

# **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

*Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського*

**Серія: Педагогіка і психологія**

**№ 42 • 2014 р.**

**Частина 1**

**ББК 74. 00+88. 40+88. 840**

**Н 34**

## **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського.

Серія: Педагогіка і психологія

№ 42 • 2014 р.

---

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського від 26 листопада 2014 р. (протокол №5)

### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**

**В.І. Шахов** – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор)

**О.В. Шестопалюк** – доктор педагогічних наук, професор, академік Академії наук вищої освіти України

**Н.Г. Ничкало** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України

**О.В. Сухомлинська** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України

**Р.С. Гуревич** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України

**О.В. Акімова** – доктор педагогічних наук, професор (заступник головного редактора)

**Г.С. Тарасенко** – доктор педагогічних наук, професор

**Г.О. Балл** – доктор психологічних наук, професор

**Б.А. Брилін** – доктор педагогічних наук, професор

**А.М. Коломієць** – доктор педагогічних наук, професор

**М.В. Савчин** – доктор психологічних наук, професор

**В.М. Галузяк** – кандидат психологічних наук, доцент

**М.І. Томчук** – доктор психологічних наук, професор

**П.М. Гусак** – доктор педагогічних наук, професор

**Мазур Пьотр** – професор надзвичайний, доктор габілітований (Польща).

**Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 42. – Ч.1. / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – 372 с.**

ISBN 978-966-2770-30-8

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології. Серед авторів публікацій відомі науковці України та зарубіжжя.

Публікації збірника адресовані науковцям, викладачам, учителям, студентам, а також усім, хто цікавиться проблемами сучасної педагогіки та психології.

*Збірник внесений до оновленого переліку наукових фахових видань України постановою президії ВАК України від 10.02.2010 р. № 1-05/1*

Літературний редактор: М.О. Давидюк

Комп'ютерний набір і верстка: Н.Р. Опушко

**ББК 74. 00+88. 40+88. 840**

ISBN 978-966-2770-30-8

© Автори статей, 2014

## ЗМІСТ

### ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

<b>Журба К.О.</b> ВИХОВАННЯ СВОБОДИ ЯК ПРІОРИТЕТНОЇ СМИСЛОЖИТТЄВОЇ ЦІННОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	6
<b>Красильникова Г.В.</b> СТАН ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ РЕФОРМУВАННЯ.....	11

### ДИДАКТИКА

<b>Бабенко К.П.</b> АКТИВІЗАЦІЯ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ АНГЛОМОВНОГО ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ (НА ПРИКЛАДІ КАЗКИ В. ГАУФА «КАЛІФ-ЧОРНОГУЗ»).....	18
<b>Вишник О.О.</b> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННСВИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	22
<b>Друзь Ю.М., Гусак Т.М.</b> ПЕДАГОГІКА ЯК МИСТЕЦТВО ВИКЛАДАННЯ.....	25
<b>Каплінський В.В.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КЛАСИФІКАЦІЇ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ПЕДАГОГА.....	28
<b>Кравцова І.В.</b> ДИСТАНЦІЙНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ МОДУЛЬ «ЛАНДШАФТОЗНАВСТВО»: СТРУКТУРА, ПРИЗНАЧЕННЯ, ЗМІСТ.....	33
<b>Коломієць А.А.</b> ВИКОРИСТАННЯ ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ «ДИФЕРЕНЦІАЛЬНІ РІВНЯННЯ» ЯК ШЛЯХ ДО ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ.....	37
<b>Огуй І.М.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПІДГОТОВЧОМУ ВІДДІЛЕННІ.....	41
<b>Пономаренко О.В.</b> РОЗВИТОК УМІНЬ АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ В МОВНОМУ ВИЩІ.....	45
<b>Постоян Т.Г.</b> МОДЕРАЦІЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	48
<b>Ранюк О.П.</b> ПРИНЦИПИ ВИВЧЕННЯ РИТОРИКИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	52
<b>Стадник О.Г.</b> ПЕРІОДИЗАЦІЯ СТВОРЕННЯ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ.....	55
<b>Цецик С.П.</b> МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЗАДАЧ ПРОФЕСІЙНОГО ЗМІСТУ В МАТЕМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ.....	59
<b>Чухно О.А.</b> РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ВРАХУВАННЯ РІДНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СЛУХО-ВИМОВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ МОВНИХ І НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	63

### ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<b>Брылин Б.А.</b> ЛЮБИТЕЛЬСКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО МОЛОДЕЖИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ.....	70
<b>Бабчук Ю.М.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ СПОРТИВНИХ ІГОР ЯК ПРАКТИЧНОГО ЗАСОБУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	73
<b>Брилін Е.Б., Карасанов Р.Н.</b> АКТИВІЗАЦІЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ ЯК ПОЛІКУЛЬТУРНА ПРОБЛЕМА.....	77
<b>Галузяк В.М.</b> СТИЛІ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА ТА ЇХ ЕФЕКТИВНІСТЬ.....	80
<b>Демченко О.П.</b> СТВОРЕННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ В СУХОМЛІНСЬКОГО.....	87
<b>Мальцева М.В.</b> МІЖСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ЕКОНОМІЧНОМУ ПРОСТОРИ.....	92
<b>Моцар М.М.</b> ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ НА ОСНОВІ ВАРІАТИВНОСТІ ДІАЛОГУ Й ПОЛІЛОГУ КУЛЬТУР.....	96
<b>Палкін В.А.</b> СТАВЛЕННЯ ДО СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ НАСЕЛЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ.....	99
<b>Сідорова І.С.</b> ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ДОЗВІЛЛІСВИЙ ЧАС.....	104
<b>Сікалюк А.І.</b> РОЛЬ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ.....	107
<b>Столяренко О.В.</b> МІЖКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ЯК СТРАТЕГІЯ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМИН МОЛОДІ.....	111
<b>Столяренко О.В.</b> СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ У ВИХОВАННІ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	114

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

<b>Афанасьєва О.С.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ СТУДІЙ.....	118
<b>Василенко Н.В.</b> РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ:ТЕХНОЛОГІЯ, ДОСВІД, ПРАКТИКА.....	123
<b>Волошина О.В., Дудник Б.М.</b> МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	126
<b>Гащук В.А.</b> ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ.....	131
<b>Гвядзовська М.Р.</b> ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	135
<b>Герасимова І.Г., Марценюк Н.А.</b> ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА ВИМОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА.....	139
<b>Герлянд Т.М.</b> КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ.....	143
<b>Глушок Л.М.</b> СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	147
<b>Гнидюк О.П.</b> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ.....	151
<b>Головня Н.М.</b> ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НА ЗАСАДАХ ДИДАКТИЧНОГО ВИБОРУ.....	156
<b>Грицай Н.Б.</b> МОДЕЛЬ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	159
<b>Децюк Т.М.</b> ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	165
<b>Добровольська К.В.</b> ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ.....	169
<b>Ерсьозоглу І.</b> ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ШКІЛЬНОГО РІВНЯ.....	174
<b>Жарова О.В.</b> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-РАДІОТЕХНІКІВ У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ.....	177
<b>Ігнатова О.М., Леонтієва В.А.</b> ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	180
<b>Кіншєва А.Ю.</b> ПРОГНОЗУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	184
<b>Коростелін М.О.</b> УМІННЯ ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТОВАРОЗНАВСТВА ТА КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	188
<b>Кубанов Р.А.</b> ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ І ПОКАЗНИКИ ЇЇ ЯКОСТІ.....	192
<b>Левчук Н.В.</b> САМОСТІЙНА ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЗМІСТІ ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН.....	196
<b>Любченко О.В.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	200
<b>Макодай І.І.</b> ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	204
<b>Марлова А.С.</b> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО ОПРАЦЮВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФАХОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	209
<b>Марусечко І.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ.....	213
<b>Мельник О.В.</b> ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМИ-АГРОНОМАМИ.....	216
<b>Мисловська С.К.</b> СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ.....	218
<b>Михальчук Ю.О.</b> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА.....	223
<b>Мішенюк Р.М.</b> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОФІЦЕРІВ УПРАВЛІННЯ ОРГАНАМИ ОХОРОНИ ДЕРЖАВНОГО КОРДОНУ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	227
<b>Нечепоренко М.А.</b> ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ.....	233
<b>Нємцева Н.С.</b> СУТНІСТЬ І ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА.....	236
<b>Остраус Ю.М.</b> ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ».....	242

<b>Павленко Є.А.</b> ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ: СУЧАСНІ ТЕОРІЇ І КОНЦЕПЦІЇ.....	247
<b>Петрова А.І.</b> ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	250
<b>Полуда В.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ З ГОТЕЛЬНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ПРАЦІ.....	253
<b>Прушковська Н.Н., Дабіжа К.Л.</b> СПОСОБИ ЗБАГАЧЕННЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА.....	256
<b>Сакалюк О.О.</b> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....	259
<b>Сапогов В.А., Костинюк І.С.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	262
<b>Сорочан Н.Ю.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОГО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ.....	265
<b>Сліпчук В.Л.</b> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	272
<b>Слюта А.М.</b> ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЕКОЛОГА В ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ.....	280
<b>Хом'юк В.В.</b> ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-МАШИНОБУДІВНИКА.....	284
<b>Шикова Ю.О.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	288

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>Балтремус В.Є.</b> ЕТАПИ РОЗВИТКУ ДЕМОКРАТИЧНИХ ШКІЛ.....	292
<b>Барбаш Є.М.</b> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИЗНАЧЕННЯ ЦІЛЕЙ ТА ОБ'ЄКТІВ КОНТРОЛЮ ІНШОМОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ У ВІТЧИЗНЯНІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ (70-ТІ РР. ХХ СТ.).....	295
<b>Бахов І.С.</b> СТАНОВЛЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ.....	299
<b>Мельник Ю.В.</b> НАРОДНІ ЗНАННЯ ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА КУЛЬТУРНИЙ РОЗВИТОК ПОДІЛЬСЬКОЇ СІМ'Ї (ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ).....	303
<b>Янченко Т.В.</b> СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ТА КУЛЬТУРНО-НАУКОВІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПЕДОЛОГІЇ В УКРАЇНІ (20-ТІ РОКИ ХХ СТ.).....	307

### ПСИХОЛОГІЯ

<b>Бойчук М.П.</b> СТРУКТУРА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ПОКАЗНИКАМИ ПАМ'ЯТІ ТА ТИПАМИ РЕПРЕЗЕНТАТИВНИХ СИСТЕМ.....	312
<b>Давидюк М.О., Поливана А.С.</b> ЗМІСТ ЕТНІЧНИХ СТЕРЕОТИПІВ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА В СИТУАЦІЇ ВОЄНІЗОВАНОГО КОНФЛІКТУ МІЖ ДЕРЖАВАМИ.....	316
<b>Подоляк М.В.</b> ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ У ДОСЛІДЖЕННЯХ СТЕПАНА БАЛЕЯ.....	324
<b>Черненко Н.М.</b> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНА «РИЗИК».....	328
<b>Шахов В.І.</b> ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	331

### СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<b>Góral-Pórola J.M.</b> ORGANIC SPEECH NON-FLUENCY AS A COMMUNICATION BARRIER.....	338
<b>Бордюженко Т.А.</b> НАПРЯМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРВИННОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ПІДЛІТКОВОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН.....	345

### ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<b>Василюк А.В.</b> СТРАТЕГІЇ ТА ПРОГНОЗИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ У ПОЛЬЩІ.....	350
<b>Клим М.І.</b> СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ ІДЕЙ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ФАХОВОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	354
<b>Короткова Ю.М.</b> ЗМІСТ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ В УНІВЕРСИТЕТІ КІПРУ НАПРИКІНЦІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	358
<b>Снісар О.А.</b> ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В МЕДИЧНУ ОСВІТУ.....	363

<b>Наші автори</b> .....	367
--------------------------	-----

УДК: 373.5.015.31:316.42 (043.3)

## ВИХОВАННЯ СВОБОДИ ЯК ПРІОРИТЕТНОЇ СМИСЛОЖИТТЄВОЇ ЦІННОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

К.О.Журба

***Анотація.** У статті розглядається проблема виховання свободи як пріоритетної смисложиттєвої цінності; розкривається сутність свободи як цінності зростаючої особистості у філософії, психології і педагогіці в різні епохи та представниками чисельних наукових шкіл.*

***Ключові слова:** смисложиттєві цінності, учні основної і старшої школи, свобода, рефлексія.*

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема воспитания свободы как приоритетной смысложизненной ценности; раскрывается сущность свободы как ценности растущей личности в философии, психологии и педагогике в разные эпохи и представителями многочисленных научных школ.*

***Ключевые слова:** смысложизненные ценности, ученики основной и старшей школы, свобода, рефлексия.*

***Annotation.** This paper addresses the problem of freedom of education as a priority value the meaning of life; the essence of freedom as a value the meaning of life growing personality in philosophy, psychology and pedagogy at various times and by the numerous scientific schools.*

***Keywords:** values the meaning of life, students and high school principal, freedom, reflection.*

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах боротьби за суверенітет і державну цілісність України гостро постає питання виховання смисложиттєвих цінностей у молодого покоління, що обумовлює врахування сучасних викликів у виховній системі сучасної школи. У зв'язку із цим, пріоритетною смисложиттєвою цінністю виступає свобода, що забезпечує умови і якість життєдіяльності особистості. Свобода набуває все більшої ваги у підлітковому та ранньому юнацькому віці та відображає процес дорослішання дітей, їхнє бажання виступати активними суб'єктами власного життя, прагнення до самостійності.

**Аналіз досліджень з даного питання.** Проблема виховання свободи як смисложиттєвої цінності у молодого покоління в різні часи привертала увагу вчених, що відображено у філософських (М.Бердяєв, В.Кремень, Р.Ошо, Ж.Сартр, К.Ясперс), психологічних (С.Рубінштейн, М.Савчин, Е.Фромм) та педагогічних (Г.Ващенко) дослідженнях.

**Метою статті** є обґрунтування необхідності виховання свободи як смисложиттєвої цінності в учнів основної і старшої школи.

Свобода є найважливішою смисложиттєвою цінністю, без якої життя людини втрачає сенс. Особистість, позбавлена свободи, не має цілей і не бачить перспектив свого подальшого існування. Втрата свободи перетворює людину на засіб або спонукає до боротьби за свободу, навіть якщо її ціною буде життя.

Свобода як смисложиттєва цінність розглядалася ще античними філософами. Зокрема, Перикл розумів свободу як свободу власної дії, тоді як Платон пов'язував її зі свободою думки, що визначає внутрішню гармонію.

Яскравим представником середньовічної патристики є Августин Блажений (Аврелій Августин) (354-430 рр. н.е.), який вважав Бога першопричиною усього сущого, а основою людського життя, його найбільшою смисложиттєвою цінністю – свободу волі, яка від вибору людини може бути як доброю, так і злою, оскільки людина творить не лише добрі діла, а й гріхи. На думку теолога й філософа, ще однією смисложиттєвою цінністю є щастя або життя у «Градї Божому», як залучення до божественного, що об'єднує усіх вірян і протистоїть «Градї Земному».

Етико-логічний підхід став визначальним у філософській концепції емпіричної гносеології Б.Спінози (1632-1777 рр.) і його ключовому творі «Етика», де особлива увага приділяється свободі як смисложиттєвій цінності. Розмірковуючи над питанням свободи й необхідності, які є

взаємообумовленими й взаємозалежними. Протилежною необхідності є сваволя, а не воля, величина якої визначається винятково ступенем розумного пізнання, згідно з яким воля є пізнанняю необхідністю.

Ключовою смисложиттєвою цінністю, на думку Т.Гоббса (1588-1679 рр.), є свобода, яка в його розумінні невіддільна від необхідності та пов'язана з добром, тобто тим, до чого прагне людина і що залежить від її особистості, часу, місця, умов. Кінцевою метою є вище благо (блаженство), до якого прагне людина, що залишається недосяжним, оскільки полягає в досягненні однієї мети за іншою. Таке розуміння свободи філософом свідчить про інтегративність аналізованої смисложиттєвої цінності, її глибокий зв'язок з іншими смисложиттєвими цінностями в житті людини.

Для засновника німецької класичної філософії І.Канта (1724-1804 рр.) свобода була постулатом моральності або волі, яка має бути підкореною причиновому зв'язку й характеризується прагненням до щастя. Людина досягає розумом світ, але живе почуттями. І саме там вона вільна. На його погляд, смисл життя іманентний особистості, а вище благо не поза, а в самій особистості, що підтверджує категоричний імператив, згідно з яким людина є найвищою цінністю, котра може бути лише метою, але не засобом. Виходячи з цього, життя як смисложиттєва цінність визначається тим, який шлях обере особистість, щоб бути більш гідною життя, отримати свободу та незалежність, розгорнути свій характер. Свобода у ставленні до інших людей передбачає автономію інших людей та визнання їхньої цінності й гідності, у ставленні до себе – це незалежність волі від почуттів.

Інтерес для нашого дослідження представляють погляди Ж.-П.Сартра, його «філософія свободи», згідно з якою людина є ніщо або свобода, а її життя – можливість. Свобода не передбачає необхідності, а є вибором свого буття. Людина є такою, якою себе вільно обирає. Людина вільна незалежно від втілення й реалізації своїх прагнень, оскільки саме визначення цілей, завдань є достатнім підґрунтям для свободи. Свободою є не лише вибір власних можливостей, а й ставлення людини до тієї чи іншої ситуації. Навіть невільник чи раб вільні визначити своє ставлення до свого становища. За Ж.-П.Сартром, людина, «приречена бути вільною», є законом своєї діяльності. Категоричний імператив стверджує: користуйся своєю свободою, будь самим собою. Свобода як смисложиттєва цінність передбачає внутрішню свободу вибору й велику відповідальність людини за свій вибір, власне життя, за все людство.

На думку філософа-екзистенціаліста К.Ясперса (1883-1969), ідея свободи є об'єднувальною для всіх народів у всі часи. Він дає філософське обґрунтування цього феномену у своїй концепції світового порядку. «Воля до створення заснованого на праві світового прядку не ставить своєю безпосередньою метою свободу як таку, але лише політичну свободу, яка відкриває в існуванні людини простір для всіх можливостей справжньої свободи» [14, с. 263], що, на його думку, характеризує:

- 1) подолання зовнішніх впливів, подолання власної всездозволеності;
- 2) набуття сенсу життя, реалізації прав, оскільки умовою свободи є максимальна широта, через що зміст свободи в житті насичений полярностями й суперечностями;
- 3) свобода не є причиною себе, справжня свобода усвідомлює свої межі, свобода індивідуума пов'язана зі свободою всіх інших;
- 4) свобода породжує альтернативи;
- 5) свободі притаманні рухи й діалектика.

«Така свобода виникає тільки зі зміною самої людини. Її не можливо створити засобами інститутів, насильно введених у співтовариство людей, які не зазнали змін; вона пов'язана з характером комунікації між готовими змінитися людьми. Тому свобода, як така, не може бути спланованою, але люди в ході правильного планування конкретних завдань разом отримують свободу» [14, с. 170].

Філософ характеризує свободу в моральному й правовому полі, відзначаючи значення законів та їх функціонування в правовій державі, пояснюючи це тим, що особистісна свобода може існувати лише за умови свободи інших людей. «Однак у моральному відношенні свобода виявляється саме у відкритості взаємного спілкування, яке розкривається без примусу на основі любові й розуму» [14, с. 173]. У цьому випадку кожна людина прагне захисту від насильства та визнання своїх поглядів і свободи волі, які забезпечують правова держава й демократія. Свобода може здобуватися лише тоді, коли влада обмежується правом і служить йому, а закони мають однакову силу для усіх. Зміна законів можлива лише правовим шляхом. Визнання прав людини як особистості підтверджується її правом участі в житті суспільства. Тоді як воля формується в рішеннях, прийнятих у ході співбесіди. Політична свобода є демократією, але вона виступає в історичних формах і градаціях. Проведення виборів і формування політичної еліти здійснюють партії. З технікою демократії пов'язаний демократичний стиль життя. Політична свобода повинна створювати можливість для всіх інших свобод людини.

Ознакою політичної свободи є відділення політики від світогляду. Збереження свободи передбачає наявність етосу спільного життя – «це розуміння форм і законів, природна гуманність у спілкуванні, увага й готовність допомогти, повага до прав інших, постійна готовність йти на компроміс у життєвих питаннях, відмова від насильства над групами меншості» [14, с. 178]. Свобода гарантується писаною чи не писаною конституцією. Не має кінцевої стадії демократій і політичної свободи, яка б задовольняла всіх. Все залежить від виборів. Політичному ідеалу свободи, як і іншому ідеалу загалом, протистоять важливі моменти реальності. «Вирішальною ознакою вільного стану є віра в свободу» [14, с. 183].

За М.О.Бердяєвим, свобода – це відсутність будь-яких обмежень і самообмежень, яку він розуміє як «божественне життя», що в окремих положеннях співпадало з її тлумаченням середньовічними номіналістами як чистої волі, притаманної лише Богу. Однак він виступає проти того, що людина в християнстві позбавлена свободи через недосконалу й гріховну природу, наполегливо доводить, що вона є творцем світу і самої себе, здатна завдяки творчості переїститись з царства необхідності до царства свободи. Есхатологія М.О.Бердяєва обумовлена положенням, згідно з яким причиною зла, рабства й втрати свободи є об'єктивнація. На думку філософа, свобода є первинною відносно буття, що виникла раніше «космосу» і «логосу», є абсолютно незалежною від Бога, що визначає шлях буття. «Из свободы ничто раздается согласие на само миротворение, оно раздается из таинственных недр потенции» [2, с.57].

Визначаючи свободу як найважливішу смисложиттєву цінність, що потребує спротиву й боротьби, де боротьба за свободу потребує від людини бути в якомусь сенсі вільною, мати цю свободу в собі, М.Бердяєв зазначає: «Внутрішня перемога над рабством є основною задачею морального життя. І мова йде про перемогу над всяким рабством, над рабством перед владою минулого і над рабством перед владою майбутнього, над рабством у зовнішнього світу й над рабством у самого себе, у свого нижчого «я». Пробудження творчої енергії людини є внутрішнє звільнення й супроводжується почуттям свободи. Творчість є шляхом вивільнення» [3, с.134]. Виходячи з цього, подолання рабства в будь-яких виявах є найбільшим моральним досягненням людини. Будь-яка залежність людини від людини принижує її гідність, унеможливує її творчий розвиток, не несе Божої благодаті, а тому він засуджує християнські течії, які орієнтуються на рабські теорії, панування й рабство, тиранію суспільства, сім'ї і держави, зокрема тоталітарну Радянську державу, терор і насильство.

Негативним чинником для свободи, на думку Е.Фромма, є авторитарне суспільство, яке намагається контролювати людину, змушуючи її зректися свободи, самостійності, скоритися сильній владі, водночас стає причиною деформацій у духовній сфері, викривлення потреб, деперсоналізації, відчуженості чи матеріальної зацікавленості в стосунках з іншими людьми. Така людина стає безпомічною і залежною від обставин, рабом речей. У своїй праці «Душа людини» Е.Фромм висловлює думку, що свобода як смисложиттєва цінність може бути втрачена разом з відповідальністю в технократичному суспільстві.

З погляду вченого, «свобода передбачає, що індивід активний і усвідомлює, що він не є рабом чи добре змащеною шестернею в машині» [13, с.40]. Свобода означає, що кожен може бути активним, відповідальним членом суспільства. Психолог визначає свободу, з одного боку, як поведінку, зорієнтованість на певні цінності, обумовлену характером особистості, а з іншого – як здатність робити той чи інший вибір. Виходячи з цього, чинниками свободи є усвідомлення добра і зла; вибір поведінки в кожній конкретній ситуації; усвідомлення власних бажань; розуміння й вибір власних можливостей; усвідомлення наслідків власних рішень; готовність діяти відповідально, незважаючи на обставини, що надзвичайно важливо в підлітковому й ранньому юнацькому віці.

Таким чином, Е.Фромм відносить свободу, нарівні з відповідальністю, добром і злом до полюсів духовно-морального простору особистості. Однак, на думку вченого, оволодіння внутрішньою свободою суттєво відстає від забезпечення зовнішньої свободи. На переконання вченого, людина існує в стані позитивної свободи як незалежна особистість, не ізольована, а поєднана зі світом, з іншими людьми і з природою.

Дещо інший історико-економічний аспект висвітлювався у працях А.Уайтхеда, який розкривав сутність свободи через здатність досягти поставлених цілей, вияв ідеалів економічних прагнень, що складають фундамент історії. На думку філософа, свобода має бути реалізована «без порушення загальних цілей людської спільноти» [12, с. 462].

Погляди А.Уайтхеда знайшли своє підтвердження і в працях Н.Аббан'яно, який розглядав свободу не як здатність чи силу, а як фундаментальний вибір. «Бути вільним для людини означає усвідомити та реалізувати себе у вихідній можливості свого ставлення до буття, тобто зміцнити й вкорінити себе в цій можливості» [1, с. 154].



У своїх містичних дослідженнях «Свобода. Хоробрість бути собою», «Думки вголос. Від рабства до свободи», «Любов. Свобода. Самотність» Р.Ошо доводить, що без свободи не має людської самореалізації, оскільки від свободи залежить, ким стати й ким не стати. Лише за наявності свободи життя людини перетворюється на пригоду, дослідження, відкриття. Філософ вважає, що свобода є тривимірним явищем, яке включає фізичний, психологічний та духовний аспекти, де фізичний – стосується тілесного виміру, психологічний – переживань, духовний – свідомості. За умови відсутності того чи іншого виміру свободи людина потрапляє в певний вимір рабства (фізичного, ідеологічного, конфесійного, в якому часто як засіб використовуються секс, каліцтво, різного роду обмеження, меншовартісність, невігластво, заляканість, нещастя). Причини психологічного рабства обумовлені тим, що сучасній людині бракує досвіду духовної свободи через брак сприятливих умов для її самореалізації.

Вчений також звертає увагу на те, що навчальний та виховний процес школи покликані не лише розширювати коло знань, а й сприяти зростанню свідомості та становленню особистості,

Відповідальність і свобода нерозривні та виступають передумовою творчості людини, тоді як дисципліна, з погляду філософа, визначається певним видом рабства. Людина, яка не творить, позбавлена смислу життя. Завдяки свободі людина може творити й перетворювати дійсність через мистецтво, поезію, наукові відкриття з тим, щоб творити саму себе (власну свідомість, набуття істини). Таким чином Р.Ошо доводить, що свобода є позитивною, найважливішою умовою становлення творчої особистості.

На думку В.Г.Кременя, навіть у людини, яка не визнає свободи, у глибинах душі жевріє туга за свободою. «Свобода, як і будь-яка інша цінність, необхідна людині доти, поки вона не втратила своїх людських якостей. Йдеться про цінність будь-якої людини» [8, с.89].

У психології кроком до розуміння проблеми смисложиттєвих цінностей стала ідея суб'єкта, методологічний принцип єдності свідомості і діяльності та детермінації суб'єктом своєї діяльності в життєвому шляху індивіда, висвітлені в працях С.Л.Рубінштейна. Так, у своїх дослідженнях психолог зауважує, що людина має виділити себе з природи та отримати свободу щодо безпосередньої даності з тим, щоб мати змогу змінити її та виділяє три аспекти свободи, пов'язаних з самовизначенням ролі внутрішнього в детермінації поведінки на різних рівнях; свободи людини в громадському житті; свободи «у спінозівському сенсі»; контролю над власними потягами, що регламентуються мораллю й правом. Аналізуючи природу емоцій і почуттів, С.Л.Рубінштейн розуміє труднощі визначення дитиною мети та підкорення своєї поведінки на користь майбутнього результату та слушно застерігає: «Виховання через емоційний вплив – дуже тонкий процес. Менш за все в розвитку емоційного боку особистості припустиме механічне спрощення. Теоретичні помилки механістичних теорій можуть призвести на практиці до пагубних наслідків» [9, с.180].

Аналізуючи психологію відповідальної поведінки, М.В.Савчин визначає свободу як діяльнісне ставлення до світу, в яке закладено суперечність стосовно виявлення її іншими людьми, причиново-наслідкових зв'язків тощо, що також визначає природу самої людини. Свобода робить людину вільною, але водночас перекладає на її плечі й відповідальність. Психологічне дослідження особистості в духовно-ціннісному контексті дозволило І.Д.Беху розглядати свободу як ціннісний пріоритет, через самовизначення духу людини. «У психологічному ракурсі свобода – це інтенція людини приймати розумне рішення, робити доцільний вибір, це можливість бути і стати. Вона є своєрідною рушійною силою активності суб'єкта. Можна трактувати свободу волі, яка виходить з власного «Я», як прояв індетермінізму» [4, с.31]. Якщо людина егоцентрична, то її свобода перетворюється на свавілля, якщо ж вона орієнтується на соціально значущі пріоритети, то – на свідому вільну дію. Слідуючи діалектичній логіці, людина творить і проектує себе сама, здійснюючи своє історичне майбутнє, де свобода виступає найважливішим компонентом доцільних дій, що допомагає протистояти всякому насильству.

З огляду на мету нашого дослідження, цінним є встановлення взаємозалежних зв'язків між смисложиттєвими цінностями: «свобода людини пов'язана з почуттям її гідності. Приниження гідності надзвичайно вразливе для неї. Кожна людина прагне до незалежності від насильства, і вільною є та, яка її досягає» [4, с.32]. У різних життєвих ситуаціях людина сама віддає собі наказ і виконує його, а тому повинна усвідомлювати, що має бути не свобода ситуативних бажань, а свобода сили людської думки, умовиводу. Правильне використання свободи залежить від здатності до рефлексії, де велика роль відводиться педагогам, батькам. Учений уточнює, що виховання має здійснюватися не як виховання свободи взагалі, а свободи волі вихованця.

Добре розуміючись на проблемі свободи як смисложиттєвої цінності, Г.Вашенко справедливо зауважує, що попри все, «повне знищення свободи неможливе: якась частина її залишається і в раба» [5, с.237]. Однак, рабство морально розкладає людину, руйнує усвідомлення своєї гідності, формує

меншовартісність, приниженість, підлабузництво. Під зовнішнім тиском потреба у свободі може реалізовуватись у творчості, у патріотизмі, у боротьбі за Батьківщину. Виступаючи проти сталінських репресій і радянського тоталітаризму, Г.Ващенко, на прикладі заперечення І.В.Сталіним абсолютної цінності людини, показує залежність пересічної людини від волі керманача, партії, яка раптово перетворюється з ударника на «ворога народу» та спричиняє катування, заслання, знищення, тобто позбавлення та обмеження свободи, справедливо вважаючи, що така політика свідчить про заперечення свободи. «Заперечуючи свободу людини, комунізм тим самим перекреслює всі досягнення культури щодо прав особистості, бо всі вони базуються на засадах свободи, на визнанні того, що людина як така, перебуваючи членом суспільства, є в той самий час мета в собі» [6, с.328].

Також Г.Ващенко, визначаючи свободу як найважливішу смисложиттєву цінність, доводить її залежність і від характеру індивіда, де люди з міцним і витриманим характером переборюють пута, що їх зв'язують, тоді як інші, навпаки, опускають руки й віддаються на волю стихії. Про останніх кажуть, що вони втратили волю й стали рабами. Таким чином, Г.Ващенко досліджує свободу на особистісному й суспільному рівнях. Розуміння свободи у В.О.Сухомлинського міцно пов'язане з гідністю людини та її відповідальністю за результати власної діяльності. Використовуючи життєві приклади, педагог пояснював дітям, що свободу люди виборюють і навіть ідуть на смерть, наголошуючи на тому, що «надзвичайно важливо, щоб люди, які віддали своє життя в ім'я високих, шляхетних ідей, були ідеалом для наших вихованців. І навпаки, люди, що сумирно підкоряються гнобленню, мають викликати почуття зневаги» [11, с.273].

Продовжуючи традиції «плюралістичної етики» Г.Сковороди, Д.Чижевського, Ю.Д.Руденко в «Основах сучасного українського виховання» відносить свободу до найважливіших смисложиттєвих цінностей українців, яким доводилось у важкій боротьбі упродовж багатьох сторіч із зовнішніми й внутрішніми ворогами відстоювати свою свободу і незалежність та зазначає: «Культивуючи свободу і незалежність особистості, носії української етноетики визнавали право кожної особистості на власний індивідуальний етичний шлях, стиль у житті аби він не перечив моралі, законам, загальнолюдським цінностям» [10, с.304]. Педагог аналізує героїчний епос та історичні пісні, балади українського народу та розкриває їх значний потенціал у вихованні свободи як смисложиттєвої цінності в молодого покоління. На його переконання, духовними ідеалами для підлітків і юнацтва можуть бути козаки, січові стрільці, які боролися з неволею і поклали своє життя за свободу.

**Висновок.** Таким чином, свобода виступає пріоритетною смисложиттєвою цінністю, про що свідчать праці філософів, психологів і педагогів, які розглядали її як необхідну умову гідного людського життя, без якої життя втрачає сенс, привабливість. Водночас, відсутня єдність у розумінні сутності свободи, механізму її виховання та розуміння її значущості для людини. Подальшого вивчення потребують особливості виховання свободи як смисложиттєвої цінності у навчально-виховному процесі середньої і старшої школи.

