	130

KONDRATENKO OLGA. Model of Business Communication Culture of Future Pharmacists: Perceptive and Cognitive Component	138
LESIA KONOPLIANYK. Preparing Future Engineers for Oral Presentations	147
SVITLANA KOPYLOVA. Technological Grounds of Management in Professional Training of Masters of Social Work	157
ALEXANDRA KUHTYAK , ROKSOLYANA SHVAY. The formation of experience of professional activities in the process of studying disciplines related to the profession.	167
VALENTINA LUKIANENKO, TETYANA ZELINSKA. Psychological Peculiarities of Students' Social Competence Formation.	177
LYASHKEVYCH ANTONINA. Self-Psychophysical State Seafarers as a Pedagogical Problem ..	187
OKSANA MAZANENKO. The Question about Creative Talents of Students	199
IRYNA MARUNENKO, MARYNA LEKHOLETOVA. Healthsaying activities of teachers in the educational process of higher educational institutions Ukraine	209
INNA MELESHKO. The Organization Work with Writing Retelling of the Students of Technical Specialties	219
A.O.NOGINSKA, I.V. FEDOROVA. The Formation of Ethnic and Cultural Competence of Students Farmers	229
O.N. PALAMARCHUK. Psychological Aspects of Personal Potential Future Specialists in the Context of Integration into the European Educational Space	239
VICTORIA PETRENKO. Axiological Orientation of Training Managers-Economists for Professional Intercultural Interaction	250
YU. V. PROSVETOV, A. YU. GUSAROVA, A.V. LEVICH, N. O. SKOROHODOVA, P.V. BASOV, R.M. YASINSKIY, S.S. BARINOV. Methodological Considerations for Undergraduate and Postgraduate Medical Education in the Context of Modern Stop to Strategy in Ukraine	262
INNA TRYHUB. Way to Stimulate Acquisition of Knowledge: Students Motivation to Improve Effectiveness of Successful Training of Non-Linguistic Profiles Students	272
OKSANA CHKHALO. Methodology of Lecture Multimedia Course «Analytical Chemistry» for Future Pharmacists	281
TATYANA SHVETS. Formation Tolerance for the Prevention of Ethnic Conflicts among Students	290
VITALIYA SHEBANOVA. The Conditions of Formation of Health Saving Competence as the of Basic Foundation of the Culture of Eating Behavior	304
L.S. SHELEG. Professional and Psychological Adult' Education as a Means of Prevention of the Psychosomatic Disorders	314

VIRA SHTYFURAK. Trends of Modern Professional Fulfillment of Students in the Context of the Precautionary	323
OLENA YAKOVLIVA, VOLODYMYR YAKOVLIV. Communication Process as a Condition of Communicative Skills of Future Psychologists	333
TATYANA YARKHO. Mathematical Preparation of the Future Specialists of Technical Profile within the Framework of the Integrated Process of Fundamentalization of Professional Technical Preparation at Higher Educational Establishments	345

2. Philosophy and Psychology of Education

ELENA HAURIAK. H. Vaschenko Views on the Role of the Game in Physical Development of a Child	355
NATALIYA DATSENKO. About Waldorf Teacher Competency Model	366
IRYNA ROZMAN. The Study of the Historical Experience of Educational Achievements in Carpathian Ruthenia (1919-1938): Acmeological Approach to the Education	376
OLGA SULATSKOVA. Formation of Ecological Formation in Ukraine as Priority Direction of a State Policy	385
NATALIYA CHAHRAK. The Older Age Phenomenon in the Educational Gerontology of the USA	398
S.O. SHEKHAVTSOVA. Concept «Pedagogical Conditions» in the Context of Subjectivity Future Teachers in The Process of Professional Training	413
LIUBOMYRA YAKUBOVSKA. Evolution of the Philosophical Thoughts and Aesthetic Views of the Renaissance and Enlightenment (Xiv - beg. XIX century.) in Europe ...	421
OKSANA YASTRUB. The Culture of Interpersonal Interaction: A Structural-Functional Analysis ...	433

3. The sequence of secondary and higher education as a European standard

OLENA VALCHUK. Professional Development of English Teachers in The Process of Modernization Education in Ukraine	444
SOFIIA DOVBNYA. Implementation of the program and methodical providing of preschool children's play activity in Ukrainian preschools (the second half of the XX-th century) ...	456
IRINA DUBROVINA. Self-Education Activity as a Priority Component of The Professional Self-Improvement of Music Teacher's	473

OLENA KOVALCHUK. Pedagogical Conditions of the Professional Becoming of a Future Mathematics Teacher in Extracurricular Educational Activity	485
T. G. KUZNETSOVA, A. O. AVDEEVA. Formation of Self-Esteem in Pupils with Disorders in Intellectual Development as a Means of Prevention of Deviant Behavior	495
IRYNA MARTYNEKO. New Approaches to the Development of Communicative Preschool Children with Systemic Speech Disorders in Conditions Preschool Institutions	504
NATALIA MACHYNSKA. Trust as a Prerequisite of Pedagogical Interaction of Preschool Teachers with Family: Theoretical Aspect	515
GALYNA MESHKO, OLEKSANDR MESHKO. The content and direction of a comprehensive program of training of teachers to preserving and strengthening to occupational health	527
M. OMELCHENKO, S. BANCHENKO. Investigation of Social Experience of Pre- School Children with Defects in Mental Development by Means of Fine Arts	537
MARYNA ORAP. Organization of Speech Experience of the Children of Preschool Age	547
TETYANA ROMAN. Implementation of Pedagogical Conditions of Formation of Emotional and Volitional Culture of Future Teachers Primary School in the Psychological and Pedagogical Training	557
NATALIA TELYCHKO. The Concept of Formation the Foundations of Pedagogical Mastery of Primary School Teachers	567
ALINA TEPLYTSKA. The Essence and the Structure of the Future Math Teacher Professional Basis Concepts	577
MARYNA SHEVCHUK. Psychological and Physiological Characteristics of the 6-7 Years Acrobat during Sports Selection into the Group of Initial Training	590
ANDRIY SHERUDYLO. Pedagogical Conditions of Formation of the Future Teachers Readiness to Use of Innovative Technologies in Institutions of Rehabilitation and Recreation	600

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899Р від 20. 01. 2010 року.

Збірник затверджено постановою президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяка О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 7 від 15 березня 2015 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

УДК 378-044.247(477:4)
ББК 74.58(4Укр)+74.58(4)
В 55

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”
Протокол № 7 від 15 березня 2015 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології (Україна – Франція)



Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Ляшенко О.І., Коцур В.П.,
Рик С.М., Вашуленко М.С., Бех І.Д., Калмикова П.О.

Відповідальний редактор випуску:

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 36, Том VIII (68) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2016. – 624 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 36, Volume VIII (68): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2016. - 624 p.

Збірник затверджено постановою Президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
з педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-18-7
ISBN 978-966-2760-29-3
ISSN 2308-5126

<https://doi.org/10.38014/osvita.2016.68.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2016 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2016 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг, 2016 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2016 р.

Друк ТОВ «ГНОЗИС». Свідоцтво про внесення до Держ. реєстру від 27.10.2005 р. серія ДК № 2328.
Підписано до друку 16.03.2015 р. Формат 60х84 1/16. Папір офс № 1. Гарнітура Helios.
Ум. друк. арк. 47,5. Наклад 300 примірників. Зам. № 1991/8.