### Література

1. Аббаньяно Н. Экзистенция как свобода / Н. Аббаньяно // Вопросы философии. - № 8. - С.146-157.
2. Бердяев Н.А. Метафизика проблемы свободы / Н. А. Бердяев // Путь. - 1928. - №9. - С.57.
3. Бердяев Н.А. О назначении человека / Николай Александрович Бердяев. - М.: «Республика», 1993. - 383 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
5. Ващенко Г. Спогади. Статті / Григорій Ващенко// Ващенко Г. Твори в 6 т. Т.6 / Григорій Ващенко; упор. А.Погрібний. - К.:Вид-во «Школяр», 2006.- 464 с.
6. Ващенко Г. Хвороби в галузі національної пам'яті / Григорій Ващенко// Ващенко Г. Твори в 6 т. Т.5/ Григорій Ващенко; упор. А.Погрібний. - К.: Вид-во «Школяр» - «Фада»ЛТД, 2003.- 334 с.
7. Ващенко Г.Г. Виховання волі і характеру: Підручник для педагогів. - К.:1999. - 385 с.
8. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / Василь Григорович Кремень. – К.: Т-во «Знання» Україна, 2010. - 520 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии в 2-х т. Т. II / С.Л.Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1989. - 328 с.
10. Руденко Ю.Д. Основи сучасного українського виховання /Юрій Дмитрович Руденко. - К.:Видавництво імені Олени Теліги, 2003.-328 с.
11. Сухомлинський В.О.Серце відаю дітям / Василь Олександрович Сухомлинський; ред.Н.Бордукова. - К.: Акта, 2012.-537 с.
12. Уайтхед А. Избранные работы по философии / А.Уайтхед; пер. с. англ. - М.: Прогресс,1980. - 717 с.
13. Фромм Э. Душа человека /Эрих Фромм; пер. с англ. Т.В.Панфиловой, Т.И.Перепеловой.-М.:Республика,1992.- 430 с. – (Серия «Мыслители XX века»).
14. Ясперс К. Смысл и назначение истории / Карл Ясперс; пер. с нем. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с. – (Мыслители XX в.)

УДК 37.014.6:37.012(477)

**СТАН ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ РЕФОРМУВАННЯ****Г.В.Красильникова**

***Анотація.** В статті окреслена чинна система моніторингу якості вітчизняної освіти. Намічені шляхи модернізації чинних процедур державного контролю якості освіти – атестації та акредитації навчальних закладів шляхом запровадження громадського моніторингу.*

***Ключові слова:** моніторинг, освіта, рівні вітчизняної освіти, якість освіти, моніторинг якості освіти, система моніторингу якості освіти.*

***Аннотация.** В статье очерчена действующая система мониторинга качества отечественного образования. Намечены пути модернизации действующих процедур государственного контроля качества образования - аттестации и аккредитации учебных заведений путем внедрения общественного мониторинга.*

***Ключевые слова:** мониторинг, образование, уровни отечественного образования, качество образования, мониторинг качества образования, система мониторинга качества образования.*

***Annotation.** The operating system of monitoring of quality of domestic education is outlined in the article. The ways of modernization of operating procedures of state control of quality of education are set are attestations and accreditations of educational establishments by introduction of the public monitoring.*

***Keywords:** monitoring, education, levels of domestic education, quality of education, monitoring of quality of education, system of monitoring of quality of education.*

**Постановка проблеми.** Україна вступила на шлях реформування освіти фактично з проголошенням незалежності. Важливим напрямом реформування є становлення громадсько-державної моделі управління освітою, забезпечення цілісного й інноваційного розвитку системи освіти в умовах децентралізації управління й розвитку автономії навчальних закладів, що потребує Створення Національної системи моніторингу якості освіти [1].

Складність функціонування вітчизняної системи освіти в нових соціально-економічних умовах полягає, на нашу думку, у певній невизначеності та протиріччі правового поля, одночасному існуванні як усталених діючих принципів, вітчизняних традицій організації навчального процесу, що склалися і використовувались не одне десятиріччя, так і впровадженні нових.

**Мета статті** полягає в окресленні основних елементів чинної рівневої системи моніторингу якості вітчизняної освіти та висвітленні напрямів їх модернізації на шляху формування моніторингу як цілісної системи.

**Аналіз попередніх досліджень.** Організація та проведення моніторингу якості, згідно з затвердженням Порядком в Україні, здійснюється в дошкільній, загальній середній, професійно-технічній і вищій освіті на таких рівнях: локальному, регіональному, загальнодержавному [2]. Остатнім часом Україна активно долучається до участі в міжнародних моніторингових дослідженнях, а тому можна говорити про поступове формування ще одного рівня моніторингу – міжнародного. Отже, моніторинг якості проявляється в усіх сферах вітчизняної освіти та її структурних рівнях.

Проблему становлення моніторингу якості освіти у світовій практиці досліджувала О.Локшина; становлення і розвиток моніторингу якості ЗСО в Україні – І.Булах, О.Локшина, С.Бабінець. Л.Гриневиц визначила методологічні засади створення цілісної вітчизняної системи моніторингу якості освіти.

Загальні засади моніторингу ЗСО розглядали вітчизняні дослідники О.Байназарова, М.Голубенко, Г.Дмитренко, Г.Єльнікова, О.Локшина, Т.Лукіна, В.Луначек, О.Ляшенко, О.Овчарук, О.Патрікєєва, Е.Подкопаєва, В.Приходько, З.Рябова, П.Семиволос, Л.Чернігова, Г.Цехмістрова та ін. За останні роки з'явилися дослідження, присвячені проблемам якості дошкільної освіти та її моніторингу (І.Кіндрат, О.Коваленко, К.Крутій, І.Романюк, О.Янко), однак їх кількість не значна. Різним аспектам розвитку навчальних закладів ПТО на основі використання моніторингу її якості присвячені роботи (С.Кретович, Т.Кристопчук, К.Горчук, Л.Сергєєва, Г.Русанов, І.Ілько) та ін.

У зв'язку з євроінтеграційними процесами у вищій освіті активізувалися дослідження, присвячені проблемам моніторингу її якості практично на усіх рівнях: державному (В.Зайчук, О.Ляшенко, С.Шевченко, Н.Фоменко, Г.Цехмістрова) та локальному – вищого навчального закладу (І.Анненкова,

Н.Байдацька, І.Булах, Л.Віткін, А.Денісенко, В.Зінченко, С.Костогриз, Т.Лукіна, О.Островерх, Г.Хімичева, М.Скиба, Т.Хоруженко, Л.Коробович, О.Туржанська) тощо.

Дослідження проблем моніторингу післядипломної освіти набувають поширення в нашій країні, в основному вони стосуються педагогічної освіти, оскільки в обласних центрах функціонують відповідні інститути. Центром наукових досліджень у цьому напрямку є Університет менеджменту освіти НАПН України на чолі з В.В. Олійником.

Не дивлячись на широке коло наукових розвідок проблем моніторингу якості вітчизняної освіти у різних сферах, можна констатувати, що розгляду моніторингу як багаторівневої системи, що складається з набору специфічних елементів на кожному з рівнів, не приділяється достатньої уваги. Потребують системного дослідження питання трансформування елементів радянської моделі освіти в сучасну ефективну багаторівневу систему моніторингу якості вітчизняної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз стану функціонування системи моніторингу якості та її елементів, що склалися на структурних рівнях вітчизняної освіти, здійснено автором за трьома напрямками: елементи, що склалися за часів радянської освітньої системи; такі, що запроваджені за часів незалежної України та потребують модернізації; нові елементи моніторингу якості освіти як атрибути демократизації процесу управління вітчизняною освітою. Графічне зображення рівневої структури системи моніторингу якості освіти в Україні представлено на рисунку 1.

Першим проаналізуємо елемент моніторингу, характерний для усіх сфер освіти, що склався ще за радянських часів – статистичні спостереження та вибіркові обстеження. Він використовується для оцінювання ефективності політики в освітній галузі шляхом державного контролю за діяльністю навчальних закладів, що надають освітні послуги за різними освітніми рівнями (ступенями освіти), у формі статистичної звітності.

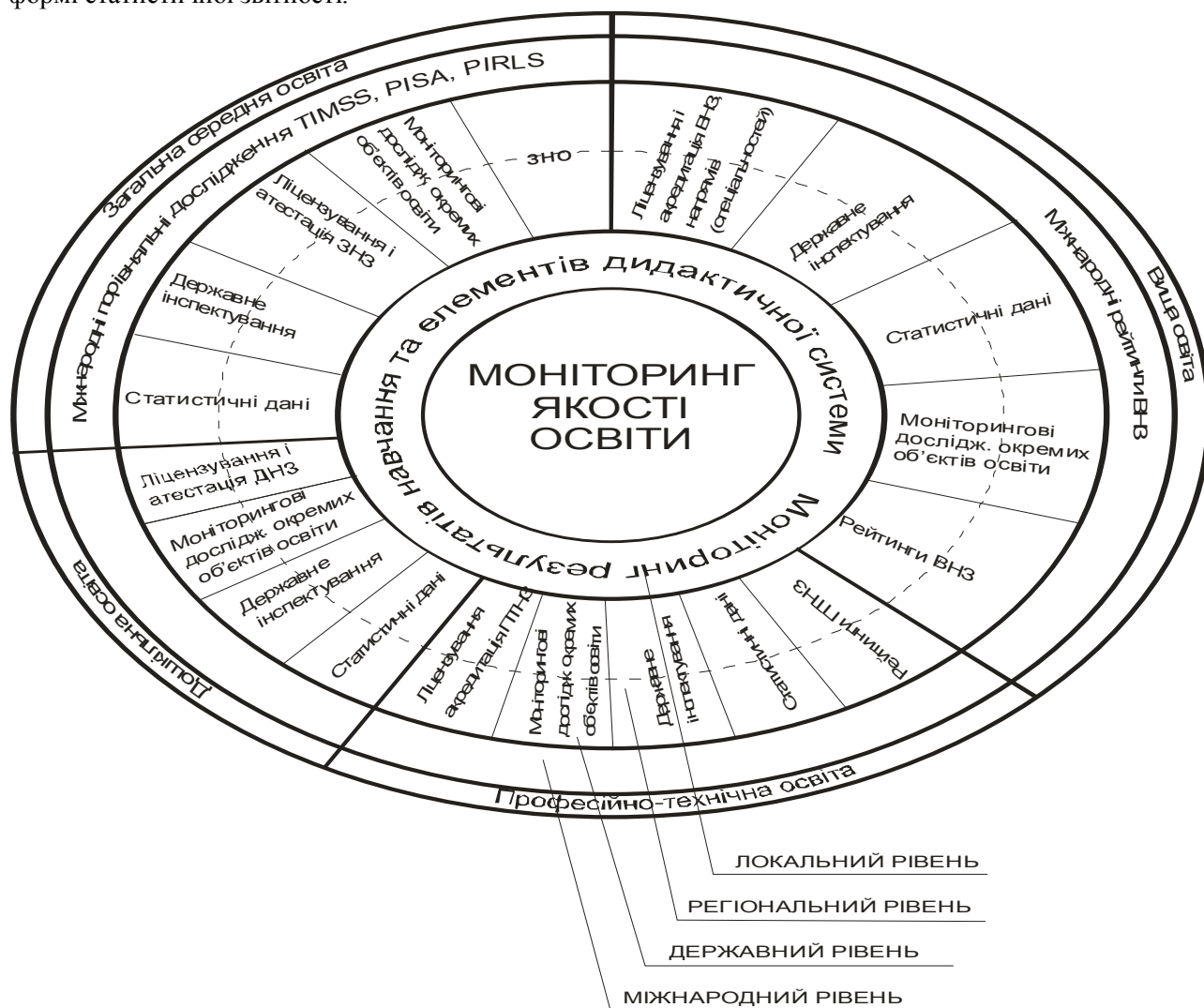


Рис 1. Рівнева структура моніторингу якості освіти в Україні

**Примітка:** Післядипломна освіта не внесена в представлену структуру, оскільки здійснюється у сфері професійно-технічної або вищої освіти і підлягає встановленим там видам моніторингу.

Чинні Накази МОНУ зобов'язують навчальні заклади усіх освітніх рівнів впродовж навчального року заповнювати чисельні обов'язкові статистичні форми. Як правило, до системи показників статистики освіти включають кількісні показники (чисельність вихованців/учнів/студентів, показники прийому, стан матеріально-технічної бази тощо). При цьому кожен освітній рівень вирізняється власними специфічними статистичними показниками, на кшталт, «виконання державного замовлення», «працевлаштування випускників» у системі ПТО.

Слід наголосити, що практики збору на державному рівні якісних статистичних показників ні в одній із сфер вітчизняної освіти не існує. Як приклад показників, що опосередковано свідчать про якість ЗСО в одній із форм «Відомості про учнів, які закінчили навчальний заклад», можна навести – чисельність учнів випускних класів, які одержали атестат про базову (повну) загальну середню освіту та тих, хто нагороджені золотою (срібною) медаллю.

Тривалий час для статистичного спостереження з питань діяльності ВНЗ використовується форма 2-3 нк, яка також містить, в основному, кількісну інформацію про чисельний склад студентів. При створенні Єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДЕБО) МОН України ввело цю форму статистичних даних у вигляді окремого модуля. Розробники ЄДЕБО позиціонують новостворену базу як джерело достовірних даних про діяльність майже 1500 вищих навчальних закладів (ВНЗ) та їх відокремлених підрозділів, які використовуються керівними органами освіти для прийняття управлінських рішень, рейтингу вишів та здійснення громадського моніторингу перебігу вступної кампанії «Конкурс» тощо. До речі, з 2012 року в загальноосвітніх навчальних закладах також розпочався експеримент зі створення інформаційної системи управління освітою як підсистеми ЄДЕБО.

Збір статистичної інформації здійснюється і на регіональному рівні. Управління освіти і науки міських, обласних державних адміністрацій, з свого боку, подають до МОН України низку звітів та обов'язкових статистичних форм з узагальненими даними діяльності навчальних закладів області та іншу додаткову інформацію по окремих розділах. З 2009-2010 н.р. первинні та зведені звіти у форматі відповідно до програми автоматизованої системи обробки даних «Статобласть» надаються Департаменту ПТО на паперових та електронних носіях.

Не дивлячись на велику кількість звітних форм, існуюча модель статистичного моніторингу не забезпечує керівні органи освіти достатньо повною, своєчасною інформацією, що віддзеркалює стан системи освіти щодо здійснення ефективної освітньої політики, планування, прийняття управлінських рішень; не містить аналізу впливу на неї соціально-економічних умов середовища.

Відтак, форми статистичної звітності можуть бути інструментарієм моніторингу якості освіти на усіх її рівнях, однак для цього показники звітності повинні спроститися і стати інформаційнішими щодо самої якості. Для забезпечення статистичною інформацією не лише національного рівня освіти, але й міжнародного, слід пришвидшити процес створення єдиної системи збору й аналізу освітньої статистики з обов'язковим урахуванням міжнародних індикаторів.

Моніторинг діяльності навчальних закладів та якості освіти, яку вони надають, здійснюється під час проведення державної атестації на підставі Постанови Кабінету Міністрів України «Про ліцензування, атестацію та акредитацію навчальних закладів». Він періодично проводиться з метою забезпечення реалізації єдиної державної політики у сфері дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти з 1996 року.

Чинний порядок основним завданням державної атестації визначає оцінювання реального стану організації та здійснення навчально-виховного процесу загальноосвітніми навчальними закладами (ЗНЗ), відповідності навчально-виховних досягнень учнів (вихованців) вимогам навчальних програм; умов роботи закладу та стану складових педагогічної системи (матеріально-технічна, науково-методична база, санітарно-гігієнічні норми тощо); якісного складу та професійної майстерності керівників та педагогічних працівників; ефективності управління навчальним закладом.

Програма оцінювання діяльності ЗНЗ містить 88 критеріїв. Лише три з них, що відносяться до розділу «Результативність навчально-виховного процесу», становлять показники результативної складової якості освіти, зокрема, результати навчальних досягнень учнів за підсумками семестрового та (або) річного оцінювання, та їх розбіжність з результатами проведених експертною комісією контрольних робіт.

Як і на рівні ЗСО складність процесу оцінювання діяльності дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) під час їх атестації полягає в не виправдано великій кількості критеріїв (93), що охоплюють якість організації освітньо-виховного процесу, якість умов життєдіяльності дитини та містять показники якості інваріантної частини змісту освіти – рівень засвоєння дитиною ліній освітніх програм. Крім надмірної кількості показників програм атестації ЗНЗ та ДНЗ, є питання і щодо їх змісту. Так,

наприклад, частина експертів вважає, що ключовим показником якості дошкільної освіти є міра розвитку певних соціальних навичок дитини, а відтак чинні показники оцінювання не спроможні її виявити.

Найбільш формалізовано розробленими, на нашу думку, є процедури державного контролю якості у підсистемі вищої освіти. Для цього рівня освіти Постановою Кабінетом Міністрів України від 1 червня 1992 року № 303 встановлена основною процедура акредитації ВНЗ як інструмент забезпечення досягнення і підтримання ВНЗ високого рівня вищої освіти, стимулювання їх діяльності у напрямку докорінного поліпшення якості підготовки фахівців.

У всіх Положеннях про акредитацію ВНЗ, створених за цей час, зазначалися основні принципи, аналогічні освітньому моніторингу – періодичність і гласність; орієнтація на передові стандарти якості вищої освіти, що регулярно поновлюються; достовірність і об'єктивність експертизи діяльності ВНЗ, авторитетність і незалежність експертів. За результатами експертизи комісія разом з МОНУ зобов'язується інформувати громадськість про акредитацію ВНЗ та їх рейтинг.

Процес акредитації базується на зборі інформації щодо діяльності ВНЗ та якісних характеристик підготовки фахівців за переліком встановлених показників (нормативів), які постійно змінюються і доповнюються. Сьогодні усі державні вимоги до акредитації напряму підготовки (спеціальності) ВНЗ є критеріями, що визначають мінімальні нормативи забезпечення навчальних закладів науково-педагогічними та педагогічними кадрами, матеріально-технічною, навчально-методичною, інформаційною базою, якісних характеристик надання освітніх послуг, вимог до освітньої і наукової діяльності ВНЗ.

До якісних характеристик відносять умови забезпечення державної гарантії якості вищої освіти, результати освітньої діяльності, організацію наукової роботи. Результати освітньої діяльності (рівень підготовки фахівців) перевіряються з дисциплін усіх блоків навчального плану відповідного напряму (спеціальності) за двома критеріями: загальна успішність і якість виконання контрольних робіт.

Хоча МОН України постійно наголошує, що удосконалення державної системи акредитації відбувається шляхом спрощення процедур, зміст низки прийнятих Положень про акредитацію і ліцензування ВНЗ і спеціальностей, свідчить про зворотнє: процедури акредитації постійно бюрократизуються і одночасно супроводжуються встановленням нових значно суворіших вимог до якості вищої освіти.

Зокрема, так зване «спрощення» процедури акредитації у 2001 році призвело до заміни виконання студентами комплексних контрольних кваліфікаційних завдань (КККЗ), складених у відповідності до ОКХ ГСВО певних напрямів (спеціальностей), на заміри залишкових знань студентів у вигляді контрольних робіт з фундаментальних, гуманітарних та фахових дисциплін, які отримали назву комплексних (ККР). На наше глибоке переконання, впровадження ККР унеможливило встановлення реального рівня сформованості професійних компетентностей випускників, а відтак результати виконання ККР не можуть вважатися об'єктивними показниками і використовуватися для моніторингу результатів навчання студентів, на підставі яких приймається рішення про якість професійної підготовки.

В системі ПТО основними формами державного контролю виступають ліцензування освітніх послуг і атестації навчальних закладів. На жаль, ці процедури також здійснюються формально, без врахування і виділення корисної інформації щодо покращення якості ПТО, яка відноситься до основних вимог на ринку праці серед роботодавців. Громіздкою залишається програма оцінювання діяльності професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), що містить 67 критеріїв. Не зважаючи на це, МОН України рекомендує використовувати цю програму не лише під час атестаційної експертизи, але і для внутрішнього контролю або комплексних перевірок начальних закладів.

Ми є свідками неодноразових спроб удосконалення процедури акредитації вищої освіти. В Указі Президента України від 12.09.1995 року № 832/95 «Про основні напрями реформування вищої освіти України» перед МОНУ ставилося завдання створення інфраструктури акредитаційних центрів, Центру міжнародної акредитації, удосконалення основних критеріїв акредитації за рівнями підготовки фахівців (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр).

Автори проекту Концепції забезпечення якості вищої освіти України [3] запропонували низку заходів із удосконалення системи акредитації ВНЗ, напрямів і спеціальностей у ВНЗ та вищих професійних училищах, в тому числі впровадження механізмів громадсько-державного регулювання питань якості освіти; використання європейських стандартів та проходження міжнародної акредитації програм навчання; залучення роботодавців до процедур акредитації, впровадження систем моніторингу якості освіти; переміщення центру ваги в системі акредитації з кількісних на якісні показники тощо.

На жаль, більшість запропонованих змін й досі не реалізована. А тому чинна система ліцензування та акредитації залишається громіздкою, дещо заформалізованою, не дає прогностичної оцінки діяльності навчальних закладів, а головне – реального стану професійної підготовки фахівців, і потребує подальшої модернізації. Як свідчить європейський досвід, найбільш дієвим є шлях залучення бенефіціарів до процедури оцінювання якості освіти. Крім цього доцільно розділити функції оцінювання якості освіти і визнання державою спроможності навчального закладу проваджувати освітні послуги, сприяти утворенню незалежних агенцій оцінювання якості освіти.

У проміжках між атестаціями та акредитаціями забезпечення реалізації державної політики у сфері освіти в Україні відбувається шляхом здійснення державного нагляду (контролю) за діяльністю навчальних закладів незалежно від їх підпорядкування і форми власності Державною інспекцією навчальних закладів (ДІНЗ). Інспектування є найстарішим елементом системи державного контролю в освіті, про його систематичне проведення в вищих інженерно-промислових закладах Харкова, Києва, Катеринослава, що територіально входили на той час до складу імперської Росії, йдеться в дослідженні В.М. Тарасової, присвяченому становленню вищої інженерної школи останньої чверті XVIII – 1917 р. [4].

Процес державного інспектування навчальних закладів усіх типів та рівнів акредитації полягає у зборі інформації про діяльність закладу з метою виявлення порушень вимог законодавства щодо надання освітніх послуг і державних стандартів освіти та запобігання таким порушенням. Розроблені Типові програми для проведення комплексних і вибіркового (тематичних) перевірок навчальних закладів містить перелік питань, що за змістом відповідають основним завданням діяльності навчальних закладів згідно із чинним законодавством.

Розділи програм інспектування навчальних закладів, що характеризують результативну складову якості освіти, містять незначну кількість показників. Так, наприклад, у програмі інспектування ЗНЗ з 44 показників якісних лише сім. Решта питань присвячені процесуальній складовій якості освіти. Громіздкою залишається Типова програма інспектування ПТНЗ, в якій не здійснено декомпозицію переліку питань комплексних перевірок ПТНЗ до системи чітких критеріїв та індикаторів, що легко вимірюються.

Програма комплексної перевірки діяльності ВНЗ націлена лише на забезпеченні умов освітньої діяльності і не містить якісних показників. Позитивним є факт оприлюднення програм інспектування ВНЗ I-IV рівнів акредитації, розроблених ДІНЗ, оскільки така інформація довгі роки вважалася службовою і не була доступною для навчальних закладів.

Отже, мусимо визнати, хоча процедура збору інформативних даних Державною інспекцією займає значну кількість часу та потребує затрат людських і фінансових ресурсів, однак не дозволяє отримати оперативну релевантну інформацію для визначення реального стану і тенденцій змін кількісних та особливо якісних параметрів систем освіти, кількісно виявити тенденції розвитку навчального закладу; вносить у процедуру перевірки суб'єктивізм, певну закритість інформації до різних груп споживачів.

Не випадково на практиці відношення керівників навчальних закладів до чисельних різноманітних контрольних заходів з боку держави в умовах впровадження величезної кількості освітніх інновацій та неузгодженості їх з застарілою нормативною базою вкрай негативне. Відтак Національна стратегія розвитку освіти в Україні проголошує подолання бюрократизації в системі управління, упорядкування перевірок та звітності навчальних закладів як механізм реформування освіти [5].

Безумовно, сучасним елементом моніторингу якості загальної середньої освіти на державному рівні є зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи, яке проводиться в країні Українським центром оцінювання якості освіти (УЦОЯО) на постійній основі з 2008 року.

Не вдаючись у деталі його організації, хочемо зазначити, що актуальними є факт зарахування результатів ЗНО навчальних досягнень випускників ЗНЗ в Україні в якості вступного випробування до ВНЗ і питання вибору критеріїв, що оцінюються як вхідні ресурси абітурієнта для його успішного навчання у ВНЗ. Такими критеріями в існуючій вітчизняній системі ЗНО є результати навчання випускника ЗНЗ із основних шкільних предметів. Ми підтримуємо думку науковців, що система критеріїв добору до університетів не характеризує якостей особистості, які визначають її здатність до отримання вищої освіти, а тому пропонують запровадження поряд з предметним тестуванням оцінювання здатності абітурієнта до продовження навчання у ВНЗ – так званого тесту загальної навчальної компетентності.

З року в рік набуває вагомості громадське спостереження за проведенням ЗНО, що здійснюється представники громадських організацій, засобами масової інформації, батьківськими комітетами, що дозволяє стверджувати про демократизацію управління освітою в Україні [6]. Щорічно УЦОЯО видає



офіційні звіти за підсумками ЗНО, розміщує повну інформацію на своєму сайті, що робить її доступною для широких верств населення. У педагогічній пресі з'являються чисельні публікації, аналітичні узагальнення вітчизняних та зарубіжних фахівців, розгортаються дискусії, однак низка проблем, що виявляється ЗНО, не вирішується в повному обсязі [7].

Ще одним сучасним засобом моніторингу можна вважати ранжування навчальних закладів у сфері ЗСО, ПТО та вищої освіти. У вітчизняній системі загальної середньої освіти воно здійснюється в рамках реалізації Програми економічних реформ на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» і поки лише обговорюються освітянською спільнотою.

В той же час чисельні рейтинги ВНЗ публікуються у країні впродовж останніх десяти років. Зупинимося лише на декількох. Так рейтинг ВНЗ, який складає МОН України на базі статистичної звітності та затверджених критеріїв оцінювання діяльності закладів в ЄДЕБО, використовується останні декілька років для розміщення державного замовлення на підготовку фахівців у державних ВНЗ на конкурсній основі.

Інший рейтинг «200 кращих ВНЗ України» публікується в країні уже восьмий рік. Він будується на трьох показниках, один з них – якість освіти. При визначенні цього показника використовується експертне оцінювання якості підготовки випускників вишів представниками роботодавців і академічного співтовариства. Оцінювання проводиться за такими критеріями: рівень базової, загальноосвітньої фахової підготовки студентів, рівень практичного володіння інформаційними технологіями, затребуваність випускників ВНЗ ринком праці.

І хоча думка освітян щодо об'єктивності різних рейтингів різниться, рейтингова програма оцінювання та її система показників і критеріїв вимагає подальшого доопрацювання, ми переконані, що нова форма зворотного зв'язку з ринком праці шляхом моніторингу задоволеності роботодавців, громадянського суспільства рівнем професійної підготовки випускників ВНЗ, може прийти на зміну старим малоефективним формам державного нагляду за діяльністю ВНЗ.

Дієвим засобом отримання об'єктивної інформації про стан освіти та розроблення стратегій її розвитку є моніторингові дослідження окремих об'єктів освіти. Найбільша кількість таких робіт відбувається у сфері ЗСО, яку координує Державна наукова установа Інститут інноваційних технологій та змісту освіти МОН України. Крім цього зовнішній моніторинг здійснюють незалежні спеціальні установи, наприклад, Центр освітнього моніторингу, Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти тощо.

Система моніторингу якості освіти на регіональному рівні виявляється в оцінюванні системи освіти регіону (області, району, міста). Сьогодні відомі успішно реалізовані окремі регіональні програми моніторингових досліджень в декількох областях України. На регіональному рівні моніторингова діяльність здійснюється структурними підрозділами ЗНО та моніторингу якості освіти УЦОЯО, що функціонують в усіх обласних центрах, обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти та обласними управліннями освіти.

На локальному рівні проблема створення внутрішньої системи моніторингу якості освіти багатоаспектна, залежить від рівня навчального закладу, його місії, особливостей організаційної культури закладу, відтак повинно виступати окремим науковим дослідженням [8].

До світової практики міжнародних порівняльних досліджень Україна приєдналася у 2007 за програмою TIMSS, що дозволило встановити реальний рівень якості вітчизняної загальної середньої освіти. Подальша участь нашої держави у міжнародних порівняльних моніторингових дослідженнях якості освіти TIMSS, PISA, PIRLS запланована у багатьох директивних документах, що має сприяти інтеграції нашої освіти в європейський і світовий освітній простір.

**Висновки.** В Україні розпочата робота з формування системи моніторингу якості освіти. Однак стверджувати про існування цілісної системи моніторингу якості освіти в Україні сьогодні рано, оскільки запроваджені окремі нові елементи системи, ступінь розробки яких різниться, решта – залишаються атрибутами старої радянської освітньої системи.

Не дивлячись на зростання кількості дослідницьких робіт вітчизняних педагогів, певні кроки країни щодо створення елементів підсистем моніторингу якості загальної середньої, дошкільної, професійно-технічної та вищої освіти, говорити про функціонування їх на усіх управлінських рівнях як єдиного цілого не можливо, оскільки існуючі елементи не гармонізовані між собою, містять системи показників і критеріїв, які не дозволяють адекватно оцінити стан і якість освіти; результати моніторингу не використовуються для коригування та перспективного планування розвитку освіти, доступ до окремих з них зацікавлених сторін обмежений тощо.



Відтак, нагальною проблемою усіх підсистем вітчизняної освіти є впровадження сучасної моделі статистичного моніторингу на усіх освітніх рівнях з метою розвитку інформаційного забезпечення управління освітою і реального статистичного обміну між суб'єктами освіти.

Серед основних напрямів подальшого формування моніторингу якості освіти як єдиної системи є: інституціональний розвиток системи та її елементів на усіх організаційних рівнях; усунення дублювання моніторингових процедур у різних процесах державного контролю в освіті, їх скорочення і спрощення; розробка інструментарію – єдиної системи індикаторів для визначення стану й тенденцій змін кількісних і якісних параметрів в рамках підсистем освіти з урахуванням європейського досвіду; забезпечення спадковості моніторингу якості освіти шляхом використання результатів моніторингової діяльності попереднього освітнього рівня для потреб вищого тощо.

### Література

1. Концепція створення та функціонування Національної системи моніторингу якості освіти України (за структурою Кабінету Міністрів України). 2013 [Текст] [Електронний ресурс] Режим доступу: [iitzo.gov.ua/.../130320-ENQAS\\_Ukraine\\_za\\_st](http://iitzo.gov.ua/.../130320-ENQAS_Ukraine_za_st). (дата звернення 21.02.2014 року) – заголовок з екрану.
2. Постанова Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2011 року № 1283 «Про затвердження Порядку проведення моніторингу та оцінки якості освіти» [Текст] [Електронний ресурс] Режим доступу: [zakon.rada.gov.ua/laws/show/1283-2011-p](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1283-2011-p). (дата звернення 08.08.2013).
3. Концепція забезпечення якості вищої освіти України [Текст]. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [dovira.eu/images/QA\\_concept\\_Final.pdf](http://dovira.eu/images/QA_concept_Final.pdf). (дата звернення 08.06.2014 р.) – заголовок з екрану.
4. Тарасова В.Н. Высшая инженерная школа в России, последняя четверть XVIII – 1917: Дис... докт. истор.наук. – М., 2000. – 577 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Текст] [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/gu/documents/15828.html>. (Дата звернення 20.07.2013) – заголовок з екрану.
6. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 376 с.
7. Аналітична доповідь про стан моніторингу якості освіти в Україні / МБО «Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти» [І.І. Бабін, Л.М. Гриневич, І.Л. Лікарчук та ін.]; За заг. ред. І.Л. Лікарчука. – К.: МБО «Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти»: Х.: Факт, 2011. – 96 с.
8. Моніторинг якості навчального процесу у вищому закладі освіти : монографія / М.Є. Скиба, С.Г. Костогриз, Г.В. Красильникова. – Хмельницький : ХНУ, 2009. – 219 с.

УДК 378.147.88'811.111

### АКТИВІЗАЦІЯ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ АНГЛОМОВНОГО ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ (НА ПРИКЛАДІ КАЗКИ В. ГАУФА «КАЛІФ-ЧОРНОГУЗ»)

К.П.Бабенко

**Анотація.** У статті розглядається проблема активізації навичок спілкування іноземною мовою студентів неспеціального факультету вищого навчального закладу; аналізуються параметри осмислення художнього англomовного тексту; пропонуються методичні поради щодо вдосконалення навичок комунікації студентів.

**Ключові слова:** бесіда, власна думка, домашнє читання, контроль осмислення прочитаного, розуміння прочитаного, спілкування, художній текст.

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема активизации навыков общения на иностранном языке студентов неспециального факультета высшего учебного заведения; анализируются параметры осмысления художественного англоязычного текста; предлагаются методические рекомендации по совершенствованию навыков коммуникации студентов.

**Ключевые слова:** беседа, собственное мнение, домашнее чтение, контроль осмысления прочитанного, понимание прочитанного, общение, художественный текст.

**Summary.** The article is directed to solve the problem of activization of skills in foreign communication with students from the nonspecial department of the university. The authoress analyzes the parameters of understanding in the English artistic text. She suggested methodological recommendations for improvement of students' skills in their communication in English.

**Key words:** conversation, (one's) own opinion, Home reading, Checking Comprehension, Understanding Comprehension, communication, work of art.

Сьогоднішні вимоги щодо вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах включають формування навичок іноземномовного спілкування. Важливе значення у вдосконаленні даного виду діяльності має домашнє читання студентів. Адаптовані художні твори, що пропонуються студентам початкового рівня неспеціального факультету, значною мірою допомагають поліпшити вміння спілкуватися англійською мовою. Питання використання текстів для домашнього читання освітлюється в сучасній методиці. Л.Г.Кожедуб та Н.С.Горіна вважають, що читання іноземних художніх текстів сприяє розвитку компетентності студентів [6, с. 31]. Н.С.Горіна також визначає, що застосування художнього тексту розвиває творче уявлення студентів [4, с. 13]. О.М.Шамов [8, с. 21] та Н.С.Горіна [4, с. 13] рекомендують на заняттях із іноземної мови використовувати аутентичні тексти. Саме такі тексти, на думку педагогів, дають змогу студентові якнайширше опанувати лексичні особливості іноземної мови.

Методичною **проблемою** є те, що процес читання не пов'язується з подальшою можливістю використати художній текст для спілкування.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій** свідчить про те, що самостійне читання художніх текстів студентами початкового рівня іноземною мовою не завжди ефективне. Студенти також не вміють використовувати прочитаний текст для самовдосконалення навичок спілкування. М.В.Беляєва, Н.С.Горіна, Л.Г.Кожедуб, О.М.Шамов наголошують на етапності прочитання художнього тексту іноземною мовою. В залежності від рівня компетентності студентів викладач визначає кількість та змістовність етапів. М.В.Беляєва [2, с. 19], Н.С.Горіна [4, с. 18], Д.В.Єнигін [5, с. 6], Т.О.Разуваєва [7, с. 13] пропонують студентам творчі завдання щодо прочитаного тексту: ведення нотаток, інсценування, переказ, інтерв'ю, виклад змісту тексту від імені іншого персонажа тощо.

**Актуальність** обраної проблеми полягає в тому, що на основі прочитаного тексту можливе вдосконалення лексичних, граматичних, фонетичних навичок. Крім того, завдання, спрямовані на висловлення власної думки щодо прочитаного, спонукають студентів формулювати власні поняття іноземною мовою.

*Невирішеною частиною виділеної проблеми* є те, що студенти вважають процес читання найлегшим видом діяльності, тому текст багатьма студентами вдома не прочитується. Внаслідок цього непідготовлене читання зазвичай відбувається із значними фонетичними та лексичними помилками. Процес читання й розуміння тексту ускладнює механічне користування електронними словниками.

**Мета статті** – прослідкувати специфіку використання текстів для домашнього читання з англійської мови на початковому рівні неспеціального факультету, розкрити особливості активізації навичок іншомовного спілкування за допомогою художнього тексту, показати необхідність використання вказаних прийомів для подальшого вдосконалення навичок говоріння іноземною мовою.

*Виклад основного матеріалу дослідження* становить: 1) аналіз посібника, обраного нами для домашнього читання студентами початкового рівня; 2) характеристика прийомів активізації спілкування іноземною мовою; 3) методичні поради щодо впровадження запропонованих прийомів. На другому курсі неспеціального факультету студентам початкового рівня пропонується для домашнього читання казка Вільгельма Гауфа «Каліф-чорногуз» [3]. Відома фабула казки полегшує студентам процес самостійного читання.

Посібник пропонується особам, які вивчають англійську мову самостійно. Тобто текст адаптований для студентів неспеціального факультету вищого навчального закладу. Твір нескладний за змістом. Він читається протягом семестру. Художній текст складається із п'яти розділів.

Структура посібника проста. Твір поділено на п'ять частин. Після кожної частини вміщено допоміжні слова та фрази (Helpful Words & Notes). Розділ «Activities» має три поділи: розуміння прочитаного (Checking Comprehension), вдосконалення лексичних та граматичних навичок (Working with Vocabulary and Grammar), дискусія за змістом тексту (Discussing the Text). Наприкінці книжки пропонується питання для дискусії за всім текстом (Final Discussion). У посібнику також уміщено словник.

Саме зі словника починаємо ознайомлення з посібником. Зауважуємо, що вказані слова зустрічатимуться в художньому тексті. Нагадуємо студентам, що слова в англійській мові читаються за фонетичною транскрипцією, яку подано в квадратних дужках. За необхідності згадується написання та прочитання окремих транскрипційних знаків. Кожне слово словника уважно прочитується за транскрипцією. Із кожним словом усно складається речення. Таку вправу краще робити «за ланцюжком». Речення мають бути найпростішими. Головна мета вправи – граматично правильно скласти речення та використати певне слово. За бажанням студенти можуть скласти речення письмово вдома. Але на кожне наступне заняття готується не більше двох сторінок словничка (обсяг одної такої вправи приблизно складає 32-35 речень).

З метою активізації роботи з художнім текстом студенти роблять нотатки в спеціальному зошиті для домашнього читання. У цьому зошиті також виконуються всі вправи до тексту. Якщо потрібно, здійснюється письмовий переклад розділів тексту, план письмового переказу, переказ розділів твору.

Далі звертаємося безпосередньо до художнього твору. Допоміжні слова та фрази подані одразу після певної частини казки. Але опрацьовуються вони до прочитання художнього тексту. Якщо студентам важко читати пропоновані слова та фрази, вдома рекомендується їх занотувати в зошит із домашнього читання, написати транскрипцію до кожного слова, яке було прочитане на занятті з помилкою. Рекомендується ці слова вивчити та письмово скласти з ними власні речення.

Усі частини художнього твору також прочитуються вдома самостійно. Якщо обсяг книжкового словника виявиться недостатнім, студентам необхідно звернутися до більшого словника. В зошиті з домашнього читання можна вести і власний словничок, куди студент за бажанням зафіксує слова, що виявилися особисто для нього незнайомими або важкими для прочитання. Природно, що слова вписуються з транскрипцією і перекладом. Особливості ведення такого словничка та рекомендації щодо здійснення письмового перекладу наведено нами в попередній публікації [1]. Акцентуємо увагу другокурників на тому, що на практичному занятті відбуватиметься тільки контроль прочитаного твору. Підтвердженням здійсненої вдома самостійної роботи буде наявність зошита з домашнього читання та ретельність виконаних у ньому вправ. У процесі відповіді на запитання для ілюстрації власної думки можна прочитати уривки з казки.

Розділ «Розуміння прочитаного» («Checking Comprehension») повністю виконується вдома. Зміст вказаного розділу має певні відмінності відповідно до різних частин казки. Читачам пропонується впізнати за описом чи за діями героїв художнього твору, визначити істинність чи хибність поданого твердження, доповнити речення своїми словами або цитатою з казки, розподілити перераховані події в правильній послідовності, знайти помилки у вказаних реченнях. Особливої уважності вимагає

виконання завдання «Відповіді на запитання» («Answer the questions»). Це завдання наявне для всіх частин домашнього тексту. Бажано давати відповіді своїми словами. Найслабкішим студентам дозволяється вписувати відповіді на запитання з тексту.

Корисним для розвитку навичок говоріння є виконання вправи «Скажіть, чому...» («Say why»). На запитання даються повні відповіді, з цитатою із тексту. Студент має висловити думку на занятті своїми словами в усній формі. На жаль, таку вправу подано тільки до першої та третьої частин тексту. Тому викладач може запропонувати другокурсникам подібну вправу при контролі прочитання інших частин казки безпосередньо на занятті.

Наприклад, до другої частини можуть пропонуватися такі запитання: 1) Why the Caliph ordered his servants to remain at home? 2) Why the Caliph was agreed? 3) Why the Caliph and the Vizier were unhappy? До четвертої: 1) Why Lusa was unhappy? 2) Why Lusa was turned into the owl? 3) Why the Caliph decided to marry the owl? До п'ятої частини: 1) Why the Caliph engaged Lusa to be her husband? 2) Why the Caliph was surprised? 3) Why the magician's son was turned into the stork? Сильнішим студентам можна порадити скласти подібні питання за текстом і поставити їх однокласникам на практичному занятті.

Наступний поділ розділу «Activities» – вдосконалення лексичних та граматичних навичок (Working with Vocabulary and Grammar). Вправи дібрані таким чином, що другокурсники протягом семестру повторюють та вивчають основні граматичні явища, рекомендовані програмою з англійської мови. Автор посібника пропонує вправи, що вдосконалюють граматичні навички із наступних тем: множина іменників, синонімія, пряма та непряма мова, типи питань англійської мови, прикметники, займенники, часові форми дієслова. Із урахуванням специфіки підготовленості студентів вправи, подані в посібнику, виконуються на занятті. Перед виконанням кожної вправи повторюється певне граматичне правило. Спочатку це правило формулює студент. Якщо жоден студент не може пригадати правило, його нагадує викладач. У цьому випадку в зошитах із домашнього читання схематично занотовується певне правило, потім виконується вправа. Зауважимо, що виконання вправ цього поділу полегшується, якщо студенти дійсно прочитали вдома текст. З опорою на прочитаний твір їм простіше знаходити відповіді на запитання.

Для вдосконалення лексичних навичок студентам можна порадити скласти кросворди, чайнворди чи пошукові квадрати із нових слів до певного розділу казки та запропонувати їх розгадування однокласникам. Приклад пошукового квадрата до першої частини твору може бути таким:

Подані тлумачення слів знайдіть у пошуковому квадраті. Слово може розташовуватися по вертикалі, по діагоналі, по горизонталі. Слова не ламаються, але можуть читатися в будь-якому напрямку (див. рис. 1).

C	B	A	G	O	O	D	S	P	I	R	I	T	S
U	W	T	H	U	M	A	N	E	E	K	L	E	E
S	G	I	P	Q	R	V	U	A	T	Z	H	N	E
P	R	T	O	E	P	H	F	R	M	T	G	J	I
C	A	L	I	P	H	R	F	L	O	H	L	O	M
N	N	L	D	R	M	A	N	L	E	M	O	Y	B
I	D	M	I	N	U	K	C	A	C	C	E	M	C
A	V	I	S	I	T	D	U	N	J	P	O	E	E
G	I	F	T	O	E	R	S	Q	W	O	N	N	F
R	Z	Z	P	G	D	F	T	R	D	T	Q	T	H
A	I	E	G	U	T	H	O	N	O	U	R	G	L
B	E	U	O	C	C	S	M	K	S	T	U	P	I
T	R	A	N	S	F	O	R	M	Q	Z	P	O	D

Рис. 1

1. The title of the successors of Mohammed as rulers of the Islamic world, later assumed by the Sultans of Turkey.
2. Something that provides joy or satisfaction.
3. A prevailing atmosphere or feeling.
4. An emotional state, esp. with regard to exaltation or dejection having positive qualities (plural).
5. The chief officer or minister of state in the Ottoman Empire and other Muslim countries (formerly).
6. To go or come to some place for the purpose of inspecting or examining the act or an instance of visiting.
7. The long-established habits or traditions of a society.
8. Designed to withstand rough treatment or use in rough conditions articles of dress.
9. Any artificial gem.
10. A city in W Saudi Arabia, joint capital (with Riyadh) of Saudi Arabia: birthplace of Mohammed; the holiest city of Islam, containing the Kaaba.
11. A human being, person.

12. Personal integrity; allegiance to moral principles.
13. Something bought or offered at a low price.
14. Any powdered substance for sniffing up the nostrils.
15. The name of the man of wisdom.
16. To convert (one form of energy) to another form.

*Bidnovidi:* Bargain, Caliph, custom, enjoyment, good spirits, Grand Vizier, honour, human, Mecca, mood, pearl, rugged clothes, Selim, snuff, transform, visit.

Інтерес у студентів викликає ігрова вправа «Переплутані літери». Для допомоги й подальшого паралельного вдосконалення лексичних навичок дається словникове тлумачення переплутаного слова англійською мовою. Читання та переклад тлумачення поживляє процес пошуку, примушує студентів уважніше читати текст.

Питання до дискусії за змістом тексту (Discussing the Text) студенти заздалегідь готують вдома й *обов'язково* занотовують свої відповіді, думки в зошиті із домашнього читання. На практичному занятті другокурсники читають нотатки або дають відповіді в усній формі. У відповідях неодмінно мають уживатися нові слова, які подані в списку допоміжних слів одразу після частин тексту. Тобто студенти мають вивчити слова, щоб ними вільно оперувати під час відповіді. У той самий час наголошуємо на використанні найпростіших для кожного певного студента граматичних конструкцій. Таким чином, другокурсники отримують можливість спроби усного спілкування. За усні висловлювання виставляється вища оцінка. Намагаючись отримати кращу оцінку, студенти стараються не тільки грамотно висловити свою думку, але й збагачують словниковий запас, усувають значну кількість фонетичних помилок.

Особливої уваги заслуговують вправи, де треба висловити свою думку чи довести певне твердження. Процес відповіді можна поживити, пропонуючи студентам скласти діалоги щодо певного твердження. У діалоги можна включати типові комунікативні кліше, які відображають подив, подяку, недовіру, незадоволення, згоду, незгоду зі співрозмовником тощо.

Цікавим, на наш погляд, є завдання на відтворення певного образу художнього твору. Студент має уявити себе героєм казки та висвітлити окремі факти з життя цього героя. Виконання завдання буде успішним за умови гарного знання змісту художнього тексту та засвоєння лексичного мінімуму, пропонуваного в посібнику.

Питання для дискусії за всім текстом (Final Discussion) нескладні, їх небагато. Тому можна запропонувати студентам рольову гру. Учасники гри розподіляють між собою ролі персонажів казки й програють ті ситуації, які їм найбільше сподобалися. Більш слабким студентам дозволяється описати письмово англійською мовою одного з героїв твору без опори на художній текст.

**Висновки.** Застосування художніх текстів для домашнього читання з англійської мови сприяє активізації навичок іншомовного спілкування. Різноманітні завдання за прочитаним тестом змушують студентів уважніше читати казку. Простий та знайомий сюжет полегшує сприйняття англійського тексту. Повторюване вживання лексичних одиниць у мовленні вдосконалює навички говоріння англійською мовою. *Подальшого дослідження* потребує використання інших форм активізації навичок іншомовного спілкування, таких, як застосування ілюстрацій, перехресного переказу, ситуативно-рольової гри.

#### Література

1. Бабенко К. П. Організація домашнього читання з іноземної мови на першому курсі неспеціального факультету // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: збірник наукових праць. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 37 / Головний редактор Шахов В. І. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2012. – С. 17 – 20.
2. Беляева М. В. Текст как цель и средство обучения иностранному языку / М. В. Беляева // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 7. – С. 16 – 20.
3. Гауф Вильгельм. Калиф-аист [=Caliph Stork] / На английском языке. Учебное издание / Адаптация текста, предисловие, коммент., упражнения, словарь Е. В. Угаровой. – М.: Айрис-пресс, 2010. – 80 с.
4. Горина Н. С. Работа с иноязычным художественным текстом на уроке немецкого языка / Н. С. Горина // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 3. – С. 13 – 18.
5. Еныгин Д. В. Note-making as a way of developing reading skills / Д. В. Еныгин // Англійська мова та література. – 2010. – № 19 – 21. – Р. 5 – 6.
6. Кожедуб Л. Г. Модель навчання читання майбутніх філологів на основі інтерпретації лінгвостилістичних засобів художніх текстів // Іноземні мови. – 2009. – № 3. – С. 31-35.
7. Разуваева Т. А. Работа с иноязычным (немецким) текстом на уроках домашнего чтения в старших классах / Т. А. Разуваева // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 5. – С. 10 – 15.
8. Шахов А. Н. Аутентичный текст как средство совершенствования лексического аспекта речи на немецком языке / А. Н. Шахов // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 7. – С. 20 – 26.

УДК 372.461-057874:37=161.2

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ****О.О.Вишник**

***Анотація.** У статті розкрито можливості формування комунікативних умінь і навичок молодших школярів на уроках української мови; запропоновано мовно-мовленнєві вправи для опанування учнями системи комунікативно-мовленнєвих умінь.*

***Ключові слова:** комунікативно-мовленнєві вміння, комунікативна компетентність, молодший шкільний вік.*

***Аннотация.** В статье раскрыты возможности формирования коммуникативных умений и навыков младших школьников на уроках украинского языка; предложены языково-речевые упражнения для овладения учащимися системой коммуникативно-речевых умений.*

***Ключевые слова:** коммуникативно-речевые умения, коммуникативная компетентность, младший школьный возраст.*

***Summary.** The article deals with the possibility primary school children's communicative skills of the native language as an important component of communicative competence and key proposed language and speech exercises for pupils mastering system of communicative language skills.*

***Keywords:** communicative speech skills, communicative competence, primary school age.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Компетентнісний підхід у системі початкової мовної освіти передбачає спрямованість змісту навчання української мови на формування і розвиток комунікативної компетенції молодших школярів.

На основі змісту ключової комунікативної компетенції визначається змістове наповнення загальнопредметної, яка формується в процесі навчання в освітній галузі «Мови і літератури». Державним стандартом початкової загальної освіти передбачено, що зазначена галузь покликана забезпечити опанування молодшими школярами української мови та інших мов як засобу спілкування й пізнання, прилучення до скарбниць духовності й культури, літературних надбань українського народу та народів світу, виховання громадянськості, патріотизму, національної самосвідомості [1].

Проблема розвитку мовлення молодших школярів, формування й удосконалення мовленнєвих умінь є провідною в сучасних наукових дослідженнях. При цьому компетентісний підхід до змісту й процесу навчання мови, визначаючи можливість засвоєння молодшими школярами різних аспектів мови, реалізується в мовленні кожної людини на лінгвістичному, психологічному, педагогічному рівнях.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор.** Процес формування комунікативно-мовленнєвих умінь у початковій освіті цікавив науковців різних галузей знань: лінгводидактів, методистів та учителів-практиків. Низку наукових досліджень із зазначеної проблеми присвячено пошуку дидактичних шляхів розвитку мовленнєвих і комунікативних умінь молодших школярів у процесі навчання мови й мовлення.

Як стверджує О.Л.Калмикова, формування комунікативно-мовленнєвих умінь – одна з основних проблем сучасної методики навчання мови, оскільки «відсутність належної кореляції між теоретичними знаннями і практичними мовленнєвими вміннями позначається на кількісних і якісних характеристиках мовлення, породжує різного типу мовленнєві помилки й недоліки» [5, с. 14]. З метою запобігання їх, окрім опанування теорії мови, «школярів необхідно вчити орієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації, відповідно до цього добирати зміст та мовні засоби для вираження думки, володіти правилами мовленнєвої поведінки в різних умовах спілкування [7, с. 71].

На взаємозв'язку шкільної мовної освіти з реальними потребами життя наголошували педагоги й лінгвісти XIX століття М.Ф.Бунаков, Ф.І.Буслаєв, І.І.Срезневський, К.Д.Ушинський, П.Ф.Фортунагов, В. П. Шереметьєвський та ін. За перебудову шкільного курсу мови, ураховуючи комунікативно-діяльнісний підхід до її вивчення, виступають сучасні вітчизняні й зарубіжні вчені-методисти О.М.Біляєв, Д.М.Богоявленський, М.С.Вашуленко, В.І.Капінос та ін.

На комунікативну спрямованість уроків рідної мови й мовлення вказують А.Й.Багмут, Л.О.Варзацька, В.Т.Горбачук, Д.М.Кравчук, Т.Ф.Потоцька, Т.Г.Рамзаєва, М.В.Сокирко, Г.О.Фомічова, О.Н.Хорошковська та ін.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття.**

Аналіз проведеного анкетування учителів дозволив дійти висновку про недостатність часу, що відводиться на формування комунікативних умінь у початковому курсі мови. Результати спостережень, проведених на уроках української мови, свідчать про недостатню увагу педагогів до проблеми формування в учнів комунікативно-мовленнєвих умінь.

Низький рівень розвитку комунікативних умінь та навичок школярів пояснюється недостатньою розробленістю технології формування й удосконалення комунікативних умінь і навичок на уроках української мови. Принцип комунікативної спрямованості останнім часом порушується на всіх рівнях – лінгвістичному, психологічному, педагогічному.

**Формулювання цілей статті.** Мета нашої статті – розкрити можливості формування комунікативних умінь і навичок молодших школярів на уроках рідної мови як важливого складника ключової комунікативної компетентності та запропонувати мовно-мовленнєві вправи для опанування учнями системи комунікативно-мовленнєвих умінь.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ключовим поняттям нашої методичної розвідки є комунікативно-мовленнєві уміння. Розкриваючи зміст поняття «уміння», психологи й дидакти (Б.К.Бабанський, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, М.А.Данилов, О.М.Леонт'єв, Г.О.Люблінська, І.Я.Лернер, С.Л.Рубінштейн, О.Я.Савченко, Г.І.Щукіна та ін.) вбачають у ньому здатність учнів свідомо здійснювати певну діяльність шляхом творчого використання знань у звичних чи нових умовах. Основою формування умінь є знання [5, с. 17].

Розуміння поняття «мовленнєві уміння» спирається на чотирифазову структуру мовленнєвої діяльності (за Леонт'євим О.О.). Їхню сутність і теоретичні основи формування відображено в працях М.Т.Баранова, Л.О.Варзацької, М.С.Вашуленка, І.П.Гудзик, А.Є.Дмитрієва, А.С.Зимульдінової, Я.П.Кодлюк, Т.О.Ладиженської, О.Н.Хорошковської та ін. До мовленнєвих учені відносять уміння слухати, говорити, читати, писати.

Водночас існують поняття «комунікативні вміння» – уміння створювати текст (М.Т.Баранов, Т.О.Ладиженська, М.Б.Успенський та ін.) і «мовленнєві навички» – вимовні навички, навички слововживання, узгодження та керування слів (Ладиженська Т. О.), а за М.Р.Львовим, мовленнєві навички – це навички аудіювання, говоріння, письма, читання.

Як показує аналіз досліджуваної проблеми, «комунікативно-мовленнєві вміння як об'єкт вивчення являють собою складні психофізіологічні та інформаційно-діяльнісні явища» [4, с. 5]. Зіставлення різних визначень комунікативних і мовленнєвих умінь дозволило зробити узагальнення: комунікативно-мовленнєві вміння – це «здатність мовця забезпечити правильне застосування словесних і невербальних засобів з метою ефективної взаємодії з учасниками акту спілкування» [8, с. 20].

Також вченими визначено перелік комунікативно-мовленнєвих умінь, якими повинні оволодіти молодші школярі:

- уміння ставити запитання, висловлюючи подив, сумнів, уточнення, здогадку, передбачення;
- уміння констатувати, виражаючи погодження, підтвердження, судження, наслідок, посилення, обіцянку;
- уміння заперечувати, висловлюючи відмову, заперечення, непогодження;
- уміння спонукати до дії, висловлюючи прохання, запрошення, наказ, пропозицію, побажання.

До цього слід додати основні комунікативні ознаки мовлення: правильність, чистота, точність, логічність, виразність, образність, доступність, дієвість, доцільність [3, с. 303]. Зазначені характеристики мовлення можна розглядати як лінгвістичну інтерпретацію типології комунікативно-мовленнєвих умінь, яка ґрунтується на змістовому, композиційному та функціональному аспектах мовлення.

Комунікативно-мовленнєві вміння необхідні для ефективного здійснення мовленнєвої діяльності в умовах міжособистісної взаємодії, тобто в різних ситуаціях спілкування: з різною метою, в різних умовах, з різними співрозмовниками (знайомими, незнайомими; за віком: старшими, молодшими; за соціальною роллю: хтось із рідних, учитель, однокласник, друг і т.д.) [7]. Основою комунікативно-мовленнєвих умінь є частково мовленнєві вміння (звукимовні, орфоепічні, лексичні, граматичні) та загальномовленнєві (уміння слухати-розуміти, говорити, читати, писати).

Очевидною є необхідність формувати уміння українського мовлення: аудіативні, орфоепічні, граматичні, які дозволяють збагачувати словниковий запас, розвивати уміння діалогічного й монологічного мовлення, що створить базу для навчання читання і письма. При цьому слід взяти до уваги, що у випадку недостатнього володіння усним мовленням розвиток навичок читання та письма уповільнюється. Отже, першорядним завданням є формування та розвиток умінь усного мовлення.

Щоб зацікавити учнів роботою на уроці, необхідно подбати про гармонійне поєднання його мотиваційного, змістового, процесуального та розвивального компонентів. Зміст має привабити дітей чимось незвіданим, сприяти розвивальним дидактичним цілям. Дитина має зрозуміти значущість навчального матеріалу, тому педагогу слід створити оптимальне навчальне середовище для реалізації сутнісного потенціалу кожної особистості.

Розвиток мовлення є провідним завданням під час навчання молодших школярів рідної мови. Уміння порівнювати, класифікувати, систематизувати, узагальнювати мовні явища формуються через застосування знань з мови в різних видах мовленнєвої діяльності. Логічно чітке, образне усне й писемне мовлення учня є показником його загального розвитку.

Ефективним засобом розвитку комунікативних умінь є вправи, виконуючи які, учні будуть засвоювати необхідні елементарні комунікативні відомості про текст, збагачуватимуть свій словниковий запас, розвиватимуть комунікативно-мовленнєві вміння загалом.

Комунікативно спрямоване навчання української мови вимагає урізноманітнення форм організації навчальної діяльності. При цьому перевага надається формам, які створюють таку мовленнєву ситуацію, коли кожний учень має можливість висловитись, проявити себе в комунікативному процесі. Ефективним з цього погляду виявляється інтерактивне навчання, організація якого передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, які сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Найбільш ефективними виявилися такі мовно-мовленнєві вправи: конструювання речень з урахуванням запропонованої мовленнєвої ситуації; відновлення тексту з поданим заголовком та закінченням; побудова тексту-опису за аналогією і за поданим початком; складання тексту-міркування при відповіді на запитання або за поданим початком; складання тексту за поданим заголовком та опорними словами; розгортання певного сюжету в текст і редагування та переклад; розширення й згортання висловлювань; заміна окремих елементів висловлювань і перебудова усієї структури при збереженні змісту.

Представимо окремі види роботи, спрямовані на формування комунікативно-мовленнєвих умінь, і проілюструємо їх ситуативними вправами.

1. Розповідь за власним малюнком, спостереженнями, досвідом.

Доцільно запропонувати учням спочатку намалювати те, що вони бачили, ідучи дорогою до школи, а потім, з опорою на свій малюнок, розказати про це однокласникам.

2. Висловлювання ланцюжком.

Цей вид вправ є особливо корисним у процесі формування загально-мовленнєвих умінь за аналогією до зразка вчителя. Окрім того, під час виконання такої вправи учні вчать слухати співрозмовника, не перебиваючи його. Педагог пропонує учням розказати про себе за початком, який задає сам. Наприклад: Найбільше я люблю їсти... або гратися з .... Моя мама радіє, коли я.... Я найбільше люблю... (що робити)?

3. Створення ситуацій для спілкування в парах з метою одержання інформації.

Вчитель пропонує кожному учневі звернутися до свого сусіда із запитанням і дізнатися про щось, наприклад, про те, що він любить робити найбільше.

Не рекомендується давати учням одночасно більше одного комунікативного завдання. При цьому важливими є чіткі інструкції щодо початку спілкування та його закінчення (можна використовувати різноманітні сигнали: звукові, зорові, наприклад, малюнки із зображенням закритого та відкритого ротика). Після того, як діти поспілкуються, вчитель має запитати в деяких учнів про те, що вони дізналися.

4. Інсценізація прослуханих чи колективно складених казок, оповідань.

На початковому етапі діти лише відтворюють репліки героїв казок (таких, як наприклад, Ріпка, Колобок) з відповідною інтонацією, а згодом — імпровізують, передаючи основний зміст реплік героїв своїми словами.

5. Розігрування мовленнєвих ситуацій, складених на основі ситуативних малюнків (з яких зрозуміло, про що можуть говорити герої). Після розгляду малюнка вчитель пропонує дітям здогадатися, про що говорять герої, зображені на ньому, та озвучити в парі їхню розмову-діалог.

6. Розігрування дітьми уявних (за словесним описом) мовленнєвих ситуацій. Етапи проведення роботи: 1) презентація ситуації (словесний опис її умов); 2) обговорення, формулювання реплік героїв; 3) призначення учнів на ролі; 4) розігрування ситуації.

**Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.** Підсумовуючи сказане, варто зазначити, що комунікативно-мовленнєві вміння – складні психофізіологічні та інформаційно-діяльнісні явища. Вони визначаються як здатність мовця забезпечити правильне застосування



словесних і невербальних засобів з метою ефективної взаємодії з учасниками спілкування. Загалом комунікативно-мовленнєві уміння ґрунтуються на основних комунікативних ознаках мовлення: правильності, чистоті, точності, логічності, виразності, образності, доступності, дієвості, доцільності. Зазначені характеристики мовлення розглядають як лінгвістичну інтерпретацію комунікативно-мовленнєвих умінь, яка ґрунтується на змістовому, композиційному та функціональному аспектах мовлення.

Наше дослідження не розв'язало всю повноту проблеми формування комунікативних умінь і навичок на уроках української мови в початкових класах.

Доопрацювання потребує питання ефективності й доцільності комплексних вправ на всіх етапах в межах одного уроку. Залишаються актуальними питання міжпредметних зв'язків, формування системи вправ до кожної теми програми з української мови, упровадження цієї системи у практику початкової школи.

### Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – №7. С. – 1–9.
2. Жовнір-Коструба С. та ін. Читання і розвиток мовлення / С. Жовнір-Коструба, Н. Жовнір-Івасько, О. Жовнір // Початкова школа. – 1998. – №9. – С. 14–15.
3. Иванова Р. О. Проблема формирования коммуникативно-речевых умений в истории методики преподавания русского языка / Р. О. Иванова // Педагогические науки : Зб.наук.пр. – Херсон : Айлант. – 2000. – Вип. XIII. –С. 301–306.
4. Калмикова Л. Психолінгвістичні і лінгвометодичні підходи до змісту мовленнєвих навичок і вмінь / Л. Калмикова // Початкова школа. – 2003. – №5. – С. 5–7.
5. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : Навчальний посібник / Л. О. Калмикова – К. : НМЦВО, 2003. – 229 с.
6. Мельник О. Наукове проектування навчання мовлення / О. Мельник // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 71–79.
7. Ромов П. Л. Удосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь у процесі читання на уроках мови / П. Л. Ромов // Педагогические науки : Зб. наук. пр. – Херсон : Айлант. – 1998. – Вип. V. – С. 61–64.
8. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 1–3 класів / І. О. Синиця – К. : Радянська школа, 1974. – 140 с.

УДК – 37.026

## ПЕДАГОГІКА ЯК МИСТЕЦТВО ВИКЛАДАННЯ

Ю.М.Друзь, Т.М.Гусак

*Анотація.* У статті представлено ретроспективний огляд розвитку методів викладання в загальноосвітній та вищій школах в інтерпретаціях сучасних американських дослідників.

*Ключові слова:* методологія навчання дітей, концепція методів викладання, різноманітні підходи до навчання, навчання з опитуванням, навчальні цілі, різноманітність стратегій і методів.

*Аннотация.* В статье представлен ретроспективный обзор развития методов преподавания в общеобразовательной и высшей школах в интерпретациях современных американских исследователей.

*Ключевые слова:* методология обучения детей, концепции методов преподавания, разнообразные подходы к обучению, обучение с опросом, учебные цели, разнообразие стратегий и методов.

*Annotation.* This paper presents a retrospective review of methods of teaching in secondary and higher schools of interpretation of modern American researchers.

*Keywords:* methodology of teaching children, teaching methods concepts, different ways of teaching, survey teaching, education goals, methods and strategies diversity.

**Постановка проблеми.** За останнє сторіччя феномен навчання набув багатьох смислових вимірів. Цьому сприяла, зокрема, поява концепції методів викладання. Упродовж усього ХХ сторіччя пошук кращих методів був важливим завданням для вчителів та прикладних лінгвістів. Огляд Говатса документує перебіг змін практики викладання впродовж історії, унаочнюючи її хронологію через прямий метод у двадцятому сторіччі.

**Виклад основного матеріалу.** Виходячи з вищесказаного, у цьому сенсі діти – це учні, а старший у них – вчитель; учитель складає матеріали до вивчення курсу і запроваджує їх у практику. Педагогіка – інший спосіб викладання. Власне це мистецтво або наука викладання, головним чином, звертається до

стратегій або стилю інструктування. Ресурси, які допомагають вчителям викладати краще – найчастіше план уроку, або практичний навик, який би розвивав здібності мислення та вивчення. Обов'язкова програма часто встановлюється урядом з чіткими стандартами. Ці стандарти можуть часто змінюватися залежно від цілей уряду.

1. Різноманітність у навчанні в класі
2. Опитування
3. Пояснення
4. Демонстрування
5. Спільне опрацювання
6. Вивчення за допомогою викладання

#### ***Еволюція навчальних методів***

- 1 Стародавня освіта
- 2 Середньовічна освіта
- 3 ХІХ ст. – обов'язкова освіта
- 4 ХХ ст. – практична освіта
- 5 ХХІ ст. – зростання метакогніції

Щоб процес навчання був ефективним, вчитель має запровадити гарний та цікавий метод. У вчителя великий вибір, коли йому доводиться обирати стиль вчителювання. Вчителі повинні скласти свої власні плани уроків, запозичувати плани в інших вчителів, або шукати їх в онлайн-мережі, або користуватися матеріалом, викладеним у книжках з планами уроків. Обираючи метод викладання, вчителю потрібно врахувати рівень наявних знань учнів, середовища, та навчальних цілей. Вчителі усвідомлюють той факт, що учні здобувають знання різними способами, але майже всі діти гарно реагують на похвалу. В учнів є різні способи засвоєння інформації та демонстрації своїх знань. Вчителі часто використовують техніку, яка пристосовується до багатьох різних стилів вивчення, щоб допомогти учням сприйняти та зберегти інформацію і посилити розуміння. Різноманітність стратегій і методів використовується для переконання в тому, що у всіх учнів рівні можливості у навчанні. План уроку може реалізовуватись через різні способи взаємодії: опитування, пояснення, моделювання, спільне опрацювання та демонстрування.

#### ***Опитування***

Метод викладання, який включає опитування – подібний до тестування. Вчитель може поставити ряд питань, щоб з'ясувати, чому учні навчилися і чому їх ще треба навчити. Тестування – ще один метод опитування. Вчитель проводить тестування учня за пройденим матеріалом, щоб перевірити, чи засвоїв його учень. Стандартизоване тестування практикується майже в кожній середній та старшій школах. Наприклад, Випускний Тест Огайо (OGT), Тест на Кваліфікованість, Вступні Тести до коледжу (ACT та SAT). Та перед тим необхідно навчитися складати опитувальник. Якщо опитувальник досконалий, то цей метод буде ефективним.

#### ***Пояснення***

Ще один метод викладання – пояснення. Ця форма подібна до читання лекцій. Читання лекцій – викладання, проголошення промови, проведення дискусії з певної теми, раніше наданої в класі, відкритій аудиторії. Це також може асоціюватися з демонструванням та моделюванням. Вчитель може використати експеримент, щоб показати щось на уроці природознавства. Демонстрування – умова переконливого доведення, так само як аргументування. Моделювання використовується як наочна допомога у вивченні матеріалу. Учні можуть бачити об'єкт чи проблему на власні очі, а потім використовувати аргументування та висунення гіпотез, щоб визначитися із відповіддю.

#### ***Демонстрування***

Демонстрації робляться для того, щоб забезпечити можливість у виконанні нових дослідницьких та візуальних навчальних завдань з іншої перспективи. Демонстрації можуть відбуватися декількома способами. Тут вчитель також стане учасником. Він працюватиме зі своїми учнями, щоб допомогти їм.

#### ***Спільне опрацювання***

Робота учнів у групі – ще один спосіб втілення плану уроку на практиці. Спільне опрацювання дозволяє учням спілкуватися один з одним і прислухатися до думок інших з приводу теми обговорення чи завдання. Це допомагає учням мислити неупереджено. Коли план уроку виконано, вчитель може спробувати оцінити роботу в команді на уроці, лідерські здібності чи презентацію в ролях.

***Вивчення за допомогою викладання*** – дуже розповсюджений метод у Німеччині, розроблений Жан-Полем Мартіном. Учні займають місце вчителя і навчають своїх однолітків.

#### ***Еволюція навчальних методів.***

##### ***Стародавня освіта.***

Приблизно 3000 до н. е., із запровадженням письма, освіта стала більш свідомою, або стала об'єктом само відображення зі спеціалізованими заняттями, які потребували певних умінь та навичок: як бути літописцем чи астрономом тощо.

Філософія Стародавньої Греції порушила питання про освітні методи на загальнонаціональному рівні. У своїй праці «Республіка» Платон описує систему дій та перетворень, які, на його думку, призведуть до ідеальної держави. У своїх «Діалогах» Платон описує метод Сократа.

З того часу всі активні освітяни, в тому числі римський радник Квінтіліан, намагалися знайти специфічні, цікаві способи заохочення учнів до використання своїх знань і допомоги їм у навчанні.

#### ***Середньовічна освіта.***

Ян Амос Коменський хотів, щоб всі хлопчики та дівчатка навчалися. Завдяки його «Світові в малюнках» вперше з'явився ілюстрований підручник, який містив більшість того, з чим діти зустрічалися повсякденному житті; його використовували у процесі вивчення всіх академічних дисциплін. Ф.Рабле описував, як його учень Гаргантюа вивчав світ, і все, що було в ньому.

Набагато пізніше, Жан-Жак Руссо у своєму творі «Еміль» представив методологію навчання дітей основам природознавства. Головний герой унікав книг, стверджуючи, що увесь світ – чиясь книжка. Так, Емілія завели в глибину лісу без сніданку, щоб він вивчив напрямки й положення сонячних променів, поки повертався додому.

Швейцарський педагог Йоганн Генріх Песталоцці розробив методологію, що протягом Наполеонівських воєн надала змогу дітям біженців – класу, який, як, здавалося, ніхто не міг навчити – вчитися і любити навчання. Він списує це на рахунок освітнього досвіду в Станці. Він відчув, що ключ до навчання дітей полягає в любові до них, але його метод, хоча і був пізніше переданий до школи радників, яку він заснував, вважався «занадто незрозумілим, аби згідно з ним викладати в наші дні». Один з результатів виявився таким: коли він запитував: «Діти, ви хочете вчити далі чи йти спати?», вони відповідали: «Вчити далі!»

#### ***XIX ст. – обов'язкова освіта.***

##### ***Система освіти в Пруссії***

Система освіти в Пруссії була системою обов'язкової освіти на початку XIX століття. Елементи пруської освітньої системи послугували зразками для освітніх систем ряду інших країн, в тому числі для Японії та Сполучених Штатів. Але пруська модель мала побічний ефект: її запровадження в навчальний процес потребувало додаткових управлінських здібностей в класі.

##### ***Освіта у XX ст.***

У XX ст., філософ Ілай Зігель, який вірив у те, що усі діти однаково здатні до навчання, незалежно від етнічного походження чи класу суспільства, стверджував: «Метою будь-якої освіти є вподобання світу через його пізнання». Ця мета тісно пов'язана з попередніми просвітниками, але в цьому принципі зроблена свідомою. Базуючись на такому принципі, вчителі, переважно в Нью-Йорку, відкрили, що студенти вивчають дисципліну з тією самою жагою, з якою Песталоцці навчав своїх студентів у Станці багато років до того.

Чимало сучасних концепцій навчання націлені на сприйняття дисципліни, що базується на «Спеціально Розробленому Академічному Інструктажі англійською мовою» (SDAIE). Якості дисципліни SDAIE, без жодного сумніву, – такі ж ефективні, якщо не ефективніші для всіх «звичайних» класів.

Деякі критичні ідеї в сучасному освітньому середовищі включають:

- інструкційне конструювання;
- графічні органайзери;
- стандартизоване тестування.

За доктором Шайхом Імраном, методологія викладання в освіті – нова концепція в процесі викладання та навчання. Нові методи, що залучені до процесу викладання-навчання – це телебачення, радіо, комп'ютер тощо.

Інші просвітники впевнені, що використання технологій, які б певною мірою полегшували навчання, не є заміною освітнього методу, який розвиває критичне мислення та бажання навчатися. Ще один сучасний метод викладання – навчання з опитуванням і пов'язана з ним наука, що базується на опитуванні.

Елвіс Х.Боствік нещодавно зробив висновки з приводу розрахункової роботи доктора Черрі «Дисциплінарний ефект досвідченості в навчанні» – трирічних напрацювань 3920-ти студентів середніх шкіл та їхні результати Штатної атестації Теннессі з математики, природознавства, читання та суспільних наук. Державна школа Метрополітен Нешвіл вважається урбаністичною з демографічного

погляду; її можна порівняти з багатьма урбаністичними школами по країні та по всьому світу. Згідно з цим дослідженням, студенти були поділені залежно від того, чи викладали їм досвідчені треновані вчителі протягом трирічного періоду за умовами експерименту.

Студенти, з якими працював досвідчений вчитель з природознавства протягом одного та більше років, за статистикою отримали вищі стандартизовані результати тестів з природознавства, математики та суспільних наук. За кожен додатковий рік, викладений досвідченим вчителем, оцінки студентів підвищувалися.

**Висновок.** Таким чином, ми розглянули різноманітні підходи до навчання за останні декілька століть та результати, які були отримані від різних методів викладання. Як ми бачимо, багато залежить від творчої особистості викладача чи учителя, від їхнього досвіду та рівня підготовки. Також методологія викладання в освіті – нова концепція в процесі викладання та навчання. Нові методи, що залучені до процесу викладання-навчання – це телебачення, радіо, комп'ютер, тощо. За останні десятиліття вони набули величезного значення, особливо он-лайн технології.

### Література

1. Lombardi, S.M. . (2011). Internet Activities for a Preschool Technology Education Program Guided by Caregivers. Doctoral dissertation, North Carolina State University.. p. 140.
2. Piaget, J. (1975/1936). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. [Emergence of intelligence in the child]. Neuchatel: Delachaux et Nieslé. Cited in Tomic, W. & Kingma, J (1996). Three theories of cognitive representation and their evaluation standards of training effect. Heerlson, The Netherlands: The Open University.
3. Kenneth A. Strike and Jonas F. Soltis, The Ethics of Teaching, 2nd ed. (1992).
4. Conaway, J. (1997) Educational technologies effect on models of instruction. UniversityofDelaware.

УДК 378.147.88'811.111

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КЛАСИФІКАЦІЇ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ПЕДАГОГА

**В.В.Каплінський**

*Анотація.* У статті проаналізовані складові моделі комунікативних умінь педагога, побудовані на основі головних компонентів спілкування.

**Ключові слова:** модель комунікативних умінь, комунікативні уміння, спілкування, взаємний контакт, відношення, комунікативна поведінка.

*Аннотация.* В статье проанализированы составляющие модели коммуникативных умений педагога, построенные на основе главных компонентов общения.

**Ключевые слова:** модель коммуникативных умений, коммуникативные умения, общение, взаимный контакт, отношения, коммуникативное поведение.

*Annotation.* In the article the components of the teacher's communicative skills model, which is built on the basis of the main components of communication, are analyzed.

**Key words:** communicative skills model, communicative skills, communication, mutual contact, relationship, communicative behavior.

**Постановка проблеми.** Активний пошук шляхів удосконалення вчительських кадрів, підвищення їхньої професійної майстерності – одне з головних завдань вищої школи. Його успішне розв'язання потребує таких форм і методів професійної підготовки, які б змогли допомогти майбутньому вчителю швидко включитися в навчально-виховну діяльність і забезпечити її якісний результат.

Багато випускників вузів відчують великі труднощі саме там, де потрібно виявляти не знання спеціальних предметів, а успішно орієнтуватися в умовах шкільної дійсності, що постійно змінюються, і знаходити правильні рішення.

Однією з головних причин названої невідповідності є те, що професійно-педагогічна підготовка все ще недостатньо спрямована на формування особистості майбутнього вчителя, важливим компонентом якої є вміння, тобто внутрішні моделі майбутньої діяльності, які забезпечують її результативність.

Вивчення професійної діяльності вчителів різних предметів і студентів старших курсів під час педагогічної практики показало, що найбільші труднощі вони відчують там, де потрібно здійснити комунікативний вплив у складних педагогічних ситуаціях, і пов'язують ці труднощі з безсистемним і

ситуативним характером формування комунікативних умінь (КУ), яке здійснюється переважно стихійно й епізодично.

Проблема оволодіння комунікативними вміннями останнім часом посідає значне місце в наукових дослідженнях. Її вивчення здійснюється на основі загальних закономірностей і механізмів спілкування, визначених Б.Г.Ананьєвим, Л.С.Виготським, В.Леві, Б.Ф.Ломовим, В.М.М'ясищевим, Б.Д.Паригініним та ін. Цими вченими визначений контекст і загальні позиції наукового розгляду сутності, особливостей, структури спілкування і вмінь, що забезпечують цей процес.

У дослідженнях О.О.Бодальова, А.Б.Добровича, В.А.Кан-Каліка, О.В.Киричука, Я.Л.Коломинського, О.О.Леонтєва, А.В.Мудрика й ін. на основі теоретичного осмислення проблеми педагогічного спілкування обґрунтовані головні шляхи підготовки вчителя до його успішної комунікативної діяльності на практиці.

Вагомий внесок у безпосередню розробку проблеми комунікативних умінь учителя, їхньої сутності, структури й умов формування зробили Ф.М.Гоноболін, С.І.Кисельгоф, Н.В.Кузьміна, Ю.М.Кулюткін, О.Б.Орлова, В.А.Сластьонін, А.І.Щербаков та ін. Широкий діапазон КУ, їх різноманітні класифікації знаходимо в працях О.О.Леонтєва, О.М.Семенової, Л.О.Савенкової, І.Р.Петерсона, А.В.Фомина та ін.

**Мета** нашої статті – встановлення внутрішньої логіки між комунікативними вміннями й структурою спілкування загалом та виділення на цій основі основних блоків комунікативних умінь педагога з метою їх більш успішного формування.

**Виклад основного матеріалу.** При побудові моделі КУ (рис. 1) ми орієнтувались на існуючі моделі спілкування, зокрема, на процесуальні, у яких спілкування постає як певний процес з притаманними йому особливостями. Зупинимось на деяких з них.

Так, В.М.М'ясищевим була запропонована трикомпонентна модель спілкування, яка складається з психічного відображення суб'єктів спілкування, їхніх ставлень і звертання один до одного, тобто мовної і немовної поведінки [9, с. 114-115].

Б.Г.Ананьєв також вказує на взаємозв'язок між трьома компонентами спілкування: а) інформацією про людей і міжособистісні стосунки; б) комунікацією і саморегуляцією вчинків людини в процесі спілкування; в) перетворенням внутрішнього світу самої особистості [1, с. 60].

Відповідно до теорії Л.С. Виготського, спілкування – це результат відображення зовнішніх відносин, які, інтеріоризуючись, перетворюються у внутрішнє (згорнуте) мовлення, а потім шляхом екстеріоризації трансформуються, породжуючи зовнішнє мовлення (б).

Розкриваючи сутність спілкування, слід акцентувати увагу на тому, що взаємодія між людьми не може успішно здійснюватися за відсутності контакту, який передбачає взаємне відображення, поведінку й відносини між учасниками контакту.

Виходячи з зазначених вище теоретичних позицій, в основу побудованої нами моделі комунікативних умінь покладені три компоненти спілкування визначені В.М. М'ясищевим. Зупинимось на основних компонентах цієї моделі, зображеної на рис.1. У пропонованій моделі здійснення дій (комунікативна поведінка III), змістом якої є обмін інформацією і комунікативний взаємовплив, – результат відображення зовнішніх відносин (I). У процесі цього відображення (інтеріоризації) виникають структурні новоутворення, що визначають комунікативну поведінку. Запорука ж успіху комунікативних дій – формування та виявлення внутрішніх відносин (II). Відображення зовнішніх відносин (I) не зводиться до відображення предметного змісту. Воно хоч і є основоположним компонентом комунікативної діяльності, однак її успішність визначається не змістом самим по собі, навіть в ідеальному його сенсі, а впливом даного змісту на слухача, його дієвістю. Тому базисний компонент моделі (I) містить також оволодіння адекватними способами і прийомами передачі змісту й впливу через комунікацію. Крім того, що відображене зовні реалізується в комунікативних діях як їхній змістовий компонент, воно виконує регулятивну функцію. А це те, – за справедливим ствердженням С.Л.Рубінштейна, – чому воно практично служить.

Положення В.Г. Ананьєва про те, що спілкування, крім вербальних і невербальних засобів, має внутрішній бік – пізнання учасниками одне одного – позначилось на побудованій нами моделі виділенням компонента «Виявлення й формування внутрішніх відношень» (II). Його центральне місце в моделі обумовлено тим, що він, детермінуючи відображення зовнішніх відношень (вибір змісту, методів, прийомів, засобів його передачі й способів комунікативного впливу), є, як уже зазначалось, однією з головних умов результативності комунікативних дій.

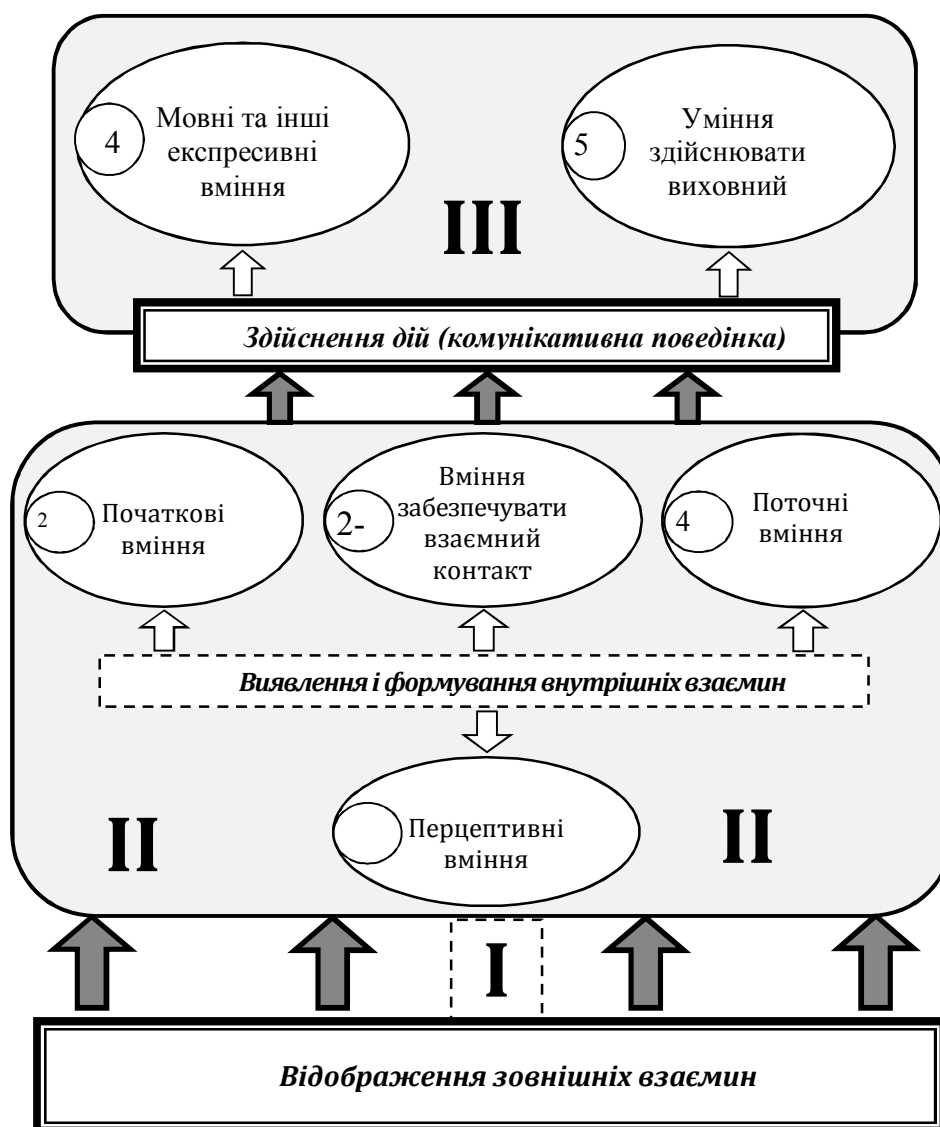


Рис. 1. Модель комунікативних умінь

Не виявляючи особливостей співбесідника чи слухача, їхнього ставлення до інформації, що повідомляється, мотивів поведінки в тій чи іншій комунікативній ситуації, ми, як правило, зазнаємо невдачі в реалізації поставлених завдань. Окрім цього, центральне місце даного (перцептивного) компонента в моделі є явним і переконливим аргументом проти суб'єкт-об'єктного підходу в навчально-виховному процесі й доказом того, що досягнути успіху в спілкуванні неможливо, минаючи виявлення внутрішніх відношень і не опираючись на них. Він виражений блоком перцептивних умінь (1): адекватно оцінити й зрозуміти індивідуальні особливості особистості учня, його настроїв, позицію, рівень готовності до сприйняття й прийняття інформації; за зовнішніми ознаками визначати ставлення учня до педагога, до його інформації, ступінь уважності та ін. Досить важливо відзначити, що головним критерієм моделювання внутрішніх особливостей особистості на основі зовнішніх ознак є адекватність. Адже часто виявлення внутрішніх відношень здійснюється або крізь «темні окуляри», тобто на основі сформованого особистого негативного ставлення чи негативного ставлення «через інших»; або крізь «рожеві окуляри» (коли перебільшення позитивних характеристик відсуває на задній план і затуляє недоліки) [2, с.79].

У першому випадку відображення, яке базується на «баченні» лише негативних характеристик особистості, стає перешкодою на шляху успішної реалізації інформаційної, виховної та інших функцій комунікації. У другому – сприйняття, яке базується на гіперболізації позитивних характеристик, веде до вибору неадекватних способів і прийомів впливу, знижуючи їхню ефективність. Звідси випливає, що замість відображення зі знаком «-» чи зі знаком «+» завжди повинно бути відображення зі знаком «=». Якщо ж йдеться про виявлення внутрішніх відношень у навчально-виховному процесі, то «побачити за колючістю, свавіллям, впертістю підлітків їхню вразливість, незахищеність, невпевненість у собі –

означає зрозуміти й полюбити їх. І допомогти кожному ... відбутися як людині, а собі – як вчителю» [7, с.138].

Важливою особливістю запропонованої моделі є наявність відношень у кожному з її компонентів. Саме відношення зв'язують їх між собою. По-перше, відношення пронизує відображене зовні; по-друге, тими чи іншими відношеннями обов'язково супроводжується взаємовідображення суб'єктів; по-третє, їх встановлюють на початковому етапі комунікації у формі взаємного контакту; по-четверте, комунікативна діяльність не може успішно здійснюватися без «з'ясування відношень»; по-п'яте, не є повноцінною без відношення комунікативна поведінка.

Різноманітний характер цього поняття виявляється в тому, що воно має різні форми прояву: *я – інші* (особистісні відношення), *я – я* (рефлексивно-перетворювальні відношення), *я – предмет* (пізнавальні відношення), *я – ситуація* (аксіологічні або ціннісні відношення).

Надто важливим у професійній діяльності педагога є відношення «я – інші». Перебуваючи позитивним, воно, як справедливо стверджує канадський психолог П.Вайнцвайг, «додає нам сили», негативне ж (підозра, страх, сумнів, заздрість) володіє «силою...», спрямованою на марність наших сподівань і обмеження кола наших можливостей» [4, с.121]. Конкретизуючи зміст відношень «я – інші», Г.Я.Буш виділив три їх альтернативних типи: діалогічні відношення (виникають на основі рівноправності в судженнях, а основними їх характеристиками є взаєморозуміння, взаємоповага, злагодженість); антидіалогічні (характеризуються авторитарністю й невизнанням етичних правил взаємодії, тобто наявністю «диктаторських прав», з одного боку, і відсутністю будь-яких прав, з іншого); індіферентні (формальні, які здійснюються в разі відсутності зацікавленості у взаємодії) [3, с.30-32].

Антидіалогічні відношення найчастіше є причиною конфліктних ситуацій у процесі комунікації, діалогічні – забезпечують взаємний контакт, який є універсальною складовою моделі.

Керуючись положенням про те, що для визначення однієї з форм відношень застосовується категорія «зв'язок», візьмемо до уваги, що саме контакт і є скріплювальним ланцюжком, що забезпечує успішність діяльності з обміну інформацією і взаємовпливу. Поняття «зв'язку» (контакту) лежить в основі самого терміну «комунікація» (лат. *kommuniko* – роблю загальним, скріплюю). Встановлення контакту – це знаходження того «ключа», який призводить до руху весь механізм комунікації і сприяє його надійній та результативній роботі, забезпечуючи відкритість у спілкуванні.

Те, що міжособистісний контакт виникає лише на основі суб'єкт-суб'єктних відношень, що характеризуються не позицією «над», а позицією рівного, необхідно виділити особливо, тому що в умовах відсутності свободи й залежності однієї людини від іншої, відношення не проявляються, а приховуються і маскуються. В такому випадку, якщо й встановлюється контакт, то суто зовнішній, без «внутрішньої згоди».

Однак контакт, що виник на початку, ще не забезпечує встановлення «комунікативної єдності» педагога з учнями, що характеризується взаєморозумінням і злагодженістю в процесі їхньої взаємодії. Встановлений зв'язок з різноманітних причин може руйнуватися, потребує своєї переоцінки, перегляду й подальшої перебудови, тобто того, що В.Леві назвав з'ясуванням відношень. Їм, за його справедливою думкою, постійно «необхідний притік свіжого повітря, інакше вони загнивають» [9, с.112]. Інакше кажучи, у процесі комунікації постійно виникає необхідність зміцнювати взаємний контакт, позбавляючись причин, що його руйнують, і піднімаючись таким чином на більш високий рівень взаємин.

Керуючись викладеними положеннями, ми дійшли думки про доречність, окрім блоку вмінь, забезпечувати взаємний контакт на початковому етапі комунікації (2), виділити блок умінь, що забезпечують успішне «з'ясування відношень» у процесі її протікання (3). Останні (у своїй більшості) – вміння попереджувального характеру, що протікають лише на психічному рівні, а зовні проявляються як утримання від тих чи інших негативних дій, вчинків, слів. Серед них вміння: стримувати негативні емоції, керувати настроєм; уникати критики в присутності інших і прямих зауважень; уникати наказового тону й примушувальних аргументів; попереджувати небажані конфліктні ситуації та ін.

На відміну від відображення зовнішніх і виявлення внутрішніх відношень здійснення дій (комунікативна поведінка) (III) являє собою рівень виконання, на якому реалізуються діалектично взаємопов'язані функції комунікації: інформаційно-спонукальна, функція здійснення впливу, мобілізаційно-регуляційна й підсилююча їх експресивна.

У основі виділених функцій лежать цілі комунікативної діяльності, які виражають те, заради чого здійснюється відображення зовнішніх, виявлення внутрішніх відношень і забезпечення взаємного контакту: а) передача інформації та спонукання до дії; б) вплив через комунікацію; в) мобілізація та регуляція поведінки. Немає необхідності детально зупинятися на змісті даних цілей і відповідних їм

функцій, оскільки вони достатньо повно розкриті в психолого-педагогічній літературі. Звернемо увагу лише на деякі суттєві моменти, що лежать в основі визначення окремих комунікативних умінь.

Першу функцію ми назвали інформаційно-спонукальною, оскільки вважаємо недостатньою трансляцію інформації з установкою лише на її споживання без одночасної спрямованості цієї інформації на спонукування суб'єктів, що її сприймають, до відповідних дій. На наш погляд, інформаційна цінність педагогічного змісту обов'язково повинна підкріплюватися його спонукальним потенціалом. В цьому плані для нас має досить важливе значення теза О.О.Потебні про те, що говорити – означає не передавати свої думки іншому, а лише збуджувати в іншому його власні думки. Однак на практиці ця «визначальна деталь» (інформуючи, збуджувати) залишається, як правило, поза увагою. Відповідно, ще на рівні відображення зовнішніх відношень необхідно робити установку на оволодіння таким інформаційним потенціалом, який би, реалізуючись у комунікативних діях, викликав потребу в подальшому використанні, поглибленні й розширенні набутої суб'єктом інформації.

На таких положеннях ми базували визначення наступних комунікативних умінь: пов'язувати зміст повідомлюваної інформації з життєво важливими інтересами слухачів і робити її особистісно значущою; не нав'язуючи готових висновків, підводити до їх самостійного «дозрівання»; орієнтувати зміст повідомлюваної інформації на конкретного слухача чи співрозмовника.

Функція, пов'язана з впливом на слухачів у процесі здійснення комунікативних дій, спрямована на перетворення особистості. Її успішність залежить, по-перше, від особливостей інформації, яка б, інтеріоризуючись у суб'єкті впливу, викликала його внутрішню й зовнішню активність; по-друге, адекватних суб'єктам комунікації і комунікативній ситуації способів і прийомів впливу; по-третє, від особистості суб'єкта, що здійснює вплив.

У зв'язку з тим, що комунікативні дії здійснюються певним суб'єктом, він у ході комунікації репрезентує також ті властивості, які характеризують його як суб'єкта. Умовно відокремлюючи цю внутрішню особистісну сторону комунікативної поведінки, А.І.Хараш зауважує: «...діяльність комунікатора включає в себе два взаємообумовлених процеси»: 1) «представлення комунікаторам самого себе»; 2) «представлення тексту» [11, с.85].

Таке розмежування має практичне значення, оскільки, приділяючи основну увагу повідомленню тексту (саме він, як правило, перебуває під контролем нашої свідомості), ми не надаємо достатнього значення особистісній інформації, яка часто виявляється вирішальною в досягненні цілей комунікації.

«Імунітет несприйнятливості» до когнітивної інформації часто виробляється з причини недовіри чи негативного ставлення до людини, що її транслює. Якщо ж ця людина є авторитетом для слухачів чи співбесідника, то повідомлена нею інформація має вплив у своєму «чистому вигляді», забезпечуючи добровільне її прийняття без будь-якого примусу.

Про це свідчать проілюстровані конкретними фактами позитивні відповіді студентів на питання: «Чи доводилось вам коли-небудь слухати людей, які, не володіючи особливим талантом промовця, впливали на вас сильніше, ніж «майстри мови»? Якщо так, то в чому, по-вашому, таємниця їхнього впливу?»

З 200 опитуваних більшість відповіли: «Так», пояснюючи «секрет впливу» особистісними особливостями: «багатий духовний світ», «оригінальний», «має чітко виражену позицію», «своєрідний», «ширий та відвертий» тощо.

Цілком очевидно, що все це потребує від учителя активізації рефлексивно-перетворювальних відношень (я – я). Вони на основі заглиблення у свій власний психічний світ, в особливості своєї особистості й «внутрішньої дискусії» допоможуть відібрати в якості особистісної інформації саме ті властивості, які були б референтними для слухачів чи співбесідників у тій чи іншій комунікативній ситуації. Конкретизуючи тезу про те, що комунікативна дія реалізує не лише предметну думку, а й ставлення до неї суб'єкта, звернемося до висновків Ш.Балі про виділення в структурі висловлювань двох елементів: диктуму (інформація про зміст висловлювань) й модусу (виявлення модальності до змісту), що є досить суттєвими для наших міркувань стосовно виокремлення деяких комунікативних умінь.

У відповідності до такого двостороннього підходу, І.І.Васильєва виділяє два типи інформації: дактильну й модальну [5]. До того ж, як справедливо нею відмічається, дактильна (названа вище когнітивною) підпорядковується модальній, що володіє порівняно з нею великою спонукальною силою і є, за словами Ш.Балі, її «душею». Практика показує, що остання є однією з головних умов успішності комунікативних дій.

На цій основі нами були виділені такі комунікативні вміння: виражати власне емоційне ставлення до повідомлюваного; виявляти ширий інтерес і увагу до слухачів, з повагою ставитися до чужої думки; ділитися власними думками й почуттями тощо.



Висновки. Таким чином, на основі аналізу сутності базисних компонентів спілкування загалом, зокрема педагогічного спілкування, визначених класиками вітчизняної психології, ми здійснили спробу створити модель комунікативних умінь і конкретизувати основні їх блоки. Значення її в тому, що, по-перше, така модель забезпечує системне бачення основних аспектів комунікативної діяльності педагога на основі встановлення внутрішніх зв'язків між головними компонентами педагогічного спілкування і блоками комунікативних умінь, що обслуговують цей процес; по-друге, подібна модель полегшує конструктивну детермінацію комунікативних умінь та значення їхніх основних характеристик; по-третє, модель комунікативних умінь могла б стати стратегічним орієнтиром підготовки майбутнього педагога до комунікативної діяльності як найважливішої складової його педагогічної майстерності й професіоналізму загалом.

У своїй статті ми свідомо й цілеспрямовано спирались на результати наукових досліджень учених-класиків, бо саме ними був закладений фундамент і чітко визначені головні теоретичні засади в дослідженні проблеми комунікативної діяльності.

#### Література

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. / Б.Г.Ананьев – М., 1980. – Т.1. – 230 с.
2. Бодалев А.А. О коммуникативном ядре личности / А.А. Бодалев // Сов. педагогика. – 1990. - №5. – С.77-81.
3. Буш Г.Я. Дидактика и творчество / Г.Я. Буш. – Рига : АВОТС, 1985. – 318 с.
4. Вайнцвайг Поль. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 187 с.
5. Васильева И.И. О значении идеи М.М.Бахтина о диалоге и диалогических отношениях для психологии общения / Васильева И.И. // Психологические исследования общения. – М.: Наука, 1985. – С.81-94.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 366 с.
7. Ильин Е.Н. Рождение урока / Е.Н.Ильин. – М.: Педагогика, 1996. – 175 с.
8. Леви В. Умеет ли мы общаться // Мол. коммунист. – 1969. - №10. – С. 108-114.
9. Мясичев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблемы общей и социальной психологии // Социально-психологические характеристики общения и развития контактов между людьми: Тез. симп. – Л., 1970. – С. 114-115.
10. Хараш А.Г. Смысловая структура публичного выступления // Вопросы психологии. – 1955. - №3. – С. 3-12.
11. Каплинский В.В., Л.С.Хорунжевський. Специфіка і структура комунікативних умінь як інструменту виховного впливу // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського. – Вип. 34. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2011. – С. 64-68.
12. Каплинский В.В. Коммуникативный компонент педагогической деятельности: роль, место, характеристика / В.В. Каплинский // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. Сборник 10. Междунар. научн.-практ. конференции. – Москва: изд. «Международный университет науки и образования», 2013 – С. 154-164
13. Каплинский В.В. Конструктивная детерминация и выделение основных характеристика коммуникативных умений как инструмента воспитательного воздействия/В.В. Каплинский // Наука в современном мире: Материалы VIII международной научн.-практ.конференц. Сборник научных трудов.-Таганрог: Изд.: «Спутник+», 2013.-С.52-57.

УДК: 504.54(07)

### ДИСТАНЦІЙНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ МОДУЛЬ «ЛАНДШАФТОЗНАВСТВО»: СТРУКТУРА, ПРИЗНАЧЕННЯ, ЗМІСТ

І.В.Кравцова

*Анотація.* У статті розглянуто питання актуальності дистанційного навчання в сучасній Україні; представлено дистанційний навчальний модуль з дисципліни «Ландшафтознавство».

**Ключові слова:** дистанційне навчання, дистанційний навчальний модуль, ландшафтознавство.

*Аннотация.* В статье раскрыт вопрос актуальности дистанционного обучения в современном образовании Украины; представлен разработанный и используемый в учебном процессе Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины дистанционный учебный модуль «Ландшафтоведение».

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, дистанционный учебный модуль, ландшафтоведение.

*Summary.* The question of urgency of the distance education in today's educational environment of Ukraine was considered in the article. Developed and implemented in the educational process Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychina distance learning module of the subject "Landscape studies" was presented.

**Key words:** distance education; distance learning module; Landscape studies.

**Актуальність теми дослідження.** Дистанційна форма навчання багатьма спеціалістами називається домінантою освітньої системи ХХІ століття. Сьогодні на ній зосереджена особлива увага всього освітнього середовища України як на рівні вищих навчальних закладів, так і професійно-технічних коледжів, загальноосвітніх навчальних закладів тощо. Актуальність дистанційного навчання зумовлюється багатьма факторами. ХХІ століття – це століття інформатизованого, технологізованого середовища, розвиток якого відбувається прискореними темпами. Сучасний етап функціонування людської цивілізації варто розглядати як інформаційно-телекомунікаційний. Створена суцільна, глобальна сфера спілкування, поширення інформації та знань. Виходячи з того, що професійні знання старіють дуже швидко, необхідним стає їх постійне вдосконалення. Дистанційна форма навчання створює можливість організації системи безперервної освіти, загального обміну інформацією, незалежно від часових і просторових поясів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі дистанційного навчання присвячена велика кількість наукових праць, в яких розкриваються питання сутності дистанційного навчання, переваги, недоліки, перспективи, форми роботи, практичний досвід упровадження відповідних технологій тощо. Зокрема, теоретичні основи підготовки вчителя до реалізації суб'єкт-суб'єктних освітніх технологій у дистанційній освіті розглянуто в працях Т.А.Головятенка, О.Ю.Іванової, В.В.Кравцова, М.Є.Пітанової, Н.І.Рижової, Д.В.Коновалова. Щодо експериментальних досліджень системи дистанційної освіти, їхні результати представлено в працях Н.О.Андрущенко, В.В.Батколіної, О.В.Галустяна, А.В.Конишевої, І.А.Кречетова, І.Р.Кузнєцова, А.В.Тімофєєва, О.В.Мірзабекової, А.В.Хохлова, Д.Н.Монахова, А.Б.Нікітіна, М.Ю.Осіпова, М.І.Пальчука, І.Н.Розенберга, Б.Р.Самі, С.Ю.Сімакової та ін.

**Мета статті:** описати призначення, структуру та зміст дистанційного навчального модуля «Ландшафтознавство».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сьогодні в українській освітній політиці та практиці спостерігається досить стійка тенденція переходу як вищої, так і загальної освіти на застосування в навчальному процесі вільного програмного забезпечення, використання альтернативних операційних систем, і, як наслідок, – диференціація програмних платформ, що використовуються навчальним закладом. Сьогодні актуальною є така вимога до навчальних програмних продуктів, як кроссплатформеність – властивість, що означає мобільність програмного забезпечення.

Дистанційне навчання – сукупність сучасних технологій, що забезпечують доставку інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) від тих, хто навчає (викладачів, визначних постатей у певних галузях науки, політиків), до тих, хто навчається (студентів чи слухачів) [5]. Дистанційне навчання є однією з форм здобуття неперервної освіти, яка покликана реалізувати права людини на освіту та одержання інформації [2]. Це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається, в основному, за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [7]. Це різновид навчання, що базується на принципах відкритої освіти, відповідно до яких учасники навчально-виховного процесу здійснюють, переважно, індивідуалізовану навчально-виховну взаємодію як асинхронно, так і синхронно в часі, переважно й принципово використовуючи електронні транспортні системи доставки засобів навчання та інших інформаційних об'єктів, медіа-навчальні засоби та інформаційно-комунікативні технології.

Відповідно до навчального плану напряму підготовки 6.040104 Географія; 6.040102 Біологія; спеціалізація: організація краєзнавчо-туристичної роботи за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Бакалавр» навчальна дисципліна «Ландшафтознавство» викладається студентам на третьому курсі навчання (6 семестр). Мета навчальної дисципліни – сформувати в студентів-географів розуміння того, що ландшафтознавство є самостійною складовою частиною загальної фізичної географії, яка вивчає ландшафтні комплекси різного ієрархічного рівня та їхні морфологічні одиниці. Таке вивчення дає цілісне уявлення про природу як середовище життя та діяльності людини [3]. Студенти-географи повинні розуміти, що лише комплексні знання про складні взаємозв'язки та взаємообумовленість природних факторів та компонентів є важливою основою для розуміння процесів і явищ, які мають місце в ландшафтних комплексах.

*Предмет вивчення* – ландшафтні комплекси планети Земля різного рівня організації.

*Завдання* навчальної дисципліни – сформувати в студентів знання про ландшафтні комплекси різного рівня організації, їхню будову; прийняті системи класифікацій ландшафтів, особливості функціонування, динаміки та розвитку ландшафтів.

*Основні знання, які формує курс:* при вивченні навчальної дисципліни «Ландшафтознавство» студент повинен розуміти поняття «ландшафт» як географічну, історичну, локальну категорію, знати

будову ландшафту, розроблені системи класифікацій натуральних і антропогенних ландшафтів, особливості функціонування, динаміки та розвитку ландшафтних комплексів.

*Уміння, які формує курс:* користуватися картографічними джерелами знань; складати ландшафтні карти; виділяти та описувати елементи ландшафтної структури території, виконувати моделювання; робити ландшафтний прогноз.

Відповідно до навчального плану загальна кількість годин, які відводяться на вивчення цієї навчальної дисципліни, становить 108 годин, що складає 3 кредити системи ECTS. На денній формі навчання на аудиторну роботу відведено 52 години (16 годин – лекцій; 36 годин – лабораторних робіт), а на самостійну роботу – 56 годин, які включають питання на самостійне опрацювання, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань тощо. На заочній формі навчання на аудиторну роботу відведено лише 8 годин із 108 годин. При чому 4 години – це лекційні заняття, і 4 години пропонується на виконання лабораторних робіт. Тому на заочній формі навчання напряму підготовки 6.040104 Географія; 6.040102 Біологія введення дистанційного навчального модуля «Ландшафтознавство» є особливо актуальним.

Навчальний матеріал дисципліни сформований у вигляді інтерактивного комплексу, а також у формі цифрового освітнього ресурсу «Ландшафтознавство» на платформі Moodle системи керування навчанням Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (<http://www.dls.udpu.org.ua>), яка дає право вільного доступу до розміщених на платформі матеріалів. У організації навчального процесу природничо-географічного факультету Інституту природничо-математичної та технологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини використана інформаційна платформа Moodle, модульне об'єктно-орієнтоване навчальне середовище, що створює умови для формування кросплатформеності навчального ресурсу.

Згідно з вимогами до системи дистанційного навчання ця платформа володіє такими можливостями [4]: дозволяє розміщувати в ній навчально-методичний комплекс, його компоненти та елементи; підтримує можливість групової роботи; автоматично тестує того, хто навчається; навчальний курс повинен мати глосарій; система підтримує можливість використання навчального плану: кожен студент користується тими курсами, які передбачені навчальним планом підготовки за ОКР «бакалавр», «спеціаліст» або «магістр»; кожен викладач працює тільки із тими курсами, на яких він викладає; система створює індивідуальне портфоліо: показує досягнення студента, недоліки в освоєнні навчального курсу, своєчасно попереджує про наявність академічної заборгованості тощо; є зворотній зв'язок зі студентами.

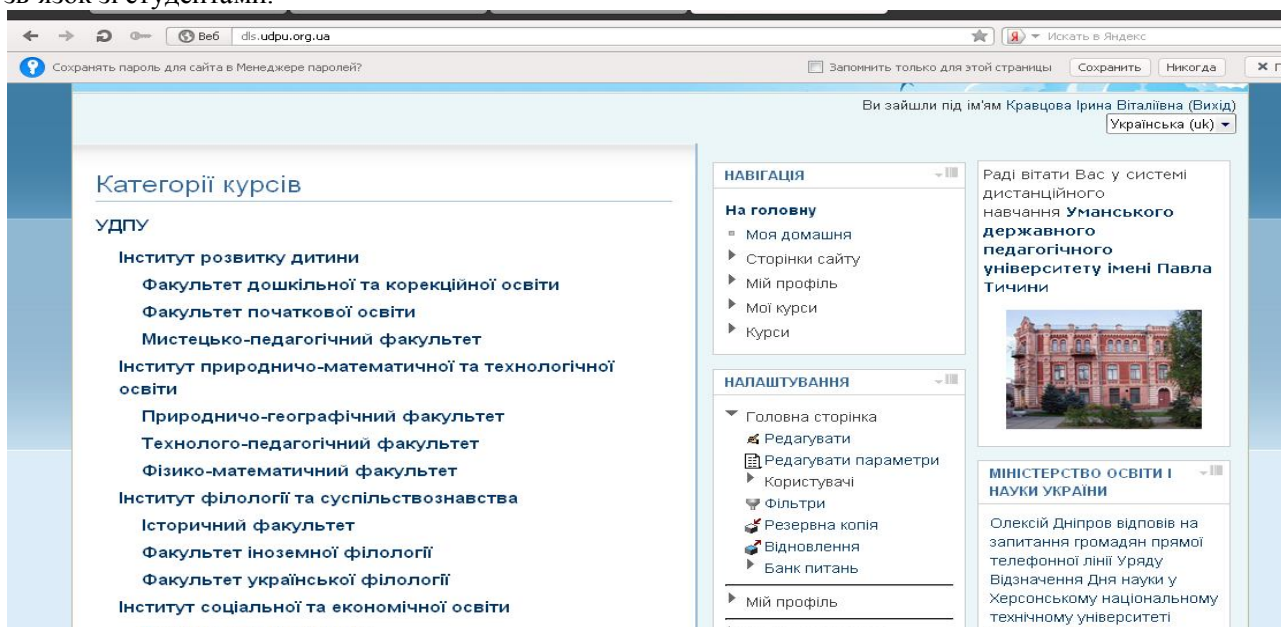


Рис. 1. Головна сторінка інформаційної платформи Moodle Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

На рисунках 2 і 3 показані робочі вікна інформаційного платформи з відповідними рубриками за напрямками підготовки та спеціальностями природничо-географічного факультету. Анотація до навчального модуля «Ландшафтознавство» представлена на рисунку 2. На рисунку 3 показана структура дистанційного навчального модуля, розміщеного на платформі.

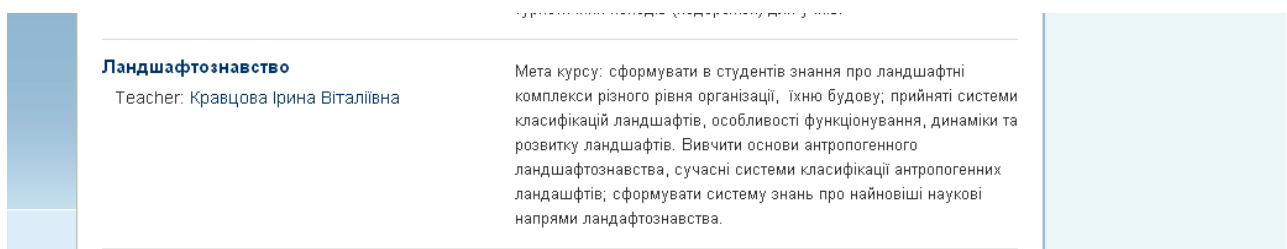


Рис. 2. Анотація до навчального модуля «Ландшафтознавство»

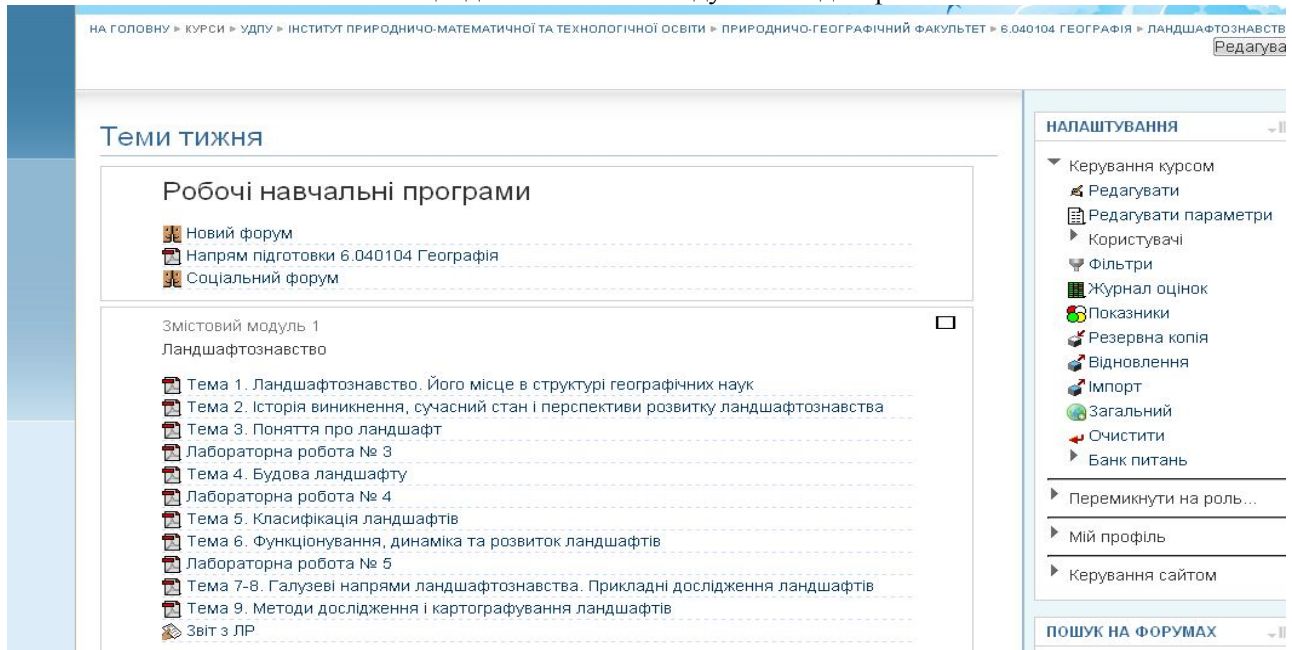


Рис 3. Структура дистанційного навчального модуля «Ландшафтознавство»

У структурі навчального модуля «Ландшафтознавство» виокремлені такі змістові модулі. Модуль 0. Робочі навчальні програми. Мета модуля – дати студентам поняття про структуру навчальної дисципліни, навантаження курсу, розподіл годин; ознайомити із переліком тем, лабораторних робіт, завданнями, винесеними на самостійне опрацювання, особливостями виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань.

Модуль 1 включає в себе змістовий модуль 1 «Ландшафтознавство». Мета змістового модуля: сформувати в студентів міцну систему знань про ландшафтознавство, методологічний апарат дисципліни, внутрішню будову ландшафту, функціонування, динаміку та розвиток ландшафтних комплексів різних рівнів організації. Цей модуль складається із переліку тем, винесених на опрацювання, 5 лабораторних робіт, а також звітів про виконання завдань лабораторного заняття. З метою формування міцної системи знань, практичних умінь та навичок передбачено виконання таких лабораторних робіт: «Фізико-географічна характеристика території. Алгоритм складання»; «Фізико-географічна характеристика регіональних ландшафтних комплексів»; «Географічна оболонка Землі»; «Внутрішня будова ландшафту. Функціонування, динаміка та розвиток ландшафтів»; «Польові дослідження й картографування ландшафтних комплексів».

Модуль 2 включає змістовий модуль 2 «Прикладне ландшафтознавство». Мета модуля – сформувати у студентів систему знань про прикладні ландшафтознавчі дослідження, практичне застосування одержаних знань на практиці; розвивати практичні уміння та навички роботи з картографічними творами, виконання ландшафтних профілів та ландшафтного прогнозування. У структурі модуля розкриваються 4 навчальні теми й студенти виконують 4 лабораторні роботи: «Складання ландшафтної карти території дослідження» (№ 6-7); «Антропогенні селитебні ландшафти» (№ 8-9).

Модуль 3 – це перелік тем, винесених на самостійне опрацювання; виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань тощо. У структурі навчального модуля представлені завантаженими документами в інформаційну платформу у форматі PDF.

Модуль 4 – це тести, розроблені на інформаційній платформі. Також, варто зауважити, що через систему навчання Moodle здійснюється ще індивідуально-консультативна робота зі студентами у формі консультацій, перевірки та захисту завдань, винесених на поточний контроль. Вона проводиться за графіком індивідуально-консультативної роботи у формі індивідуальних занять, консультацій,

перевірки виконання індивідуальних завдань, перевірки та захисту завдань, винесених на поточний контроль і т. д (робота виконується в *on-line* режимі).

**Висновки.** На основі поданої вище інформації можемо дійти висновку, що дистанційні навчальні модулі, створені на інформаційній платформі Moodle, формують додаткові освітні ресурси, які забезпечують реалізацію широкого спектру навчальних завдань. В загальному вигляді дистанційний навчальний модуль складається із робочої програми, теоретичного блоку, лабораторних робіт, звітів, завдань для самостійного виконання та підсумкового контролю.

Таким чином, дистанційний навчальний модуль із навчальної дисципліни «Ландшафтознавство» на інформаційній платформі Moodle формує додатковий освітній ресурс, який забезпечує виконання освітніх завдань із зазначеної дисципліни.

### Література

1. Иванова О.Ю. Дискуссионные методы в дистанционном обучении психологов / О.Ю. Иванова // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2014. – № 3. – С. 30-41.
2. Лозова В.І. Хрестоматія з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / В.І. Лозова, А.В. Троцько, О.М. Іонова, С.Т. Золотухіна ; за заг.ред. В.І. Лозової. – Харків : Віровець А.П. «Апостроф», 2011. – 408 с.
3. Навчальні програми з фундаментальних і спеціальних географічних дисциплін / Укладач О.В. Тімець. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2010. – 256 с.
4. Осипов М.Ю. Сравнительная характеристика систем дистанционного обучения: Moodle и Efront / М.Ю. Осипов // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2014. – № 3. – С. 5-11.
5. [http://uk.wikipedia.org/wiki/Дистанційне\\_навчання](http://uk.wikipedia.org/wiki/Дистанційне_навчання)
6. <http://www.dls.udpu.org.ua>
7. [http://osvita.ua/legislation/Dist\\_osv/2999/](http://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/)

УДК517.9+378.147

## ВИКОРИСТАННЯ ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ «ДИФЕРЕНЦІАЛЬНІ РІВНЯННЯ» ЯК ШЛЯХ ДО ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

А.А.Коломієць

**Анотація.** У статті розглянуто один із способів реалізації принципу фундаменталізації в навчальному процесі; доведено, що задачі прикладного характеру сприяють формуванню мотивації студентів до навчально-пізнавальної діяльності.

**Ключові слова:** диференціальні рівняння, фундаменталізація процесу навчання, прикладні задачі.

**Аннотация.** В статье рассмотрен один из способов реализации принципа фундаментализации в учебном процессе; доказано, что задачи прикладного характера способствуют формированию мотивации студентов к учебно-познавательной деятельности.

**Ключевые слова:** дифференциальные уравнения, фундаментализация процесса обучения.

**Summary.** In the article one of methods of realization of principle of refinement is considered in an educational process; it is found out, that the tasks of the applied character are instrumental in forming of motivation of students to educational-cognitive to activity which contributes to improving the quality of learning.

**Keywords:** differential equalizations, refinement process of education, applied tasks.

**Постановка проблеми.** Методична система навчання у вищій школі передбачає реалізацію двох принципів: фундаментальності та професійної спрямованості. Вони є основними в навчальному процесі, оскільки перший відображає суть, характеристику та призначення вищої школи, а другий – її якісні ознаки. Фундаменталізація навчального процесу передбачає вдосконалення форм, методів і засобів навчання з метою підвищення якості освіти, що сприяє перенесенню уваги студентів з прагматичного здобуття знань на усвідомлення їх важливості та практичності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема фундаменталізації освіти була розглянута в роботах таких науковців, як В.П.Андрущенко, О.О.Бондаренко, С.У.Гончаренко, В.М.Нестеренко, В.В.Стешенко та інших, в тому числі аспекти фундаменталізації інформатичної освіти розглядаються в працях В.М.Казієва, К.К.Коліна, А.В.Копаєва, Ю.В.Триуса, В.В.Лаптева, Н.І.Рижової та інших. Деякі автори розуміють під фундаменталізацією поглиблену підготовку за певним напрямком – «освіта вглиб» (традиційна університетська система освіти). Інші потрактовують фундаменталізацію як

всебічну гуманітарну й природничонаукову освіту на основі оволодіння фундаментальними знаннями - «освіта вшир». Проте всі дослідники цього напрямку погоджуються, що фундаменталізація навчального процесу передбачає певну його перебудову таким чином, щоб студенти ВНЗ були озброєні знаннями, методами здобуття цих знань і чітко усвідомлювали їхнє практичне значення.

**Мета статті** полягає у розкритті підходу до вдосконалення фундаментальної підготовки майбутнього інженера через впровадження в навчальний процес прикладних задач проблемного характеру.

**Виклад основного матеріалу.** Під терміном «фундаменталізація освіти» будемо розуміти суттєве підвищення якості освіти та рівня освіченості осіб, котрі її отримують, за рахунок відповідних змін змісту навчальних дисциплін та методології реалізації навчального процесу.

Фундаменталізація передбачає поглиблення теоретичної, загальноосвітньої та загальнонаукової підготовки, і є тенденцією, характерною для вищої професійної освіти загалом.

Інженерна освіта передбачає глибоке доскональне вивчення основних фундаментальних теорій у їхньому взаємозв'язку, здобуття навичок застосовувати отримані знання, оперувати ними як цілісною системою. Часто при вивченні основних фундаментальних понять студенти засвоюють означення, набувають навичок та умінь ними користуватися, проте часто не розуміють прикладного значення вивченого матеріалу. Процес фундаменталізації навчального процесу передбачає такі його зміни, які б сприяли ґрунтовному усвідомленню цілісності й практичності набутих знань. Для забезпечення фундаментальності доцільно виокремити той навчальний матеріал, який є фундаментальним (фундаментальні основи навчального предмета, дисципліни), і на основі його в зміст навчальних дисциплін необхідно включати завдання прикладного характеру, зокрема такі, що дозволили б відобразити практичне значення суті понять, а це дало б змогу студентам сприймати знання цілісно. Таким чином фундаментальність при навчанні може бути досягнута, якщо в змісті навчання чітко виокремлені фундаментальні основи навчального предмета, що відповідають фундаментальним основам предметної галузі [7]. Завдяки такому виокремленню здобуття знань алгоритмізується, що своєю чергою сприяє звільненню додаткового навчального часу для глибшого його засвоєння за допомогою розв'язання прикладних задач.

Важливим фактором фундаменталізації навчального процесу стає формування мотивації студентів до навчально-пізнавальної діяльності. З одного боку, це обумовлено змістом поняття мотивація: «Мотивація є рухомою силою будь-якої людської, а отже, і навчально-пізнавальної діяльності людини» [2, 380 с.]. З іншого боку, мотивація до навчально-пізнавальної діяльності визначає якість навчання, що корелюється з принципом фундаменталізації навчання. Якість освіти може бути оцінена як рівнем знань студентів, так і їхнім умінням застосовувати ці знання на практиці. Ці дві характеристики можливі лише за умови добре сформованої мотивації студентів до навчально-пізнавальної діяльності. Формування мотивації студентів до навчання (як цілісної системи) розпочинається із формування мотиву: зацікавлення навчальним матеріалом, із усвідомлення студентами важливості вивчених понять та можливості їх застосування в житті.

Реалізація змін у вищій школі в напрямку фундаменталізації можлива як у вигляді масштабної перебудови системи освіти, так і у вигляді змін на рівні навчальних закладів, навчальних дисциплін. Змінюючи підхід до кожного окремого заняття, методи та форми навчання, викладач тим самим стає джерелом процесу фундаменталізації навчання загалом.

Фундаменталізація інженерної освіти зводиться до посилення математичної складової, адже зв'язок математики та основних фахових фундаментальних дисциплін, що вивчають майбутні інженери, дуже тісний. Тому доцільно навести приклад упровадження принципу фундаменталізації в навчальний процес на заняттях з вищої математики.

У межах конкретної дисципліни принцип фундаменталізації можна реалізувати шляхом використання прикладних задач. Під задачами прикладного змісту в змісті навчальної дисципліни «Вища математика» будемо розуміти задачі практичного значення, що розв'язуються математичними методами.

На прикладі вивчення розділу «Диференціальні рівняння» проілюструємо практичні сфери їх використання. Наведемо приклад застосування диференціальних рівнянь у фізиці.

*Приклад 1.* (Формула Цюлковського). Розглянемо одновимірний рух ракети в пустоті при відсутності зовнішніх сил. Припустимо, що витікання продуктів згоряння палива відбувається зі сталою швидкістю ( $V=const$ ) в бік, строго протилежний рухові ракети (тобто  $\vec{V} \downarrow \uparrow \vec{v}$ , де  $\vec{v}$  – швидкість ракети (масою  $M(t)$ ). При таких умовах рух ракети описується рівнянням Міщерського, яке набуває скалярної форми:



$$\dot{v} - \frac{dv}{dt} = -V \frac{dM}{dt} \quad (1)$$

$$\text{Звідси} \quad dv = -V \left( \frac{dM}{M} \right) \quad (2)$$

Нехай задано закон зміни маси ракети  $M = M_0 \cdot f(t)$ , де  $f(t)$  – відома безрозмірна функція часу, що задовольняє умову  $f(0)=1$ .

Інтегруючи (2), отримуємо :

$$v = v_0 - V \ln f = v_0 + V \ln \left( \frac{M_0}{M} \right) \quad (3)$$

тут  $v_0$  – початкова швидкість.

Формула (3) вперше одержана Ціолковським і названа його ім'ям.

Доцільно майбутнім менеджерам показати важливість вивчення диференціальних рівнянь на такому прикладі.

*Приклад 2.* Попит і пропозиція – економічні категорії товарного виробництва. Попит – представлена на ринку потреба в товарах, пропозиція – продукт, який є на ринку чи може бути доставлений на нього.

Нехай  $p(t)$  – ціна, наприклад, на фрукти,  $\frac{dp}{dt}$  – тенденція формування ціни. Тоді як попит, так і пропозиція будуть функціями введених величин. Як показує практика, ці функції можуть бути різними. Часто попит  $q$  і пропозиція  $S$  задаються лінійними залежностями:

$$q = 4p' - 2p + 39,$$

$$S = 44p' + 2p - 1$$

Для того, щоб попит відповідав пропозиції, необхідно ( $p = S$ )

$$4p' - 2p + 39 = 44p' + 2p - 1, \text{ звідки}$$

$$40p' + 4p - 40 = 0,$$

$$4dp = -4(p - 10),$$

$$\frac{10dp}{p - 10} = -dt, \quad p = ce^{-\frac{1}{10}t} + 10.$$

Припустимо, що в момент  $t = 0$  1кг фруктів коштував  $p(0) = 1$  у.о.д. Тоді  $1 = c - 10, c = -9$ . Отже,

$$p = -9e^{-\frac{1}{10}t} + 10.$$

Це закон зміни ціни, щоб між попитом і пропозицією була рівновага.

*Приклад 3.* Нехай в апараті є 100 л розчину, що містить 5 г розчиненої солі. На вході в апарат надходить вода зі швидкістю 30 л/хв. Водночас з цього апарату з тією ж швидкістю витікає розчин. Ефективне перемішування в апараті забезпечує рівномірну концентрацію солі в апараті. Скільки солі буде в апараті на момент часу  $t$ ?

Приріст солі  $dm$  визначається як різниця між надходженням солі в апарат і її витратою. За умовою задачі надходження солі дорівнює нулю. Витрата солі визначається добутком швидкості витікання розчину на його концентрацію і на час витікання. Отже  $dm = -0.3mdt$ . У диференціальному рівнянні розділимо змінні та проінтегруємо його:

$$\frac{dm}{m} = -0.3dt; \int \frac{dm}{m} = -\int 0.3dt; \ln m = -0.3t + c; \ln m = \ln e^{-0.3t} + \ln c; m = c \cdot e^{-0.3t}$$

З початкової умови  $m=5$ , при  $t=0$  знаходимо константу інтегрування  $c=5$ . Отже,  $m(t) = 5e^{-0.3t}$

*Приклад 4.* Лікарську речовину за допомогою крапельниці вводять у кров зі сталою швидкістю  $V$ . Швидкість виведення лікарської речовини вважаємо пропорційною першому ступеню кількості цієї речовини  $m$  в крові. Знайти границю, до якої прямує з часом ( $t \rightarrow \infty$ ) кількість лікарської речовини в крові.

Нехай  $m(t)$  – маса лікарської речовини в крові в момент часу  $t$ . Початкова маса  $m(t=0)=m_0$ . Тоді:

$$\frac{dm}{dt} = V - km,$$

Де  $k$  – константа, що характеризує виведення лікарської речовини з крові.

Частинним розв'язком даного диференціального рівняння є функція:  $m(t) = \frac{V}{k} + \left(m_0 - \frac{V}{k}\right) \cdot e^{-kt}$ .

Аналізуючи отриманий розв'язок, доходимо висновку, що з часом кількість лікарської речовини в крові наближається до стаціонарного рівня:

$$\lim_{t \rightarrow \infty} m(t) = \frac{V}{k}.$$

Прикладні задачі, зокрема з розділу «Диференціальні рівняння», доцільно використовувати в навчальному процесі за таких умов:

- якщо студенти вже набули навичок розв'язання диференціальних рівнянь, але не усвідомлюють практичного значення вивченого матеріалу, водночас відбуватиметься систематизація одержаних знань;

- на початку розділу, щоб показати важливість теми, що вивчається, тобто, щоб сформувати (або підсилити) мотивацію студентів до вивчення дисципліни;

- в середині вивчення розділу, у процесі вивчення кожного окремого виду диференціальних рівнянь розв'язують прикладні задачі.

**Висновки.** 1. Для забезпечення фундаментальності навчання в змісті навчальних дисциплін необхідно включати завдання прикладного характеру. Упровадження у навчальний процес прикладних задач проблемного характеру сприяє вдосконаленню фундаментальної підготовки майбутнього інженера, зростанню інтересу студентів до навчального процесу, тобто зростанню мотивації до навчально-пізнавальної діяльності.

2. Такими задачами можуть бути задачі з вищої математики, оскільки зв'язок математики та основних фахових фундаментальних дисциплін, що вивчають майбутні інженери, дуже тісний, і прикладні задачі несуть у собі ідею практичного застосування здобутих знань, вивчених понять.

### Література

1. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов / Гальперин П. Я. – М. : ИНТЕЛ, 1995. – 294 с.
2. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах. Монографія / Р. С. Гуревич – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 410 с.
3. Колин К.К. Фундаментальные основы информатики: социальная информатика. - М.: Изд-во «Академический проект», 2000. - 352 с.
4. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір // <http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/rozv/knc.doc>
5. Мелкумян Д.О. Анализ систем методом логарифмической производной / Д.О. Мелкумян. – М : Энергоиздат, 1989. – 112 с.
6. Ольнева А.Б. Формирование фундаментальных знаний в системе профессионального образования студентов технических вузов / Ольнева Ангелина Борисовна. – М. : МПГУ, 2003. – 181 с.
7. Семеріков С. О. ф., Фундаменталізація навчання інформативних дисциплін у вищій школі : Монографія / Наук. ред. Акад. АПН України, д.пед.н, М. І. Жалдак. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 340 с.
8. Сергєєв О. В. Фундаменталізація освіти у вищій школі / Сергєєв О. В. // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : збірник наукових праць. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2005. – С. 4–7.
9. Сидоренко В. Фундаменталізація професійної підготовки як один із пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти в Україні / Сидоренко В., Білевич С. // Вища освіта України. – 2004. – №3. – С. 35–41.



УДК 811.161.1(07)

## ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПІДГОТОВЧОМУ ВІДДІЛЕННІ

І.М.Огуй

*Анотація.* У статті схарактеризовано засоби організації самостійної роботи іноземних студентів у вишах України; проаналізовано специфічні риси самоосвіти студентів-іноземців; визначено місце, значення й перспективи самостійної роботи в освітньому процесі.

*Ключові слова:* самостійна робота, навчально-пізнавальна діяльність, позааудиторне навчання, контроль, пізнавальний процес, розвиток особистості.

*Анотация.* В статье охарактеризованы средства организации самостоятельной работы иностранных студентов в вузах Украины, проанализированы специфические черты самообразования студентов-иностранцев, определены место, значение и перспективы самостоятельной работы в образовательном процессе.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, учебно-познавательная деятельность, внеаудиторное обучение, контроль, познавательный процесс, развитие личности.

*Summary.* The article discusses the scientific and methodological tools organization of independent work of foreign students in Ukrainian universities and defines its characteristics and place in the educational process.

*Key words:* independent work, educational and cognitive activities, extracurricular training, supervision, cognitive process, the development of personality.

**Постановка проблеми.** Самостійна робота студентів разом з аудиторною є однією з важливих форм навчального процесу. Поняття «самостійна робота» широко використовується в практиці викладання російської мови як іноземної для позначення виконання учнями домашніх завдань, переважно в позааудиторний час. Але будь-яка навчальна діяльність студента є діяльністю самостійною в широкому сенсі: весь навчально-пізнавальний процес – це робота механізмів пам'яті, мислення, слухового, зорового й мовного апарату самого учня. Ось чому, визначаючи поняття "самостійна робота", необхідно виходити не стільки з характеру діяльності студента, скільки з характеру управління нею [6, с. 335], тобто з того, чи управляє викладач цією діяльністю безпосередньо чи опосередковано, через спеціальні навчальні матеріали.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різномасштабні проблемні питання самостійної роботи студентів студіювались такими вченими, як О.М.Алексюк, А.А.Аюрзанайн, Н.Г.Герман, І.І.Зимня, В.А.Козаков, В.Г.Костомаров, П.І.Підкасистий, Г.Г.Пушкіна, С.А.Сільвашко, О.В.Чувіліна. Більшість дослідників під самостійною роботою студентів розуміє роботу, яка виконується без прямої участі педагога на аудиторних і позааудиторних заняттях. Так, І.І.Зимня, вважає самостійну роботу тих, хто навчається, вищою формою їхньої навчальної діяльності, яка має значний інтерес у плані психологічного аналізу цієї діяльності [4, с. 25]. Досліджуючи функції самостійної роботи, П.І.Підкасистий дійшов висновку, що вона виступає «в ролі специфічного педагогічного засобу організації і керування самостійною діяльністю студента в навчальному процесі» [4, с. 8-9]. С.І.Трубачова наголошує, що «процес самостійного пізнання є результатом розумової діяльності, його можна розглядати як активну цілеспрямовану діяльність, у ході якої здійснюється переробка вже відомої і тільки що сприйнятої інформації» [8, с. 39]. Є.М.Розенбаум велику увагу приділяє роботі в парах під час самостійного опрацювання навчального матеріалу, яка наближає умови виконання вправ до природних умов бесіди, що має велике психологічне значення для тих, хто навчається [6, с. 32]. На думку В.Козакова, «самостійна робота студентів – це специфічний вид діяльності навчання, основною метою якого є формування самостійності суб'єкта, який навчається, а формування знань, умінь і навичок здійснюється безпосередньо через зміст і методи всіх видів навчальних занять, як аудиторних, так і позааудиторних» [5, с. 12].

Не викликає заперечення думка, що будь-яка справжня освіта досягається лише шляхом самоосвіти. Саме вона здатна забезпечити постійне зростання професійної кваліфікації і рівня підготовки фахівця, спонукає до творчого пошуку. Як відомо, пріоритетною задачею вищої школи є виховання спеціаліста, здатного постійно удосконалювати свої професійні навички, тобто здатного до самоосвіти. У новій освітній парадигмі студент з пасивного споживача знань повинен перетворитися на

активного суб'єкта, що вміє грамотно сформулювати проблему, проаналізувати можливі шляхи її розв'язання й отримати оптимальний результат. Тобто, по суті, мова йде про зміну парадигми навчання на парадигму освіти. У такому ракурсі самостійна робота студентів стає не просто важливою формою навчального процесу, вона перетворюється на його основу. Відтак самостійна робота студентів-іноземців, які у процесі навчання долають ще й мовний, культурологічний, побутовий бар'єри, сьогодні потребує особливої уваги. Відсутність системних студій щодо питань організації самостійної роботи іноземних студентів, зокрема слухачів підготовчого відділення, у світлі нової освітньої парадигми і зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

**Мета статті** – визначити характерні риси організації самостійної роботи іноземних студентів та її місце в освітньому процесі.

Заявлена мета передбачає розв'язання **таких завдань**: 1) визначити характерні риси дій, які класифікуються як самостійна робота, а також основні принципи організації навчальних матеріалів для самостійної роботи; 2) описати блоки завдань для самостійної роботи іноземних студентів на початковому етапі навчання; 3) проаналізувати місце контролю в самостійній роботі студентів-іноземців та визначити основні форми його проведення; 4) схарактеризувати місце й значення самостійної роботи в організації навчання іноземних студентів, зокрема при вивченні української / російської мови.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна європейська система освіти спрямована на перенесення центру тяжіння в навчальному процесі з аудиторних форм навчання на позааудиторні. Змінюється і роль лекції у навчальному процесі вищих навчальних закладів. Їхня кількість і значення як джерела знань програмного навчального матеріалу зменшується, а настановча, орієнтуюча, узагальнююча та мотивуюча функції підсилюються. Самостійне вивчення значної частини теоретичного матеріалу й формування умінь його застосувати до розв'язання практичних завдань неможливе без активізації самостійної роботи студента.

Навчальні дії, які здійснюються студентами без безпосереднього контакту з викладачем, класифікуються як самостійна робота і визначаються: 1) метою роботи (підготовка до практичних занять, контрольних робіт, підготовка до конкурсів, олімпіад тощо); 2) етапом роботи над навчальним матеріалом (презентація, тренування, практика, контроль); 3) джерелом інформації (друковані, аудитивні, аудіо-, візуальні матеріали); 4) методом виконання (аудиторія, бібліотека, лабораторія, поза аудиторією); 5) характером роботи (вивчення літератури, конспектування рекомендованої для самостійного вивчення літератури, написання реферату або конспекту).

Враховуючи, що іноземні слухачі підготовчого відділення не володіють навичками самостійної роботи, викладач повинен насамперед пояснити роль і значення самостійної роботи, познайомити з видами, формами та прийомами такої роботи. Пояснення викладача слід будувати таким чином, щоб орієнтувати студентів на чітке розуміння очікуваного результату при розв'язанні кожної навчальної задачі.

Самостійна робота іноземного студента є обов'язковою складовою частиною навчального процесу, одним із компонентів навчального плану. Основними принципами такої самостійної роботи є: активність та інтерактивність, системність та послідовність, індивідуалізація, успішність, позитивність та оптимальність [4, с. 215]. Створення навчальних матеріалів з орієнтацією на самостійну роботу є важливим аспектом у навчанні російської мови як іноземної. Це можуть бути певні розділи підручника, які під рубрикою «Домашня робота», «Самостійна робота» об'єднують вправи, що призначені для самостійного виконання студентами.

Навчальні матеріали для самостійної роботи іноземних студентів мають бути організовані методично таким чином, щоб: 1) компенсувати відсутність викладача; 2) стимулювати пошук самостійних рішень, спонукати до активної цілеспрямованої діяльності; 3) дати можливість перевірити свій результат.

Щодо класифікаційних критеріїв самостійної роботи, зупинимось на таких, на нашу думку, важливих для студентів-іноземців:

1) за характером керівництва й способом здійснення контролю за якістю знань з боку викладача (з урахуванням місця, часу проведення):

а) аудиторна / позааудиторна (3-4 години на день, у т. ч. й у вихідні);

б) колективна робота під контролем викладача / індивідуальні заняття з викладачем.

2) за рівнем обов'язковості:

а) обов'язкова, визначена навчальними планами й робочими програмами (виконання домашніх завдань, підготовка до практичних занять, лекцій тощо);

б) рекомендована (участь у роботі наукових гуртків, конференціях, підготовка наукових тез, статей, доповідей тощо);

в) ініційована (участь у різноманітних конкурсах, олімпіадах, вікторинах, виготовлення наочності, підготовка технічних засобів навчання тощо).

3) за рівнем прояву творчості:

а) репродуктивна, що здійснюється за певним зразком (розв'язування типових задач, заповнення таблиць, моделювання схем, виконання тренувальних завдань, що вимагають осмислення, запам'ятовування й простого відтворення раніше отриманих знань);

б) реконструктивна, яка передбачає слухання й доповнення викладача, складання планів, конспектів тощо;

в) евристична, спрямована на розв'язання проблемних завдань, отримання нової інформації, її структурування (складання опорних конспектів, схем-конспектів, розв'язання творчих завдань);

З позиції викладача ефективність будь-якого засобу/форми організації самостійної роботи студента-іноземця визначається насамперед тим, наскільки успішно той чи інший засіб/форма сприяє управлінню формуванням конкретних дій та операцій певного студента, оскільки, як відомо, слухачами підготовчого відділення стають громадяни різних країн та різних вікових категорій. Крім того, важливо чітко розмежовувати навчальні матеріали для самостійної роботи в аудиторії та в позааудиторний час. Так, самостійна робота в аудиторії – це робота в парах або мікрогрупах, а також індивідуальна робота студента без безпосереднього контролю з боку викладача або під його консультаційно-коригуючим контролем.

Результативність самостійної роботи іноземних студентів значною мірою залежить від рівня навчально-методичного забезпечення, тобто наявності посібників, конспектів лекцій, роздаткового та іншого матеріалу, укладеного для організації самостійної роботи. Важливо, що навчальні матеріали для аудиторної та позааудиторної роботи повинні бути єдиним цілим, щоб робота студентів в аудиторії була логічним продовженням їхньої самостійної роботи поза аудиторією [1, с. 221] і навпаки. Доцільними в цьому разі постають так звані навчальні комплекси, наприклад, посібник для аудиторної роботи, посібник для позааудиторної/самостійної роботи, збірник тренувальних вправ (бажано із ключами, самоперевіркою), збірник контрольних робіт і т. п.

Викладач, добираючи матеріали для самостійної роботи іноземних студентів, повинен пам'ятати, що робота з цими матеріалами, тобто виконання вправ, завдань, самоперевірка й самоконтроль мають залучити студентів до активної самостійної навчальної діяльності, викликати в них бажання й прагнення працювати творчо, шукати й знаходити самостійні рішення, розвинути готовність до подальшої самоосвіти. Ми переконані, що успішне розв'язання цих завдань значною мірою визначається тими вправами й завданнями, які складають зміст матеріалів і є органічною частиною єдиної системи вправ і завдань навчального комплексу.

У навчальному комплексі, про який згадувалось вище, варто виділити такі блоки завдань:

- завдання, пов'язані із засвоєнням мовного (лексичного, граматичного) матеріалу;
- завдання для розвитку навичок і вмій ознайомлюватись і переглядового читання;
- завдання для розвитку монологічного та діалогічного, усного та письмового мовлення;
- завдання, спрямовані на розвиток у студентів-іноземців прийомів і навичок самостійної роботи (робота зі словником та іншою довідковою, навчальною літературою). Саме ці завдання дуже важливі на початковому етапі навчання.

Викладачеві необхідно чітко визначити цілі й завдання самостійної роботи. Студенту необхідно знати (на початковому й середньому етапах навчання) і вміти визначати (на пізнішому етапі навчання) цілі та завдання. Як відомо, «формування готовності до усвідомленої і раціональної самоорганізації включає в себе роз'яснення викладачем цілей і завдань кожної конкретної самостійної роботи: для чого, навіщо й чому потрібно її зробити, які вміння будуть вироблені в результаті її виконання» [2; с. 165].

Важливою складовою в організації самостійної роботи іноземних студентів є алгоритм виконання самостійної роботи, що має бути обов'язково запропонований студентам. Алгоритм – регламентована система навчальних дій, що забезпечують досягнення певної мовної або мовної мети. Алгоритм може бути представлений у вигляді пам'ятки, в якій будуть прописані дії, спрямовані на виконання завдань різного типу. «Призначення пам'яток – допомогти студентам оволодіти навичками самостійної роботи на свідомій основі, розвинути вміння аналізувати власну ... діяльність» [2; С. 165 – 166]. Найбільш продуктивним, на нашу думку, є складання пам'ятки спільно зі студентом.

На початку навчання студенту необхідна демонстрація виконання тих чи інших завдань на занятті, що стане хорошим стартом для самостійної роботи, в основі якої лежить копіювання зразка, наданого викладачем. На пізніших етапах навчання студенту буде достатньо пам'ятки для відтворювальної

самостійної роботи. Ще пізніше студент буде здатний виконувати творчу самостійну роботу (наприклад, здатність формулювати свої думки стосовно будь-якої теми, аргументувати свою позицію в дискусії і т.ін.)

Навчання прийомам самостійної роботи слід проводити регулярно (особливо в 1 семестрі), на кожному аудиторному занятті під постійним контролем викладача, а потім (у разі необхідності) ускладнювати завдання [3, с. 115].

Важливою складовою в організації самостійної роботи іноземних студентів є контроль, оскільки без контролю будь-який процес виявляється некерованим. Контроль допомагає своєчасно виявити неминучі в будь-якій діяльності вади, помилки й оперативно вжити заходів для їх усунення. Результати контролю дозволяють створити необхідні передумови для стимулювання студентів.

Система контролю включає в себе поточний, поетапний і підсумковий контроль. Вважають [3, с. 120], що на початковому етапі навчання більш ефективним буде поточний (безперервний, як навчальний процес), а форми контролю – на розсуд викладача.

На початковому етапі контроль здійснюється безпосередньо після виконання самостійної роботи викладачем. виправлення помилок викладач супроводжує поясненням. На наступному етапі контроль здійснюють самі студенти «при мінімальному словесному втручанні викладача (вказівка на зону помилки за допомогою питання). Надалі, коли самоконтроль сформований, але недостатньо автоматизований, сигналом для самокорекції студентів служить викладацька інтонація, міміка, легке постукування» [3; с. 167 – 168]. Пізніше, в залежності від виду самостійної роботи, також може здійснюватися взаємний контроль (усна або письмова робота в аудиторії) та індивідуальний контроль. Для самоконтролю необхідні ключі, схеми, таблиці, питання для самоперевірки.

**Висновки дослідження та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, методично грамотна організація самостійної роботи не тільки допоможе іноземним студентам в оволодінні російською мовою, але й забезпечить їм можливість для подальшого вдосконалення їхньої комунікативної компетенції в режимі самонавчання. Крім того, навички самостійної роботи, сформовані в процесі вивчення мови, завдяки механізму переносу, спрацьовують (або набагато легше формуються) і в інших сферах навчально-пізнавальної діяльності, а це означає, що студенти зможуть самостійно поповнювати свої знання в будь-якій актуальній для них галузі.

Раціональна організація самостійної роботи іноземних студентів з використанням інноваційних форм дозволяє не тільки інтенсифікувати роботу в якісному засвоєнні навчального матеріалу, а й закладає основи подальшої постійної самоосвіти та самовдосконалення, а інформаційно-освітнє середовище, яке створюється за допомогою інтеграції сукупності програмно-апаратних та традиційних форм навчання, визначає самостійну роботу студента як більш незалежну, пріоритетну та творчу.

Перспективи дослідження заявленої проблеми вбачаємо в подальшій розробці форм, методів і прийомів організації самостійної роботи іноземних студентів з метою забезпечення належного рівня освіти та задля сприяння інтеграції української системи вищої освіти в єдиний європейський простір.

### Література

1. Бутенко Л.Б. Методичні основи формування комунікативної компетенції іноземному студенту у процесі навчання української мови в технічному ВНЗ / Л.Б. Бутенко, І.М. Огуй // Вісник Прикарпатського національного університету. Серія : Педагогіка. – 2013. – Випуск XLVIII. – С.29-33.
2. Герман Н.А., Адаптація форм організації самостійної роботи студентів до сучасних технологій навчання/ Н.А. Герман, Н.В. Тягунова // Вища школа. – 2010. – №4-5. – С.53-61. 3. Костомаров В.Г. Методика викладання російської мови як іноземної / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанов. – М.: Рус.яз., 1990. – 267 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 476 с.
5. Козаков В.А. Самостійна робота студентів і її інформаційне забезпечення / В.А. Козаков – К. : НМК ВО, 1990. – 248 с.
6. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання // Алексюк А.М., Аюрзанайн А.А. Підкасистий П.Г., Казаков В.А. – К.: ІСДО, –1993. – С.335-339.
7. Фурдіяк Н.Ю. Самостійна робота першокурсників та її особливості / Н.Ю. Фурдіяк. – Вісник Вінницького політехнічного інституту. 1995. – № 3. – С. 95-101.

УДК 371.13:811.111

## РОЗВИТОК УМІНЬ АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ В МОВНОМУ ВИЩІ

О.В.Пономаренко

*Анотація.* У статті проаналізовано проблему розвитку умінь англomовного читання як виду мовленнєвої діяльності на початковому етапі навчання у мовному вищій; описані етапи роботи над текстом для читання, які ілюструються прикладами вправ.

*Ключові слова:* англomовне читання, вправа, передчитання – читання – післячитання.

*Аннотация.* В статье проанализирована проблема развития умений англоязычного чтения как вида речевой деятельности на начальном этапе обучения в языковом вузе; описаны этапы работы над текстом для чтения, которые иллюстрируются примерами упражнений.

*Ключевые слова:* англоязычное чтение, упражнение, предчтение – чтение – послечтение.

*Summary.* The article touches upon the problem of ESL reading skills and strategies development in the first year of studies at a linguistic higher educational establishment. The stages of working at a text for reading are covered and illustrated by exercises.

*Key words:* ESL reading, exercise, pre-reading, while-reading, after-reading.

**Постановка проблеми.** Читання в сучасному навчальному процесі посідає виняткову роль, оскільки відкриває доступ до провідних джерел інформації, розширює кругозір та світогляд студентів, розвиває пізнавальні процеси, впливає на формування інтересів, емоцій та почуттів. Читання виступає засобом здійснення інформаційної діяльності, задоволення пізнавальних потреб студентів і опосередкованою формою спілкування. Розвиток умінь англomовного читання має відбуватися, виходячи із сучасних вимог методики навчання іноземних мов, які, зокрема, представлені в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти [2].

**Аналіз досліджень з даної проблематики.** Особливості формування мовленнєвої компетенції в читанні досліджували науковці О.Тарнопольський, С.Фоломкина, P.Carrel, K.Goodman, W.Grabe, C.Nuttall та ін. Іншомовний текст у сучасній методиці розглядається не стільки як лінгвістичний об'єкт, скільки як джерело інформації. Відповідно метою читання має стати розуміння тексту та розвиток різних умінь та стратегій читання. Таким чином, існує необхідність вдосконалення цілісної методично обгрунтованої системи організації роботи студентів над іншомовним текстом з метою розвитку вміння читання як виду мовленнєвої діяльності.

**Мета статті** – запропонувати методичні рекомендації для навчання англomовного читання студентів початкового етапу та проаналізувати розроблені в них вправи відповідно до загальних вимог методики навчання іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу.** Початковий етап формування мовленнєвої компетенції в читанні триває один рік і відповідно до рівнів володіння мовленням, представлених у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, на кінець першого року навчання студенти мають досягти рівня розвитку мовленнєвої компетенції в читанні не нижче B2 («незалежний користувач»). Це означає, що студенти повинні вміти читати статті та повідомлення з сучасних проблем, автори яких посідають особливу позицію або мають особливі погляди, а також розуміти сучасну літературну прозу [3, с 50]. На цьому рівні студенти можуть читати з високим ступенем самостійності, адаптуючи стиль і швидкість читання до різних текстів і цілей, і вибірково використовуючи відповідні довідкові джерела [2, с. 69].

У запропонованих методичних рекомендаціях представлені вправи на розвиток умінь читання як виду мовленнєвої діяльності, а саме: читання для розуміння суті, для пошуку спеціальної інформації, з метою детального розуміння та для подальшого використання. Рекомендації розроблені на матеріалі газетних статей, тематика яких відповідає модулям базового підручника з англійської мови для першого курсу. Вправи націлені на змістовий аспект читання й передбачають розвиток умінь, які забезпечать повноту та глибину розуміння тексту, а саме: уміння виділяти окремі елементи в тексті, уміння узагальнювати факти, уміння зіставляти окремі частини тексту, уміння встановлювати головну ідею тексту, прогнозувати розвиток текстової інформації, оцінювати зміст та інтерпретувати текст тощо [1].

Відповідно до сучасних вимог, вправи для розвитку вмій читання як виду мовленнєвої діяльності мають бути комунікативними (умовно-комунікативними) та вмотивованими. У сучасній методиці робота з навчальним текстом проходить три основні етапи: передчитання, читання та післячитання або дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи [4, с. 108].

Мета дотекстового етапу полягає в тому, щоб допомогти студентам усунути можливі лінгвістичні, культурні чи концептуальні труднощі в процесі читання; ввести їх до змісту тексту, шляхом прогнозування того, про що буде читатися; мотивувати студентів до читання та активізувати їх знання та уміння. Таким чином, дотекстова стадія роботи має забезпечити розуміння студентами змісту тексту.

Прикладом вправи на дотекстовому етапі може бути завдання на передбачення змісту статті на основі ключового слова, яке викладач записує на дошці й просить студентів озвучити свої асоціації з цим словом. Всі асоціації та передбачення можна оформити у вигляді асоціативної павутини. Викладач сам може додати декілька слів з тексту, особливо тих, які можуть викликати труднощі під час читання. Наприклад, готуючись читати статтю *'The new disease of our time'*, викладач пише на дошці слово *'shopoholism'* і разом зі студентами створює асоціативну павутину. Від себе викладач додає слово *'obsession'* і просить студентів пояснити його значення. Інший варіант цієї дотекстової вправи – прогнозування змісту тексту на основі заголовку чи першого речення статті:

*Have a look at the title of the text ('Give him an inch...') and guess what it is about.*

*Read the first sentence of the text ('Teenagers have always been unpredictable, but today's young generation are taking the trait to extremes.') and guess what the article is about.*

Якщо назва статті сформульована у вигляді запитання, наприклад: *'Is it right to eat meat?' 'Why do shoppers shy away from the net?'*, викладач може попросити студентів дати відповіді на ці запитання і, таким чином, спрогнозувати відповіді, запропоновані автором статті. Інколи першим реченням статті також є запитання й студенти можуть дати на нього відповідь на дотекстовому етапі роботи зі статтею:

*'The French are famous for their sauces, the Italians praised for their pasta, the Germans celebrated for their sausages, but is there anything unique to eat in the United States?' ('A variety of American foods')*

Дотекстовий етап роботи зі статтею можна провести на основі ілюстрації до неї:

*What city can you see in this picture? ('The citiest city in the world')*

Коли студенти вгадують, яке місто зображене на малюнку, викладач може поставити додаткові запитання з метою з'ясувати, що їм відомо про Нью-Йорк. Також на дотекстовому етапі можна організувати розмову / дискусію з теми, що розкривається в статті, під час якої викладач уводить лексичні одиниці з тексту, наприклад:

*Do you take after anyone in your family? Who? In what way? Is there anyone you get on well with? Is there anyone you don't get on with? ('Me and my family')*

У передтекстовому обговоренні викладач може використати твердження, з якими студенти мають погодитися або їх спростувати:

*Which of the following statements do you agree or disagree with? Why? ('Friendship')*

*You can have a lot of friends but only one best friend.*

*Really good friends are always of the same sex...*

У самому тексті буде висвітлена позиція автора стосовно цих тверджень і студенти матимуть змогу порівняти різні точки зору на конкретні питання.

Ще одним видом дотекстової вправи може бути дослідження публічної думки з проблеми, яка буде висвітлена в тексті. Наприклад, перед тим як читати статтю *'Food for thought'*, викладач просить студентів зробити тест, щоб виявити, наскільки вони переймаються якістю свого харчування:

*Complete the questionnaire below, then compare your answers in pairs or small groups.*

*Do you buy genetically modified foods? a) Never; b) Only when there is no alternative; c) It doesn't make any difference to me if they are GM or not.*

*Where do you buy most of your food? a) From local farmers; b) From local markets; c) From supermarkets...*

Інший вид цієї вправи – запитання без варіантів відповіді. Студенти мають самі дати відповіді на запитання, порівняти їх з відповідями інших студентів і узагальнити отриману інформацію:

*First answer these questions on your own:*

*Are you vegetarian? 2) Do you eat meat? How often? 3) Do you eat fish? How often? 4) Do you know any vegetarians?...*

*Compare your answers in pairs or small groups.*

Якщо викладач планує читати зі студентами текст, в якому даються практичні поради щодо розв'язання певної проблеми, наприклад, *'How to pass exams'*, *'How to sell food: a question of image'*, *'How to eat spaghetti'*, *'Secrets of the perfect New Year Eve's party'*, на дотекстовому етапі можна

запропонувати студентам список ідей, які допоможуть у розв'язанні проблеми, включаючи й ті, що подані в тексті, а студенти повинні обрати найбільш вдалі ідеї:

*Which four things below are most important for learning a language?*

*Hard work / Enjoying learning / Really believing that you will be successful / Having a good teacher / Really wanting to learn (motivation) / Studying lots of grammar / Getting praise from your teacher / Being realistic about the progress you can make...*

Ще одним з способів роботи з текстом є використання графічних органайзерів, наприклад, KWL chart (K – know about the topic; W – want to learn; L – learn as I read), представлений у вигляді таблиці, яку студенти заповнюють на різних етапах роботи з текстом. На етапі передчитання використовуються перші дві складові таблиці, де у графі «K» студенти записують усе, що вони знають з проблеми, представленої в тексті, а в «W» – усе, що вони хочуть дізнатися про проблему. Таку вправу доречно робити, працюючи над інформативними чи описовими текстами, наприклад, *'The climate of England', 'How the British relax', 'New Orleans', 'The Sandwich', 'Supermarket secrets'*.

Аналізуючи представлені вище вправи, доходимо висновку, що на стадії передчитання навчальна діяльність базується на всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності, а саме аудіюванні, говорінні, читанні та письмі, але перші два переважають. На цьому етапі мають місце, здебільшого, рецептивно-продуктивні, рецептивно-репродуктивні та продуктивні вправи без ігрового компонента. За способом організації, на етапі перед читання, доречними є індивідуальні, парні, групові або фронтальні форми виконання вправи.

Таким чином, виконання вправ на передчитання є важливим етапом у розвитку вмінь читання як виду мовленнєвої діяльності на початковому етапі, оскільки сприяє розумінню тексту й робить читання особистісно-значущим для студента.

Наступним обов'язковим етапом роботи з текстом є власне читання, мета якого полягає в тому, щоб сфокусувати увагу студентів на змісті тексту, забезпечити можливість студентам перевірити своє розуміння тексту та розвивати різні вміння читання як виду мовленнєвої діяльності.

Після виконання дотекстового завдання викладач може дати студентам установку швидко переглянути текст з метою отримання загального уявлення про зміст:

*Skim the text ('Brats') and say what problem is touched upon in the article.*

Це також може бути установка на вивчаюче читання тексту з метою пошуку конкретної інформації:

*Scan the text ('Holidays from Hell') to check your ideas in Pre-reading.*

Також на цьому етапі студентам може бути запропонований список тверджень, яким вони мають знайти підтвердження чи спростування під час читання, або список запитань, на які студенти мають знайти відповідь у тексті:

*Read the text ('The breadwinner in the typical American family') and decide whether the statements below are true or false.*

*The majority of American households are headed by one parent.*

*Most American families with a father and a mother under the same roof are headed by a couple in their first marriage...*

*Read a magazine article about a man who studies the eating of insects ('Tickle your taste buds') and answer the questions: 1. Why does Peter think eating insects is a good thing? 2. How does his wife feel about it?*

Ще одним завданням на етапі читання може бути короткий виклад прочитаного. Така вправа розвиває вміння студентів знаходити ключові речення в тексті, розрізняти головну та другорядну інформацію:

*Read the article ('Food of the future') and outline the problems touched upon in it.*

Для розвитку вмінь резюмувати головну інформацію тексту викладач може попросити студентів дати назву кожному параграфу статті:

*Read the article ('How fast-food giants changed the world') and entitle each paragraph.*

Також студентам можуть бути запропоновані варіанти назви статті чи окремих параграфів і вони під час читання мають обрати найкращі назви й пояснити свій вибір:

*Read this article about sushi and choose the best title: a. Speeding things up at Sushi University; b. Training to be a sushi chef: a shot history.*

Потрібно зауважити, що на етапі читання виконуємо тільки рецептивні вправи в індивідуальному режимі, оскільки студенти читають текст мовчки, а вмотивовує їх читання та установка, яку дає їм викладач.

Після читання тексту, на етапі післячитання, проводиться робота на основі прочитаного та контролюється розуміння. Таким чином, студенти звітують про виконання завдання, яке вони отримали на етапі читання. Якщо текст читається кілька разів з різними завданнями, етапи читання й післячитання змінюють один одного по черзі:

1. *Read the text ('How we really spend our time') quickly. Which country does each of the statements in Pre-reading refer to? Which are true 'all over the world'?*
2. *Read the text again. Underline four things in the text that you think are surprising or interesting. Compare with your partner.*

Усі завдання на стадії післячитання передбачають, що студенти володіють змістом тексту й не мають складнощів з його розумінням. На цьому етапі роботи викладач може ставити перед собою декілька цілей, а саме використати текст як лінгвістичний об'єкт з метою опрацювання певного граматичного, лексичного чи фонетичного матеріалу, або як джерело інформації з метою його подальшого використання в інших видах мовленнєвої діяльності, наприклад, говорінні чи письмі. У запропонованих рекомендаціях ми розглядаємо текст саме як джерело інформації, тому всі вправи післятекстового етапу мають комунікативний, творчий характер, часто з рольовим ігровим компонентом. Завдання, зокрема, передбачають використання студентами різних способів організації інформації в усному та писемному мовленні, а саме: виклад причиново-наслідкових зв'язків, пошук спільного й відмінного, переваг і недоліків, виокремлення проблеми та пошук шляхів її розв'язання, опис, аргументування, надання поради, посилання на власний досвід тощо.

**Висновки.** Таким чином, запропонована в методичних рекомендаціях схема роботи над текстом у три етапи робить читання вмотивованим, може включати вправи на розвиток усіх умінь читання як виду мовленнєвої діяльності та передбачає забезпечення принципу взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності з акцентом на читанні.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці методичних рекомендацій для професійно-орієнтованого навчання читання іноземною мовою студентів мовних вишів.

### Література

1. Газетні статті на занятті з англійської мови : [навч.-метод. посіб. / укл.: О. В. Пономаренко, О. М. Майстренко]. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – 309 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С. Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : [проект / колектив авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей та ін.]. – Київський державний лінгвістичний університет, 2001. – 245 с.
4. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посіб. / О. Б. Тарнопольський. – К.: «ІНКОС», 2006. – 248 с.

УДК 378 + 37.026 + 378.112 + 377.04

## МОДЕРАЦІЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Т.Г.Постоян

**Анотація.** У статті обґрунтовано актуальність та доцільність використання модурації як технології управління навчально-виховним процесом, що в кінцевому результаті призводить до підвищення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців.

**Ключові слова:** професійна компетентність, вища школа, управління, навчально-виховний процес, технологія модурації.

**Аннотация.** В статье обоснована актуальность и целесообразность использования модурации как технологии управления учебно-воспитательным процессом, что в конечном итоге приводит к повышению уровня сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, высшая школа, управление, учебно-воспитательный процесс, технология модурации.

**Summary.** In this article was justified the relevance and usefulness of moderation, as managing technology of educational process that ultimately leads to increasing level of professional competence of future specialists.

**Keywords:** professional competence, high school, government, educational process, technology of moderation.



**Постановка проблеми та її актуальність.** Потреби сучасного суспільства висувають перед вищою професійною освітою вимогу постійного підвищення рівня підготовки фахівців та стимулюють модернізацію вітчизняної освітньої галузі, зокрема управління навчально-виховним процесом. У зв'язку з модернізацією освіти, в останні роки поширюються інтерактивні технології навчання, які спонукають студентів до самостійного пошуку знань, активізують їхню пізнавальну діяльність, розвиток мислення, формування професійних умінь та навичок.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Педагогічна технологія — комплексна інтегративна система, що містить чимало упорядкованих операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілевизначення, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, набуття умінь, формування особистісних якостей учнів, що задані цілями навчання. У дослідження педагогічної технології як наукової проблеми значний внесок зробили вчені С.І.Архангельський, Ю.К.Бабанський, В.П.Беспалько, В.М.Боголюбов, А.А.Вербицький, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, І.Я.Лернер, В.Я.Ляудіс, В.М.Монахов, А.Я.Савельєв, Н.А.Селєзньова, Н.Ф.Талізін та інші.

**Мета статті:** обґрунтувати актуальність та доцільність використання модерації як технології управління навчально-виховним процесом, що в кінцевому результаті призводить до підвищення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема задоволення потреб суспільства в компетентних фахівцях високого рівня кваліфікації актуальна для всіх країн світу. Високі темпи розвитку світової економіки, що стрімко змінюють вимоги до випускника вищого закладу освіти, великий обсяг інформації, необхідної для засвоєння до кінця навчання, спонукають педагогів вищої школи використовувати технології інтерактивного навчання. На думку Д.Ахметова і Л.Гур'є, «зміна технології навчання має бути спрямована на переорієнтацію діяльності викладача від інформаційної до організаційної по керівництву самостійною навчально-пізнавальною, науково-дослідною та професійно-практичною діяльністю студентів» [1, с.139]. Ця переорієнтація покликана сприяти формуванню в студентів професіоналізму та професійної компетентності.

Забезпечити розвиток пізнавальних, творчих здібностей студентів, умінь самостійно конструювати власні знання, умінь орієнтуватися в інформаційному середовищі, розвиток критичного мислення, формування професійних якостей, професійної культури забезпечує ефективна, але поки що недостатньо поширена в практиці роботи вищої школи педагогічна технологія модерації.

Технологія модерації спрямована на залучення всіх, хто навчається, до обговорення теми, виконання завдань, презентації результатів самостійної роботи, модерація робить участь у навчальному процесі цікавою, мотивованою, націленою на досягнення навчальних результатів.

Використання модерації дозволяє впорядкувати протікання всіх процесів навчально-виховної діяльності, тим самим забезпечити ефективне управління ними.

Moderare – у перекладі з латинської – приводити в рівновагу, керувати, регулювати.

Як освітня технологія модерація була вперше розроблена в 60-ті - 70-ті роки минулого століття в Німеччині. Перша відома публікація з цієї проблеми належить німецьким фахівцям - «[Деї модерації]» (K. Klebert, E. Schreder, W. Straub)[3].

В основу розробки цілей, змісту, прийомів і методів модерації покладено педагогічні, психологічні та соціологічні аспекти. Студент перестає бути об'єктом навчання, займаючи активну позицію в навчально-виховному процесі.

Процес спільної навчальної праці, організований за допомогою прийомів і методів модерації, сприяє зняттю бар'єрів спілкування, створює умови для розвитку творчого мислення та прийняття нестандартних рішень, формує і розвиває навички спільної діяльності.

Досягнення ефективності та якості освітнього процесу при використанні технології модерації, отримання запланованих результатів навчання, виховання, розвитку та професійної підготовки забезпечується організацією наступних ключових процесів:

- ефективна взаємодія (інтерація) учасників групового процесу;
- упорядкований обмін інформацією (комунікація) між усіма учасниками навчально-виховного процесу;
- унаочнення ходу й результатів навчально-виховного процесу (візуалізація);
- мотивація учасників навчально-виховного процесу;
- моніторинг освітнього процесу;
- рефлексія педагога і студентів;
- аналіз діяльності учасників і оцінка результатів.

Розглянемо процеси модерації. Інтерація – це основоположний процес модерації. Без ефективної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу немає модерації, немає і очікуваних результатів.

Для організації ефективної взаємодії студентів формуються малі групи, в яких у подальшому відбувається основна робота. У процесі спільної роботи здійснюються різні інтеракції: викладач – студент, студент – студент, викладач – мала група тощо. Принципи й методи формування груп залежать від завдань, які викладач вирішує під час певного навчального заняття, а також від індивідуальних особливостей студентів, їхньої підготовки й соціальної ролі в студентському колективі. При формуванні груп важливо розуміти, що від цього буде залежати ефективність взаємодії студентів і результативність навчально-виховного процесу.

Критерієм ефективності взаємодії студентів є здатність групи успішно діяти для досягнення поставлених цілей. Досягнення й підтримка стану співпраці в груповій роботі забезпечують якісне формування нових знань і умінь, активний розвиток соціальних та професійних умінь та навичок.

Таким чином, недостатньо просто організувати роботу в групах, зусилля й майстерність педагога мають бути спрямовані на побудову ефективної взаємодії студентів (інтеракція).

Процес комунікації забезпечує ефективні інтеракції. Метою побудови комунікативного процесу повинен стати ефективний обмін інформацією між його учасниками. Для цього необхідно забезпечити наявність якісних джерел інформації, зручні канали комунікації, умови для вільної генерації, точної передачі і сприйняття інформації всіма учасниками процесу, нейтралізація комунікативних бар'єрів і розривів комунікації та значних спотворень при передачі інформації.

На ефективність комунікативного процесу суттєво впливає зворотній зв'язок. Використання технік опитування, активного слухання сприяє побудові ефективного зворотного зв'язку й значно збагачує комунікативний процес.

Комунікація – це ще й процес прямого й непрямого впливу, що здійснюється вербальними й невербальними засобами. Поведінка педагога, його поза і жести, вираз обличчя і очей часто передають набагато більше інформації, ніж слова. Ці сигнали чітко сприймаються студентами й вбудовуються в загальну систему отриманої інформації.

Для ефективної реалізації прозорості як принципу модерації, що дозволяє педагогу й студенту бачити весь хід навчально-виховного процесу, його проміжні та підсумкові результати, необхідно здійснити ще один ключовий процес – візуалізацію.

Включення візуалізації в навчально-виховний процес дозволяє активно задіяти потужний зоровий канал отримання інформації. Оформлюючи наочно результати самостійно опрацьованого навчального матеріалу (узагальнені схеми, таблиці, рисунки), в ході навчального заняття задіюється потужний потенціал творчості. Пошук оригінальних форм відображення результатів роботи команди, реалізація в цьому процесі всіх здібностей студентів, вільне самовираження і пов'язані з цим яскраві позитивні емоції забезпечують ефективне засвоєння та надійне закріплення знань і умінь.

Презентація результатів роботи команди дозволяє всім учасникам навчально-виховного процесу ще раз звернутися до навчального матеріалу, представленого в простій і зрозумілій формі, поставити один одному запитання та взяти участь в обговоренні відповідей.

Розвиток упевненості у своїх силах і позитивного налаштування всіх учасників навчально-виховного процесу, стимулювання пізнавальної активності й творчості, розкриття та розвиток здібностей, сприяння ефективній співпраці – каталізатором цих процесів є мотивація.

Використання модерації само по собі вже призводить до підвищення мотивованості учасників навчально-виховного процесу. На це впливають декілька факторів. По-перше, визнання рівноправної ролі студента в навчально-виховному процесі, що має могутній мотиваційний потенціал. По-друге, робота в команді. Це теж потужний мотивуючий чинник. Перед кожною командою стоїть конкретна мета, від кожного, без винятку, члена команди залежить успіх у досягненні мети, ніхто не хоче бути гіршим за інших, навпаки, мотивується визнання особистого вкладу учасника в спільну працю, у досягнення спільної мети, відчуття потреби команди. Відхилення, якщо і виникають в роботі, найчастіше коригуються самими членами команди. У результаті – значно зростає мотивація учасників навчально-виховного процесу, концентрація на освітніх цілях, розкриття й розвиток потенціалу кожного члена команди. По-третє. Позитивне налаштування педагога на підтримку самостійної роботи студентів, їхньої ініціативи, творчості, командної гри, змагання; використання різноманітних форм навчання, а також нова роль педагога (не начальника, а старшого колеги) – здійснюють потужну мотивуючу дію.

Наступний ключовий процес – моніторинг. Його проведення включає спостереження й порівняння реальних результатів кожного етапу навчального заняття із запланованим, а також формальне й неформальне фіксування ходу й результатів навчально-виховного процесу та внесення, за необхідністю, коректив у перебіг навчального заняття. У ході модерації здійснюється моніторинг двох процесів: виконання плану навчального заняття й групової динаміки. Розглянемо ці процеси.

Моніторинг освітнього процесу. Відхід від традиційної форми навчання й перехід до використання модератії, інтерактивних методів навчання може на перших кроках викликати певні труднощі стосовно дотримання графіку навчального заняття. Тому педагогу важливо моніторити не тільки зміст, а й тривалість кожного етапу навчального заняття, намагаючись дотримуватися графіку, щоб повноцінно реалізувати кожен етап модератії та забезпечити досягнення цілей всього навчального заняття.

Моніторинг групової динаміки. Будь-яка команда у своєму розвитку проходить декілька закономірних стадій. Враховуючи, що основою технології модератії є групова робота студентів, педагогу слід уважно відстежувати групову динаміку з тим, щоб у разі необхідності надавати підтримку командам або окремим студентам і вносити корективи в їхню роботу.

Завдання моніторингу групової динаміки – забезпечити плавність проходження стадій розвитку навчальної групи й досягнути стану співпраці учасників команди, підтримати їхню взаємодію, взаємодопомогу, доповнення здібностей один одного для успішного виконання спільної роботи. За умови розвиненого співробітництва учасники команди реально самі себе навчають. Важко переоцінити значення такого досвіду в професійному становленні майбутнього педагога в умовах вищої школи, адже в команді моделюються всі майбутні процеси, з якими стикатиметься випускник у фаховій діяльності.

Рефлексія – осмислення нових знань, умінь, якостей і цінностей, критичний аналіз інформації, генерація відповідей на виклики оточення, а також самооцінка себе, власної поведінки, ролі, власного внеску в процес групової роботи, коректування власної діяльності на основі цієї оцінки й потреб групи є обов'язковим атрибутом сучасної освіти.

Досягнення студентами необхідного рівня розуміння навчального матеріалу, принципів, нових відносин, критичний аналіз цінностей і прийняття моральних установок можливе за умови пропускання їх через себе, осмислення та усвідомлення. Самопізнання через отриману ззовні інформацію, активне її переопрацювання та предметний розгляд, оцінка себе і власної поведінки в різних ситуаціях – це найважливіша умова особистісного зростання й розвитку.

Технологія модератії, на відміну від традиційних методик навчання, надає широкі можливості для рефлексії. Крім проведення рефлексії в кінці навчального заняття, можливе виділення часу для неї і на інших етапах навчально-виховного процесу, якщо маємо на меті навчити студента мислити, а не просто відтворювати завчену інформацію.

Дуже важливо в процесі аналізу та оцінки, як для педагога, так і для студента, побачити результат своєї діяльності на навчальному занятті, усвідомити внесок цього результату в досягнення поставлених цілей навчання, відчутти зростання особистісних досягнень. Відчуття цього вкладу мотивує на подальші дії на подальше докладання зусиль.

**Висновки.** Професійне становлення – тривалий процес. Студент вищого навчального закладу повинен оволодіти відповідними компетенціями й бути готовим до самостійної професійної діяльності.

Модератія – це ефективна інноваційна технологія, яка дозволяє значно підвищити результативність і якість професійної підготовки. Ефективність модератії визначається тим, що прийоми, методи й форми організації пізнавальної практики спрямовані на активізацію аналітичної та рефлексивної діяльності студентів, розвиток дослідницьких і проєктувальних умінь, комунікативних здібностей та навичок роботи в команді.

**Перспективи подальшого дослідження** вбачаємо у вивченні специфіки використання технології модератії в управлінні науково-дослідницькою діяльністю студентів.

#### **Література**

1. Ахметова Д. Преподаватель вуза и инновационные технологии / Д.Ахметова, Л.Гурье // Высшее образование в России. – № 4. – 2001. – С. 138-144.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Инструментарий профессионального обучения / В.П.Беспалько. – М.,1995. - 336 с
3. Лавриненко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. / Н.М. Лавриненко — К.: ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 443с.
4. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. — М.: РАГС, 2000. – 326 с.
5. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. — М.: РАУ, 1993. – 248с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. . – 257с.
7. Постоян Т.Г. Освітні технології: навч. посібн. / Т. Г. Постоян. — Одеса: Вид.Букаєв В.В., 2014. . – 204 с.
8. Пехота О.М. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / За ред. О.М. Пехоти – К.: А.С.К., 2002. – 255с.
9. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; под ред. Т.И. Шамоной. – М.: Академия, 2005. . – 384 с.

## ПРИНЦИПИ ВИВЧЕННЯ РИТОРИКИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

О.П.Ранюк

**Анотація.** У статті розглянуто поняття «принцип», проаналізовано основні загальнодидактичні принципи, які можна застосовувати під час вивчення риторики у вищому навчальному закладі; визначено основні напрями діяльності, що сприятиме ефективному засвоєнню риторики.

**Ключові слова:** риторика, принцип, ефективність, загальнодидактичний.

**Аннотация.** В статье рассмотрено понятие «принцип», проанализированы основные общедидактические принципы, которые можно применять при изучении риторики в вузе; определены основные направления деятельности, которые будут способствовать эффективному усвоению риторики.

**Ключевые слова:** риторика, принцип, эффективность, общедидактический.

**Summary.** The article reviewed the term «principle» analyzed basic general didactic principle that can be used during studying rhetoric at university. It's formed main directions in work which will help to learn rhetoric.

**Key words:** rhetoric, principle, effectiveness, general didactic.

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство відчуває нагальну потребу в теоретичних знаннях та практичних навиках спілкування, культури поведінки, вміннях вести діалог, адже вони є умовами успішності у професійній сфері та повсякденному житті. Сучасність вимагає від фахівців комунікабельності, знання етикетних норм, і система освіти повинна реагувати на потреби соціуму.

Важливим кроком на шляху модернізації вищої освіти є введення в навчальний процес дисципліни «Риторика», адже до цієї науки останнім часом виник суспільний інтерес. Аналізуючи сучасний стан риторики й причини підвищення інтересу до її вивчення, Ю.Лотман зазначає, що сьогодні «риторика – це вже обширна наукова дисципліна, яка бурхливо розвивається й нараховує десятки монографій та сотні статей багатьма мовами» [5, с. 405]. За словами Н.Голуб, риторична освіта є одним з найбільш важливих і перспективних сучасних лінгводидактичних принципів [3]. Українська освіта, за словами В.Федоренка, поступово еволюціонує в бік риторизації процесу навчання [8]. *Актуальність* статті зумовлена тим, що для систематичного запровадження риторики у навчальний процес ВНЗ, варто з'ясувати основні принципи, за допомогою яких можливе ефективне опанування цієї дисципліни. Саме тому назріває необхідність залучення студентів до вивчення риторики як систематичного чи елективного курсу.

**Аналіз наукових джерел.** Підґрунтям нашої наукової розвідки є праці В.Аннушкіна, О.Волкова, С.Гіндіна, Н.Голуб, Н.Іпполітової, Є.Клюєва, Т.Ладиженської, Л.Мацько, Г.Сагач, В.Федоренка та ін. У їхніх працях висвітлено основні риторичні поняття та категорії, проаналізовано лінгвістичні основи риторики. У наш час також широко досліджено різні аспекти використання риторичного потенціалу в процесі професійної підготовки.

Варто зазначити, що створюються авторські програми, видаються підручники, посібники, хрестоматії і словники, розробляються сучасні системи навчання (автори – Н.Бабич, Н.Голуб, Н.Колотілова, Л.Мацько, О.Мацько, В.Молдован, Н.Онуфрієнко, А.Первушина, Г.Сагач та інші).

**Метою статті** є окреслення принципів вивчення риторики у ВНЗ, цілеспрямована реалізація яких у поєднанні з іншими методичними правилами стане запорукою формування риторичної компетентності студентства.

**Виклад основного матеріалу.** Принципи навчання – шляхи взаємодії викладача та студентів, на яких ґрунтується зміст занять, застосування методів, прийомів і засобів навчання [7].

Вивчення риторики базується на загальнодидактичних принципах: науковості, систематичності, наочності, поєднання навчання та виховання, індивідуального підходу, історизму, зв'язку теорії з практикою, проблемності та ін.

Розглянемо більш детально кожен з них. Завдяки принципу науковості студенти отримують знання про риторiku як про цілісну наукову систему, якій властивий ряд закономірностей. Говорячи про способи оволодіння ораторським мистецтвом, М.Ломоносов підкреслив важливість вивчення наукових основ, оскільки, за його словами, «необхідні правила, що показують істинний шлях до красномовства» [6, с. 71-72]. Згідно з принципом науковості, знання з риторики варто будувати відповідно до класичної та сучасної науки. Необхідно вивчати риторiku, починаючи з часів античності, зокрема, спадщину Аристотеля, Сократа, Цицерона, риторів XIX-XX ст., а також сучасних науковців. Треба звертати увагу,

що сучасна риторика використовує знання інших наук, зокрема психології, логіки, етики. В сукупності з цими науками риторика є частиною системи знань, способом пізнання складних явищ дійсності.

Відображаючи світ як систему взаємопов'язаних явищ, риторика опирається на принцип систематичності. Зокрема, класичний риторичний канон складається з таких п'яти етапів: 1) інвенція – розділ, у якому відбувався добір матеріалу для майбутнього повідомлення, тобто виникнення ідей та змісту висловлювання; 2) диспозиція, отримавши в розпорядження предмет, перетворювала його в поняття й включала в систему інших понять. Таким чином, поняття ставали об'єктом логічних та аналогічних дій; 3) елокуція дозволяла широко використовувати найрізноманітніші можливості фігурального висловлювання. Так, реальна дійсність трансформувалася в повідомлення, у вербальну дійсність; 4) акція мала забезпечити необхідні передумови для засвоєння матеріалу, що пропонує оратор. Саме тому мовлення повинно бути продуманим з погляду сили гучності, рівня висоти тону, кількості та тривалості пауз, тобто бути просодично грамотним; 5) меморія (тренування пам'яті) слугує розробці певної мнемотехніки, яка надавала можливість опиратися не лише на оперативну пам'ять оратора, але й на особливі прийоми запам'ятовування матеріалу, які гарантували ритору можливість контролювати всю структуру публічної промови та за необхідності імпровізувати, цим самим не порушуючи загальної цілісності висловлювання [3, с. 13-15]. Таким чином, одним із найбільш цінних у науковому розумінні якостей риторики була її цілісність.

Кожному з названих вище етапів мисленнево-мовленнєвого процесу відповідають певні взаємопов'язані закони та правила. Вивчення риторики неможливе без цілісного та послідовного вивчення всіх цих етапів, адже якщо опустити хоча б один з них, то втратиться логічна послідовність розуміння та засвоєння, і через це вивчення риторики стане неефективним. Важливою властивістю принципу систематичності є також чіткий відбір та впорядкування методів, форм, прийомів, засобів навчання.

Ще одним важливим принципом є принцип наочності. Як відомо, більшість інформації, а саме 70-80 %, ми отримуємо через органи зору, тому необхідно застосовувати таблиці, діаграми, фото, тобто такий матеріал, що розвиває зорові аналізатори. Такий прийом дозволяє краще запам'ятовувати та засвоювати матеріал. Значно підвищує інтерес до навчання використання відеофрагментів. Зокрема відеозаписи з виступами відомих риторів, лекції досвідчених педагогів допоможуть студентам ВНЗ сформувати образ оратора.

Наступним принципом є нерозривність навчання та виховання, адже предметом риторики є живе слово, живе спілкування, яке здатне впливати на слухачів. Ще в античності філософи підкреслювали виховне значення риторики та її вплив на суспільство. Зокрема, Аристотель стверджував, що «перш ніж стати хорошим оратором, потрібно стати хорошою людиною». У цьому випадку дуже важливо, хто і яким чином використовуватиме риторичні знання. Саме тому викладачі на заняттях у ВНЗ повинні виховувати такі якості, як обережне використання слова; повагу до людини як до носія слова; терплячість до чужого мовлення; необхідність самовдосконалюватися; прагнення самостійно пізнавати світ, поглиблювати попередні та отримувати нові знання. Також варто ознайомлювати з місцевим, регіональним матеріалом, зі зразками промов знаменитих земляків, а якщо таких немає, то з висловлюваннями та промовами відомих українців, адже це допомагає розвивати почуття патріотизму та гордості за свою Батьківщину.

Значну роль в ефективності навчального процесу та вивченні риторики відіграє знання вікової психології, оскільки врахування психологічних особливостей допомагає краще зрозуміти юнаків і дівчат в роботі зі студентами зважати на індивідуальні особливості кожного.

Принцип історизму дозволяє розглядати риторику в її історичному розвитку. Практично будь-який підручник з риторики починається оглядом розвитку риторики, починаючи ще з античних часів, адже саме тоді була закладена практично вся термінологія сучасної риторики. У процесі навчання викладач може застосовувати такий прийом, як порівняння думок античних риторів та сучасних науковців, що дозволяє більш якісно засвоїти матеріал. Риторичні властиві також запозичення думок, традицій різних культур, в яких виявляється специфіка кожного етносу. Саме тому багатотисячолітня історія ораторського мистецтва, яка знала епохи і злетів, і падіння, заслуговує на вивчення.

Принцип поєднання теоретичного навчання з практикою передбачає проведення роботи з підвищення культури мовлення, розвитку вміння роботи зі словниками та довідниковими матеріалами, знайомство з різноманітними правилами мовленнєвого впливу, зокрема правила ведення бесіди, телефонної розмови, публічного виступу, написання листів, участі в дискусіях. Зазвичай правила, які вивчають на заняттях з риторики, мають інструктивний характер, містять рекомендації щодо мовленнєвої поведінки. Теоретичні знання можна закріпити лише за допомогою застосування їх на практиці, отримати можливість відшліфувати свої знання та здобути відповідні навички. Мотивувати

необхідно тим, що матеріал, який вивчається на занятті, буде необхідним у професійній сфері, під час побутового спілкування. Важливим є також спрямування студента до самоспостереження, аналізу своїх промов, упевненості в тому, що систематизація знань та їх практичне застосування допоможуть розвинути в собі ораторські здібності, досягти успіху в житті.

Суттєвим принципом, що стосується риторики, є навчання студентів створювати тексти різних стилів, публічні виступи, орієнтовані на певну аудиторію. На думку О.Волкова, завданням риторики є створення прозового мовлення чи публічної аргументації. Дослідник стверджує, що перед риторикою постають важливі суспільні завдання, першочергове з яких – «у вихованні ратора – гідного громадянина, компетентного в публічному мовленні» [2, с. 7]. У будь-якій мовленнєвій ситуації присутні принаймні два учасники: слухач та ритор, до того ж всі дії першого спрямовані на те, щоб не тільки викликати в адресата бажання слухати, але й зробити його активним співрозмовником. Кожен слухач є носієм певних властивостей, представником певної соціальної верстви, він очікує чогось несподіваного від оратора. Врахування цих та інших характеристик допомагають створити соціальний портрет аудиторії загалом, а також допомагають під час створення промов. Оратор зможе створити монолог як, свого роду, «згорнутий діалог», завдяки здатності орієнтуватися під час певних ситуацій, передбачити чи спрогнозувати можливі запитання під час свого виступу.

Принцип створення на заняттях з риторики активного мовленнєвого середовища. Так, Б. Бобильов, характеризуючи публічне мовлення, одним із шляхів досягнення успіху промови вважає надання їй комунікативності, що досягається завдяки спрямуванню на живе спілкування зі слухачами, розмовності промови, зоровому й голосовому контакту [1, с. 6]. Завданням викладача на заняттях з риторики є використання таких методів та прийомів навчання, які б активізували пам'ять, мислення, мовлення студентів. Такий підхід до вивчення риторики стає можливим лише завдяки використанню ситуацій живого спілкування, що допомагають у застосуванні теоретичного матеріалу на практиці, а також у формуванні та розвитку вмінь, які вже існують у студентів. Викладачеві також варто використовувати такий дидактичний матеріал, що допомагатиме студентам під час вивчення риторики, зокрема обирати ті комунікативні ситуації та тексти, які збагачуватимуть лексичний запас, допоможуть в активізації мислення, розвиватимуть творчі здібності. Також для розвитку мовленнєвих умінь потрібно застосовувати інтерактивні методи навчання, а також різноманітні форми парної і групової роботи. На заняттях важливо враховувати кілька факторів, які сприятимуть активізації мовленнєвої діяльності: використання сучасних мультимедійних засобів, що допомагатимуть активізувати увагу на певній проблемі, зокрема фоно-, відеозаписи, різні зображення (картини, фотографії тощо), презентації, які можуть поєднувати ці елементи, застосування теоретичних знань на практиці, особиста участь кожного зі студентів, адже варто розподілити обов'язки таким чином, щоб кожен учасник щось виконував і за щось відповідав. Це все допоможе ефективно засвоїти матеріал та відчувати свою відповідальність та причетність як за частину, так і за весь процес.

Викладачеві необхідно застосовувати не лише ці принципи навчання риторики, але й спрямовувати свою діяльність на:

- 1) підвищення викладачем власної риторичної культури та освіченості;
- 2) періодично проводити моніторинг знань та вмінь студентів для того, щоб зрозуміти наявний рівень їхньої риторичної підготовки та намагатися підвищувати її;
- 3) проводити різноманітні тренінги;
- 4) заохочувати студентів до вивчення предмету шляхом використання цікавих та ефективних форм та методів навчання, застосування наочності;
- 5) підвищувати потребу студентів у комунікації та створювати умови для підвищення цієї потреби.

Таким чином, ми з'ясували, що для вивчення риторики у ВНЗ варто застосовувати основні загальнодидактичні принципи, зокрема, це принципи науковості, систематичності, цілісності, зв'язку теорії з практикою, наочності, історизму, нерозривності навчання та виховання, а принцип створення активного мовленнєвого середовища та принцип навчання створення текстів можна визначити як специфічні, тобто притаманні лише риторичі. Використання означених загальнодидактичних принципів під час вивчення риторики допоможе досягти успіху в засвоєнні дисципліни.

### Література

1. Бобылев Б. Г. Практикум по риторике: метод. пособие / Б. Г. Бобылев. – Орел : ОрелГТУ, 2002. – С. 5.
2. Волков А. А. Основы риторики : учеб. пос. для вузов / А. А. Волков. – Академический Проект, 2003. – 304 с.
3. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі: Монографія / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.
4. Клюев Е. В. Риторика (Интервенция. Диспозиция. Элокуция): Учеб. пособие для вузов / Е. В. Клюев. – М. : «Приор», 1999. – 272 с.

5. Лотман Ю. М. Об искусстве / Ю. М. Лотман. – С-Пб. : «Искусство-СПб», 2000. – 704 с.
6. Об ораторском искусстве: сборник изречений и афоризмов / сост. В. И. Абакумов, В. И. Буткевич. – М. : Знание, 1980. – 360 с.
7. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: Навчальний посібник / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. Вид. 2-е, випр. і перероб. – К. : «Ленвіт», 2010. – 134 с.
8. Федоренко В. Відродження традицій українського красномовства: риторичний аспект вивчення української мови та літератури в школі крізь призму Всеукраїнського семінару методистів обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти / В. Федоренко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 5 (68). – С. 6.

УДК 371.671.1

## ПЕРІОДИЗАЦІЯ СТВОРЕННЯ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ

О.Г.Стадник

*Анотація.* У статті сформульовані основні риси кожного періоду історії створення засобів навчання шкільної географії та розглянуті чинники, які їх обумовили; проаналізовані зміни в наборі засобів навчання географії і подальше створення їх системи.

*Ключові слова:* періодизація, географія, засоби навчання, підручник, методичний посібник, географічна карта, атлас.

*Аннотация.* В статье сформулированы основные черты каждого периода истории создания средств обучения школьной географии и рассмотрены факторы, которые их обусловили; проанализированы изменения в наборе средств обучения географии и последующее создание их системы.

*Ключевые слова:* периодизация, география, средства обучения, учебник, методическое пособие, географическая карта, атлас.

*Summary.* In article formulated the basic features of each period of the history of the school geography learning tools and examined the factors that led to them. Attention is paid to the textbooks, which have been the carrier of the objective content of education. Examined changes in a set of learning of geography, and then, creation their systems.

*Key words:* periodization, geography, learning tools, textbooks, manuals, maps, atlas.

**Постановка проблеми.** Поняття «засоби навчання» широко застосовується в дидактиці, в тому числі в якості одного з компонентів педагогічної системи. Еволюція засобів навчання відображає історико-генетичні зв'язки науки та навчального предмета. Виступаючи важливим джерелом історико-методичної інформації, періодизація історії створення засобів навчання шкільної географії викликає безумовний науковий інтерес.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання створення та використання засобів навчання шкільної географії в різні хронологічні періоди розглядалися в працях М.Баранського, В.Буданова, Л.Весіна, Н.Гупана, А.Єрмошкіної, О.Жосан, О.Івановського, В.Кістяківського, В.Корнеєва, Л.Мельничук, С.Науменко, С.Поздняк, І. Шоробури. Однак автори не ставили завдання цілісного розгляду історії створення засобів навчання шкільної географії, в тому числі з метою виявлення періодів і етапів цього процесу.

**Мета статті** – виявити хронологічні періоди й етапи історії створення засобів навчання географії, приділивши основну увагу підручникам. Сформулювати основні особливості кожного етапу та розглянути чинники, які їх обумовили.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи проблематику періодизації як елемента методології історико-педагогічного дослідження, треба визначитись щодо відповідного терміну. Н.Гупан вважає, що під періодизацією слід розуміти логічне розмежування досліджуваного періоду у відповідності до якісної характеристики його стосовно самостійних окремих етапів [4]. О. Школа відмічає, що періодизація – це поділ всього процесу розвитку науки на відрізки часу, які відрізняються один від одного специфічними особливостями, встановленими на основі об'єктивних критеріїв та принципів [10]. Отже, періодизацію розглядаємо як важливий науковий інструмент для пізнання досліджуваного об'єкта шляхом виділення хронологічних періодів (етапів) в обраному проміжку часу на основі об'єктивних критеріїв. У нашому випадку критеріями періодизації є кількісні та якісні зміни в наборі (системі) засобів навчання шкільної географії, які обумовлювались сукупністю зовнішніх і внутрішніх факторів.

Виходячи з вище викладеного, в історії створення засобів навчання шкільної географії з початку XVIII ст. до останнього десятиріччя XX ст. можна виділити чотири хронологічні періоди.

Перший період (XVIII ст. - початок XIX ст.) почався під час реформ Петра I і тривав в умовах поступової активізації процесу створення закладів освіти (спочатку це були переважно спеціалізовані школи, згодом – малі й головні народні училища). Він характеризується появою обмеженого набору основних засобів навчання географії – підручники, карти, атласи, глобуси (також використовувались краєзнавчі колекції і географічні лексикони; публікувались науково-популярні роботи). Так, у 1737 р. Академія наук випустила «Атлас, сочиненный к пользе и употреблению юношества и всех читателей ведомостей и исторических книг». На думку авторів, він повинен був сприяти досягненню подвійної мети: по-перше, бути навчальним посібником при вивченні географії іноземних держав, по-друге – слугувати необхідним географічним довідником для більш широких верств суспільства. На його перших аркушах наводились схеми системи світу за Птолемеєм, Тихо-де-Браге і Коперником. Далі, на 22 аркушах йшли карти, «покладені» на градусну сітку [1]. Це був перший всесвітній атлас, виконаний російською мовою, який став важливим навчальним посібником.

Відповідно до рівня розвитку вітчизняної наукової географії того періоду, підручники мали енциклопедичний, описово-довідковий, адміністративно-номенклатурний характер та теоретичну спрямованість. Більшість робіт включали комплексні описи частин світу, країн, адміністративних одиниць на основі різномірної, надлишкової і часом безсистемної географічної, історичної, культурологічної та іншої інформації. Ускладнювало ситуацію те, що серед авторів підручників значну частину складали носії ідей німецької школи державознавства (з неї бере початок статистика). Вони завантажували учнів великою кількістю фактичного матеріалу, частина якого не стосувалася географії взагалі. Наприклад, Ф.Дільтей у 1771 р. оприлюднив роботу «Опыт российской географии с толкованием гербов и с родословием царствующему дому». Майже половину її змісту займала глава «О замечательностях в России», в якій йшлося про давню російську історію, законодавство та літературу [5]. Зазначимо, що робота була добре оформлена й містила 32 аркуші з гравюрами гербів.

У якісному поліпшенні та кількісному збільшенні засобів навчання велику роль відіграла створена в 1782 р. «Комиссия об учреждении народных училищ». Зокрема, в підручники почали включати невеликий розділ, що пояснював як викладати. Це були чіткі рекомендації, яким мав слідувати учитель. У них було вперше висловлено важливі методичні ідеї, зокрема, про хід уроку, про значення географічних і чорних репетиційних карт, про необхідність повторення матеріалу. У таких умовах підручник виступав не тільки як носій змісту географічної освіти, а і як виразник правил організації його засвоєння.

В результаті в кінці XVIII ст. в освітньому просторі країни закріпилась шкільна географія зі своїми оригінальними засобами навчання [9, с. 70]. Однак з погляду використання в навчальному процесі, більшість з них не повністю відповідали цільовим завданням географічної освіти того часу й зовсім не враховували вікових можливостей учнів по сприйняттю і засвоєнню навчального матеріалу.

Другий період (XIX ст. - початок XX ст.) характеризується розширенням набору засобів навчання географії та їх функцій в умовах поступового формування шкільної географічної освіти як цілісної системи. Він включає три етапи: перший – перша половина XIX ст., з переважанням традиційної, номенклатурної структурно-організаційної моделі в створенні обмеженого набору засобів навчання географії; другий – друга половина XIX ст., для якого характерні пошуки нових підходів у підручникотворенні і поява принципово нових засобів навчання (зокрема, методичних посібників і хрестоматій); третій – кінець XIX ст. - початок XX ст., з корінними змінами в якості і кількості засобів навчання географії в умовах переосмислення значення географії як науки та навчального предмета.

Уособленням першого етапу можна назвати професора Санкт-Петербурзького педагогічного інституту, а згодом університету – Є.Зябловського, який підготував найбільшу кількість підручників з географії. На першому етапі вони сприяли розвитку географічної освіти тому, що містили велику кількість відомостей про природу, населення й господарство. Але їх еволюція не призвела до якісних змін. Для підручників залишались характерними: шаблонність; сухий, номенклатурно-довідковий виклад матеріалу (насамперед для коротких курсів); недостатня увага до порівнянь, аналізу та узагальнень; відсутність відгуку на актуальні роботи західних географів [8, с. 85]. Своім завданням Є.Зябловський вважав «не випустити з уваги предмета, про який є відомості, і описати його в своєму місці» [6].

У середині XIX ст. значного поширення набули роботи професора (з 1830 р.) Педагогічного інституту О.Ободовського. З підручників географії найбільше значення мала його «Всеобщей географии учебная книга». Вона була «прийнята для використання в навчальних закладах Міністерства народної освіти» і хоча витримала 14 видань (перше видання у 1844 р., останнє – в 1874 р.), піддавалася



серйозній критиці [2]. В той же час відмітимо низку позитивних рис даного підручника. У передмові А.Ободовський виклав передові, як на той час, погляди на методiku викладання географії (включаючи використання різних методів, форм і прийомів навчання), а також заклав основи батьківщинознавства (краєзнавства), обґрунтовано вважаючи, що вивчення країни слід починати з навколишньої місцевості [7, с. III-VIII].

Докорінні зміни в якості й кількості засобів навчання відбулись на третьому етапі. Цьому сприяло створення кафедр географії на фізико-математичних факультетах університетів. Результатом розвитку географічної науки і необхідності відобразити її досягнення в шкільних курсах стала поява в методичних посібниках кінця XIX – початку XX ст. понять «старовинна» або «стара» і «сучасна» або «нова» географія. Якщо перша ототожнювалася з описово-довідковим характером підручників і знанням номенклатури, то друга означала виявлення загальних теоретичних положень та обґрунтування процесу навчання географії на систематичній основі. Одночасно посилювалася увага до викладання шкільної географії в суспільстві. Зокрема, утверджувалось положення про велике значення предмета у вивченні малої та великої батьківщини.

Серед авторів підручників цього етапу виділялась четвірка молодих викладачів (згодом професорів): С.Григор'єв, О.Крубер, С.Чефранов і О.Барков. Їхні роботи були якісно новими, відрізнялися науковістю й доступністю змісту, високою інформативністю у поєднанні із логічністю викладу, яскравістю й образністю мови, методично добре продуманим оформленням. Значному скороченню було піддано номенклатуру, показано взаємозв'язки і взаємозалежності географічних об'єктів. Цілісності сприйняття навчального матеріалу сприяло поєднання навчального тексту з картами, картосхемами, діаграмами.

Загалом, з погляду наукової географії в підручниках цього етапу спостерігалось наближення до найважливіших теоретичних положень, основою яких були ідеї про взаємозв'язок географічних об'єктів, про природні закономірності й причинно-наслідкові зв'язки, про взаємний вплив природи і людини. З погляду методики відбувалася адаптація навчального матеріалу до вікових можливостей учнів; включення елементів, спрямованих на їхній розвиток і виховання засобами шкільної географії; підвищення уваги до мотивації навчальної діяльності, до вивчення малої і великої батьківщини; використання системного підходу.

Публікується ряд методичних посібників, які розглядають основні проблеми шкільної географії. Зокрема, їх авторами було показано необхідність конструювання змісту географії на основі базових дидактичних принципів; виділено методи навчання географії; виявлено та схарактеризовано основні засоби навчання [9, с. 72]. Великого поширення набувають хрестоматії; покращується якість стінних карт, атласів, глобусів; друкуються географічні картини, альбоми з коментарями укладачів, науково-популярні роботи; з'являються зошити для практичних робіт, контурні карти, прилади для проведення практичних робіт, перші екранні посібники. Зміни, які відбулись у переосмисленні значення шкільної географії відображаються в програмі. Таким чином, в кінці періоду шкільна географія була забезпечена досить повним набором засобів навчання, який набував ознак системи.

Третій період (1917 - початок 30 рр. XX в.) характеризується суперечливістю стану створення і використання засобів навчання географії під час педагогічних пошуків та новацій. Ця суперечливість полягає в тому, що процес створення системи засобів навчання географії (започаткований під час попереднього періоду) та подальшого їх вдосконалення, був перерваний через пошуки та інновації у засадничих положеннях та змісті освіти, через невизначеність географії в навчальних планах. З іншого боку зростає увага до краєзнавства та вивчення натуральних об'єктів, в тому числі під час екскурсій. Відсутність стабільних підручників і гіпертрофована увага до практичної складової навчання призвели до появи нового типу шкільних посібників – «робочих книг» з завданнями для самостійної роботи в школі і вдома (в тому числі краєзнавчого характеру). У той самий час у більшості традиційних підручників зберігались підходи щодо структури побудови змісту, доступності викладу й використання комплексних описів. Кращі зразки мали досить високий методичний рівень, у них були представлені всі основні елементи підручника включно з позатекстовими.

Своєрідним інтегрованим показником ситуації пошуків, експериментів, а часом невизначеності, стала вкрай незначна кількість робіт з методики викладання географії. Недостатньо уваги приділялося виданню карт і атласів, підготовці хрестоматій, альбомів з картинками географічного змісту, екранних посібників та інших засобів навчання.

Четвертий період (середина 30-х – 1991 р.) характеризується поступовим створенням, удосконаленням та теоретичним обґрунтуванням системи засобів навчання шкільної географії в умовах радянської освітньої системи. Він включає два етапи: перший – середина 30 - кінець 50 рр. XX ст., з підвищенням якості засобів навчання та набуттям ними рис системи; другий – кінець 50 рр. XX ст. -

1991 р., для якого характерне удосконалення та теоретичне обґрунтування системи засобів навчання шкільної географії на тлі розвитку теоретико-методологічних основ методики навчання предмета.

Під час цього періоду значно підвищився науково-географічний і методичний рівень підручників. Підвищення науково-географічного рівня, зокрема, проявлялося в постійно зростаючому значенні фундаментальних знань (зокрема, теорій, закономірностей і світоглядних ідей); включенні нових теоретичних положень, термінів і понять, які збагатили наукову географію; у підвищенні ролі знань про різноманітні природні та господарські комплекси; вивченні географічних об'єктів у взаємозв'язку, з урахуванням їхніх взаємовпливів і змін у часі; розкритті причинно-наслідкових зв'язків на різних рівнях; вдосконаленні природного та економічного районування. Найбільшою мірою ці зміни знайшли відображення в загальних розділах підручників, обсяг, значення та насиченість науково-теоретичними положеннями яких постійно зростали.

Підвищення методичного рівня, зокрема, проявилось у використанні системного підходу; у побудові підручників на основі дидактичних принципів; в усе більшому наборі текстових і позатекстових елементів підручника; у більш ретельному відборі навчального матеріалу (географічних об'єктів) і більш досконалому поданні основного тексту (в його кращих зразках використовувались різні прийоми викладу, а доступність поєднувалась із логічністю й високим рівнем науковості); у зростанні уваги до зв'язку із життям та практичною діяльністю населення; у прагненні до більш оптимального співвідношення між загальними й регіональними розділами.

Період характеризується підготовкою та виданням методичних посібників різного змісту. У них було всебічно розглянуто всі основні компоненти процесу навчання географії (мета, зміст, методи, форми, засоби). Розповсюдження й практичного втілення набула ідея створення навчально-методичних комплектів / комплексів. Важливою віхою став подальший розвиток екранних посібників.

Розвиток методики як предметної дидактики дозволив теоретично обґрунтувати використання системи засобів навчання географії в складі засобів (на рівні класів), що застосовуються в якості джерел знань, і засобів, що забезпечують операційну діяльність учнів [3].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Методологічно всі чотири періоди історії засобів навчання шкільної географії розглянуті в загальному соціально-історичному контексті розвитку. З початку XVIII ст. створення нових та еволюція існуючих засобів відбувалась під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів. До перших належали соціальні, економічні, культурно-історичні умови; освітні потреби суспільства та його педагогічні очікування; техніко-технологічний прогрес. До других – розвиток географії як науки (емпіричний характер якої довгий час обумовлював положення шкільної географії в якості допоміжного предмета), а також теорії та практики її викладання; рівень професіоналізму фахівців (якість географічної та педагогічної підготовки, уміння адаптуватися до конкретних умов освітнього процесу, педагогічна майстерність).

У подальших дослідженнях необхідно розглянути особливості окремих періодів історії створення засобів навчання шкільної географії.

### Література

1. Атлас сочиненный к пользе и употреблению юношества и всех читателей ведомостей и исторических книг. – Санкт-Петербург: Императорская Академия Наук, 1737. [Електронний ресурс] / Электронный фонд Российской национальной библиотеки. Режим доступа: <http://leb.nlr.ru/edoc/262102>.
2. Весин Л.П. Исторический обзор учебников общей и русской географии, изданных со времен Петра Великого по 1876 г. (1710-1876) / Л.П. Весин. – СПб., 1877. – 674 с.
3. Голов В.П. Средства обучения географии и условия их эффективного использования: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / В.П. Голов. – М.: Просвещение, 1987. – 222 с.
4. Гупан Н.М. До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні / Н.М. Гупан // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 45-49.
5. Дилтей Ф.Г. Опыт российской географии с толкованием гербов и с родословием царствующему дому / Ф.Г. Дилтей. – М.: При Имп. Московском Ун-те, 1771. – 436 с.
6. Никитин Н.П. К.И. Арсеньев и его роль в развитии экономической географии в России / Н.П. Никитин // Вопросы географии. – 1948. – Сборник 10. – С. 3-40.
7. Ободовский А.Г. Всеобщей географии учебная книга / А.Г. Ободовский. – 14-е изд., испр. – Санкт-Петербург: тип. И. Глазунова и К°, 1874. – 420 с.
8. Стадник О.Г. Внесок Є. Зябловського у підготовку підручників після освітньої реформи 1804 р. / О.Г. Стадник // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць. – 2013. – Випуск 29 (82). – С. 82-86.
9. Стадник О.Г. Історія створення засобів навчання шкільної географії / О.Г. Стадник // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – 2013. – Вип. 41. – С. 68-75.
10. Школа О.В. Критерії періодизації та основні періоди розвитку методичної думки з фізики в Україні / О.В. Школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php](http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php).

УДК 378.14:51:504(043.3)

## МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЗАДАЧ ПРОФЕСІЙНОГО ЗМІСТУ В МАТЕМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ

С.П.Цецик

*Анотація.* У статті розглянуто дидактичні основи професійної спрямованості математичної підготовки студентів-екологів; розкрито методику розв'язання прикладних задач з елементами математичного моделювання.

*Ключові слова:* прикладні задачі, професійна спрямованість, математична підготовка, студенти-екологи.

*Аннотация.* В статье рассмотрены дидактические основы профессиональной направленности математической подготовки студентов-экологов; раскрыта методика решения прикладных задач с элементами математического моделирования.

*Ключевые слова:* прикладные задачи, профессиональная направленность, математическая подготовка, студенты-экологи.

*Summary.* The article deals with teaching the basics of professional orientation of students' mathematical preparation environmentalists. Exposed method of solving applied problems with elements of mathematical modeling.

*Key words:* applications, professional orientation, mathematical preparation, students-ecologists.

**Постановка проблеми.** На фоні сучасних політичних та соціально-економічних перетворень в Україні одним із актуальних завдань є визначення ефективних шляхів забезпечення якісної професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Ураховуючи складну екологічну ситуацію в нашій державі, особливої уваги потребує проблема підготовки висококваліфікованих фахівців цієї галузі.

Зростання вимог до фахової підготовки спеціалістів у різних галузях знань, зокрема й екології, пов'язано із загальною тенденцією розвитку світового освітнього простору, що характеризується швидкими темпами зростання рівня наукових знань у різних галузях науки та їх швидким упровадженням у практику. Сучасна надзвичайно динамічна постіндустріальна фаза цивілізаційного розвитку призвела до того, що щорічно оновлюється 5% теоретичних і 20% професійних знань. Так, у США введено своєрідну одиницю виміру старіння знань спеціалістів – „період напіврозпаду компетентності» – термін, що визначає проміжок часу з моменту закінчення вишу до того моменту, коли в результаті появи нової науково-прикладної інформації компетентність спеціаліста звужується до 50% [5, с. 6-7]. Наприклад, у 1970 р. цей період становив 5 років, а вже для сьогоднішніх випускників він значно коротший.

В Україні вказану проблему ускладнила економічна криза. Саме тому значна частина сучасної молоді зневірилася в освіті. Наука ж має запропонувати таку трансформацію освіти, щоб, здобувши її, спеціаліст почувався конкурентоспроможним, потрібним своєму суспільству, державі [6, с. 19]. Дедалі гостріше відчувається необхідність в оновленні та вдосконаленні загальної та професійної підготовки фахівців, професійній переорієнтації. Перед вищою школою стоїть завдання оперативної орієнтації на нові вимоги і потреби суспільства та максимального врахування їх у своїй діяльності [7, с. 4].

Тому актуальною є потреба надання студентам таких знань і вмінь, які б знадобилися їм у найближчі роки. У зв'язку з цим постійно відбувається коригування навчальних планів підготовки майбутніх фахівців: вводяться нові дисципліни та змінюється обсяг вивчення інших. Проте досягти високого результату досить складно, оскільки неможливо точно передбачити, які саме знання та вміння будуть необхідні фахівцю в умовах стрімкого розвитку сучасного інформаційного суспільства.

Одним із можливих шляхів розв'язання окресленої проблеми є поглиблення фундаментальної підготовки майбутніх фахівців-екологів. Саме фундаментальна підготовка як важлива складова професійного становлення забезпечить необхідні умови для подальшої освіти та самоосвіти особистості впродовж усього життя.

Важливою дисципліною фундаментального циклу підготовки фахівців за напрямом 6.040106 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» є вища математика. В освітньо-професійній програмі підготовки фахівців даної галузі знань зазначено, що уміння самостійно аналізувати, уточнювати та моделювати екологічні ситуації з орієнтацією на управління ними є необхідним компонентом професійної підготовки [1, с. 18]. Проте, аналіз психолого-

педагогічних та методичних джерел уможливив виявлення суперечності між математичними знаннями, що отримують студенти-екологи, та вмінням їх застосовувати. Подолати такий недолік можна шляхом уведення в курс вищої математики прикладних задач професійного змісту, тобто забезпечити професійну спрямованість математичної підготовки фахівців-екологів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окремі аспекти реалізації професійної спрямованості навчання математичних дисциплін розглянуто в працях вітчизняних та зарубіжних учених: Б.В.Гнеденка, Л.П.Гусак, Я.Е.Жака, П.І.Кибалко, Т.В.Крилової, Л.Д.Кудрявцева, А.Д.Мишкіса, А.Є.Мухіна, В.А.Петрук, Н.М.Самарук, П.І.Самойленко, В.Г.Скатецького, З.І.Слепкань, О.П.Томашук та ін. Зокрема, наукові дослідження, пов'язані з висвітленням специфіки математичної підготовки студентів: математичних спеціальностей (майбутніх учителів математики) та нематематичних спеціальностей (майбутніх інженерів та майбутніх фахівців у галузі економіки). Питання забезпечення професійної спрямованості математичної підготовки студентів екологічних спеціальностей ще не знайшли належного відображення в психолого-педагогічних джерелах.

**Мета статті** – визначити дидактичні основи професійної спрямованості математичної підготовки студентів-екологів, що реалізується шляхом уведення в курс вищої математики прикладних задач; розкрити методику розв'язання таких задач.

**Виклад основного матеріалу.** Реалізація професійної спрямованості математичної підготовки студентів-екологів зводиться до розв'язання завдань: визначення дидактичних основ зазначеного підходу; відпрацювання методики розв'язання прикладних задач з елементами математичного моделювання та виділення типів таких задач; з'ясування педагогічних умов, що сприяють упровадженню вказаної методики.

Дидактичні основи професійної спрямованості математичної підготовки студентів-екологів ґрунтуються на дослідженнях названих вище вчених і містять у собі наступні положення.

1. Оскільки курс вищої математики має свої цілі й завдання, реалізація яких є обов'язковою, то професійно спрямований матеріал потрібно вводити відповідно до діючої робочої програми дисципліни, не порушуючи при цьому її логічної структури та послідовності викладу навчального матеріалу. Тобто, навчальний матеріал повинен містити загальну (відповідати робочій програмі курсу вищої математики) та професійну складові.

2. При поєднанні навчального матеріалу курсу вищої математики з професійно спрямованими завданнями слід пам'ятати, що надмірне захоплення прикладними задачами може призвести до зворотного ефекту: зашкодити самому процесу формування математичних знань, умінь та навичок. Тому вводити професійно спрямовані задачі варто лише тоді, коли студенти засвоїли основний матеріал, передбачений програмою.

3. Вибір прикладних задач слід здійснювати на основі встановлення міжпредметних зв'язків (на пропедевтичному етапі – вищої математики з біологією, екологією, фізикою, хімією та інформатикою; на фаховому – математики з фаховими та професійно орієнтованими дисциплінами). При цьому задачі мають бути не громіздкими та нескладними.

4. Обов'язково обґрунтовувати, роз'яснювати студентам мету вивчення того чи іншого математичного методу та його зв'язок з природничими та професійно орієнтованими дисциплінами.

5. У процесі розв'язання прикладних задач необхідно розкривати суть досліджуваних явищ, формувати в студентів поняття математичної моделі та основних принципів математичного моделювання, забезпечуючи тим самим пропедевтику тих проблем, з якими студенти зустрінуться при вивченні професійно спрямованих та фахових дисциплін. Показувати можливості інформаційних технологій для розв'язання певних типів задач.

6. Забезпечувати систематичність та послідовність реалізації такого підходу: а) професійно спрямований матеріал використовувати під час різних форм навчальної діяльності студентів: на практичних заняттях, у самостійних роботах, домашніх завданнях і типових розрахунках; б) завдання повинні передбачати диференціацію та поступовий перехід від простішого до складнішого.

Варто зазначити, що у прикладних задачах невідомі, дані, умова, поняття, необхідні попередні знання – все складніше і менш конкретно визначено, ніж у суто математичних задачах. Це – головна відмінність, і вона тягне за собою інші відмінності. Основні ж методи розв'язання – спільні для обох типів задач. Розв'язання прикладної задачі з елементами математичного моделювання містить у собі три основні етапи, які становлять загальну основу застосувань математичних методів до розв'язання прикладних проблем [3, 8].

І етап. Формалізація (аналіз і побудова математичної моделі). На даному етапі слід перейти від реальної екологічної ситуації, яку потрібно розв'язати, до її формальної моделі.

Терміни „модель» та „моделювання» сьогодні набули широкого вжитку в різних галузях знань: не лише в точних науках, а й у гуманітарних. Зрозуміло, що кожна наука, в силу своєї специфіки, вкладає у ці поняття різний зміст, що спричинило різні тлумачення вказаних термінів. Зокрема, модель – (франц. *modele*, лат. *modulus* – міра): 1) зразок, примірник чого-небудь; 2) зменшене відтворення якоїсь споруди, механізму тощо; 3) тип, марка, зразок конструкції; 4) схема для пояснення якогось явища або процесу [4, с. 195]. Тому варто уточнити, що під моделюванням слід розуміти процес формалізації фізичного об'єкта, метою якого є створення певного аналога об'єкта – моделі, адекватної йому, а під „математичною моделлю» деякого фізичного об'єкта (системи, процесу) – сукупність математичних співвідношень (рівнянь, формул, графічних співвідношень, нерівностей), які пов'язують вихідні характеристики стану фізичного об'єкта з вхідною інформацією, початковими даними, геометричними (просторовими та іншими) обмеженнями, що накладаються на функціонування об'єкта [2, с.7].

Для правильного розуміння суті математичних моделей доцільно відмітити їхні особливості: наближеність опису; урахування тільки основних чинників; компроміс між простотою і повнотою опису; обмеженість застосування; відмінність математичних моделей від закону; адекватність математичних моделей.

На даний час в екологічних дослідженнях найбільш важливими є два типи знакових моделей: математичні (аналітичні) та імітаційні (системні).

З урахуванням вищесказаного етап формалізації розпочинається із визначення й чіткого окреслення об'єкта (процесу, явища) дослідження. Такий процес виділення задачі, що підлягає математичному аналізу, часто буває тривалим. Це зумовлено тим, що кожен об'єкт (процес, явище) є невичерпним у своїх властивостях і відносинах (зв'язках). Пам'ятаючи, що кожна математична модель будується тільки за допомогою певних строго визначених величин, які в процесі дослідження можуть змінюватися або залишаються незмінними (константами), на етапі формалізації виділяються такі моменти:

- об'єкт дослідження розбивається на елементи (компоненти), що характеризують найістотніші властивості даного об'єкта (процесу, явища), а також відповідають поставленій меті та конкретним умовам;
- для кожного елемента добирається відповідна кількісна величина (екологічні твердження виражаються за допомогою математичних символів); утворюється абстрактна система взаємопов'язаних елементів (компонентів);
- аналізується повнота даних утвореної системи;
- виділяються основні зв'язки між окремими елементами системи та між елементами системи й середовищем, у якому функціонує дана система. При цьому використовуються аналітичні методи (апарат математичного аналізу та інші розділи математики), комбінаторний аналіз, методи математичної статистики, методи побудови емпіричних формул (саме цей момент дає можливість продемонструвати студентам важливе досягнення математики – згорання інформації (представлення її в компактній формі: у вигляді рівнянь, систем рівнянь тощо));
- перевіряється несуперечливість побудованої математичної моделі (вона повинна підпорядковуватись усім законам математичної логіки).

II етап. Знаходження методу розв'язання математичної моделі.

На цьому етапі студенти навчаються використовувати вивчені математичні методи для розв'язання поставленої математичної задачі. Шукають і розробляють свій метод розв'язання, якщо стандартний – нераціональний; розбивають складні задачі на підзадачі. Далі складається план розв'язання задачі. Після його реалізації важливо провести математичне дослідження задачі. Оскільки головна мета моделювання реальних явищ (процесів) – необхідність передбачити нові результати або нові властивості явищ.

III етап. Інтерпретація (надання одержаному математичному результату реального змісту та перевірка розв'язку задачі). Етап інтерпретації вимагає повернення до поставленої екологічної проблеми. При цьому потрібно: перевірити відповідність отриманих результатів розв'язку задачі екологічній ситуації, що розглядається; уміти перейти від отриманих загальних тверджень до часткових; оцінити значення отриманого результату.

Цей етап у курсі вищої математики має спрощений, ілюстративний характер.

Успіх навчання студентів початкам математичного моделювання значною мірою залежить від вибору матеріалу – прикладних задач екологічного змісту. За результатами проведеної роботи підготовлено навчальний посібник „Математичні методи в екології» [9], що складається з трьох типів задач.

Задачі першого типу слугують ілюстрацією до того чи іншого математичного поняття, методу. Це, наприклад, задачі з розділів „Вектори», „Системи алгебраїчних рівнянь» курсу вищої математики. Хоча вони мають репродуктивний характер, проте формують у студентів уміння пов'язувати математичні та екологічні поняття, забезпечують поступове входження в майбутню професію (репродуктивний рівень).

Другий тип задач пов'язаний з розв'язанням конкретних екологічних проблем (забруднення водоймищ, розвиток популяцій тощо). Такі задачі потребують знань із декількох розділів дисципліни та відповідних знань із спеціальних дисциплін (продуктивний рівень).

Задачі останнього типу мають дослідницький характер, оскільки передбачають відшукування нестандартних підходів до розв'язання поставлених завдань, вимагають самостійного оволодіння студентами додатковою математичною інформацією та сприяють розвитку творчого мислення (творчий рівень).

Ураховуючи незначний обсяг годин, відведений на вивчення курсу вищої математики для студентів-екологів (216 год., з них аудиторних – 96 год.), педагогічними умовами, що сприяють реалізації професійної спрямованості математичної підготовки майбутніх фахівців, є:

- активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, що ґрунтується на механізмах інтенсифікації їхньої мисленнєвої діяльності завдяки упровадженню в навчальний процес активних та інтерактивних методів навчання. При цьому важливо, щоб кожен метод чи форма навчання забезпечували досягнення основної мети математичної підготовки екологів: розкривали значення математичних знань у майбутній професії та формували знання, уміння й навички їх використовувати;

- навчання студентів працювати самостійно, що реалізується завдяки ретельному плануванню самостійної роботи в аудиторний та позааудиторний час, підготовці навчально-методичного забезпечення самостійної роботи та контролю за навчальними досягненнями студентів;

- формування взаємовідносин „викладач-студент» на основі співпраці, доброзичливості та взаємоповаги. Важливо забезпечувати сприятливі умови навчання для кожного студента, ураховуючи рівень його підготовки, психофізіологічні особливості, емоції тощо.

**Висновки.** Таким чином, задачі професійного змісту мають важливе значення у формуванні професійних знань, умінь та навичок майбутніх фахівців-екологів, оскільки: розкривають роль математичних методів у вивченні екологічних явищ (процесів); формують реальну потребу у фундаментальній математичній підготовці; забезпечують міждисциплінарні зв'язки та створюють передумови для інтеграції знань студентів; посилюють внутрішньопредметні зв'язки, тим самим забезпечуючи активне повторення навчального матеріалу; виробляють уміння встановлювати зв'язки між елементами різних галузей знань; активізують мисленнєву діяльність; сприяють кращій адаптації студентів до майбутньої професійної діяльності; ефективно стимулюють розвиток професійних якостей; задіюють емоційну та пізнавальну сфери особистості, а отже –підвищують якість фахової підготовки студентів-екологів.

**Подальшого вивчення** потребує питання лекційного забезпечення дисципліни «Вища математика» в умовах реалізації професійної спрямованості навчання майбутніх екологів.

### Література

1. Концепція екологічної освіти України // Екологія і ресурси. – 2002. – №4. – С. 5-25.
2. Петрик М. Основи математичного моделювання та застосування математичних методів у наукових дослідженнях / М. Петрик, М. Баб'юк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. – 160 с.
3. Пойа Д. Как решать задачу / Д. Пойа: пер. англ. – Львов: журн. „Квантор», 1991. – 215 с.
4. Професійна освіта: Словник / Укладач С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
5. Професіоналізм особистості: теоретико-методологічний аспект: монографія / [В.Й. Бочелюк, С.А. Білоусов, Г.О. Горбань та ін.]. – Запоріжжя: ГУ „ЗІДМУ», 2007. – 248 с.
6. Реформування вищої освіти: теоретико-методологічні засади. Нотатки з Підсумкової колегії Міністерства освіти і науки України та Загальних зборів Академії педагогічних наук України // Педагогіка толерантності. – 2000. – №4. – С. 19-21.
7. Тангасян С. А. Высшее образование в перспективе XXI столетия / С.А. Тангасян // Педагогика.– 2000. – № 2. – С. 3- 10.
8. Цецик С.П. Особливості розв'язання прикладних задач екологічного змісту в курсі вищої математики / С.П. Цецик, Г.О. Козлакова // Вісник НТУУ „Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. – К. : ІВЦ „Політехніка», 2007. – № 1(19). – С. 134 – 140.
9. Цецик С.П. Математичні методи в екології: навч. посіб. / С.П. Цецик; за ред. Г.О. Козлакової. – Рівне: Фортуна, 2011. – 116 с.

УДК 378.147:811.111'342

## РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ВРАХУВАННЯ РІДНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СЛУХО-ВИМОВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ МОВНИХ І НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

О.А.Чухно

*Анотація.* Статтю присвячено порівняльному аналізу особливостей принципу врахування рідної мови в процесі формування слухо-вимовних навичок студентів мовних і немовних спеціальностей; виявлено основні недоліки відкритої форми реалізації принципу, запропоновано прийоми його реалізації латентній формі.

*Ключові слова:* фонетичні помилки, фонологічні помилки, принцип навчання, слухо-вимовні навички, фонетичні знання, міжмовна інтерференція, відкрита форма реалізації принципу, латентна форма реалізації принципу.

*Аннотация.* Статья посвящена сравнительному анализу особенностей принципа учета родного языка в процессе формирования слухо-произносительных навыков студентов языковых и неязыковых специальностей; выявлены основные недостатки открытой формы реализации принципа, предложены приемы его реализации в латентной форме.

*Ключевые слова:* фонетические ошибки, фонологические ошибки, принцип обучения, слухо-произносительные навыки, фонетические знания, межъязыковая интерференция, открытая форма реализации принципа, латентная форма реализации принципа.

*Summary.* The article is dedicated to the comparative analysis of the peculiarities of the principle of taking into account the native language in the process of forming philological and non-philological students' pronunciation sub-skills. There have been revealed major shortcomings of the open form of the principle realization in teaching non-philological students and suggested techniques of its realization in the latent form.

*Key words:* phonetic mistakes, phonological mistakes, teaching principle, pronunciation sub-skills, phonetic knowledge, interlanguage interference, open form of the principle realization, latent form of the principle realization.

Підвищення ефективності навчального процесу є однією з актуальних проблем сучасної методики викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах, і врахування впливу мовної системи рідної мови в процесі вироблення прийомів навчання іншомовного матеріалу є суттєвою умовою розв'язання цієї проблеми. Вплив рідної мови особливо відчутний у навчанні іншомовної вимови. Це пояснюється тим, що почуте іншомовне мовлення сприймається людиною крізь призму її внутрішнього мовлення. Всі фонемні, якими володіє людина, зберігаються на так званих фонемних гратах. Якщо звуки, що сприймаються, є на гратах фонем, їх відтворення буде правильним. Якщо вони відсутні, тоді звуки, що сприймаються, уподібнюються у внутрішньому мовленні звукам, близьким до звуків рідної мови. Останнє призводить до викривлення спочатку образу, що сприймається, а потім мовленнєво-моторного образу, тобто до вимовних помилок і, як наслідок, непорозуміння. Тому в процесі навчання іншомовної вимови викладач повинен заздалегідь продумати, з якими труднощами, зумовленими впливом фонетичної системи рідної мови, можуть зіткнутися студенти в засвоєнні того чи іншого іншомовного звуку й згідно з отриманими результатами виробити систему прийомів для формування у студентів слухо-вимовних навичок, які є навичками коректної вимови всіх фонем у потоці мовлення та їх адекватного розуміння в процесі сприйняття мовлення інших [1]. Такі навички є механічними діями, про спосіб виконання яких користувачі, як правило, не замислюються [16]. Але на відміну від немовних ВНЗ, де формування слухо-вимовних навичок є основною метою навчання іншомовної вимови, студенти мовних ВНЗ повинні також отримати фонетичні знання (артикуляційно-акустичні характеристики фонем, основні модифікації звуків у потоці мовлення та ін.), які необхідні для усвідомленого розвитку та вдосконалення студентами власних слухо-вимовних навичок і слухо-вимовних навичок інших (якщо йдеться про педагогічні ВНЗ). Крім того, у мовному й немовному ВНЗ кількість годин, відведених на аудиторні заняття з іноземної мови, а отже й на навчання вимови, значно різняться. Це дає підстави стверджувати, що навчання вимови студентів мовних і немовних спеціальностей має свої особливості, відтак і принцип врахування рідної мови має реалізовуватись по-різному.

У сучасних посібниках з методики викладання іноземної мови принцип врахування рідної мови розглядається як один з основоположних у навчанні фонетичного матеріалу [2, 4, 8, 9, 10, 14, 15, 17, 19, 20], але наразі немає чіткого розмежування рекомендацій щодо особливостей реалізації принципу в мовних і немовних вищих навчальних закладах, що призводить до ігнорування викладачами немовних

ВНЗ необхідності корекції й удосконалення слухо-вимовних навичок студентів або некоректної та, як наслідок, неефективної реалізації цього принципу на заняттях з англійської мови.

Отже, **основними цілями статті** є проведення порівняльного аналізу особливостей реалізації принципу врахування рідної мови в навчанні слухо-вимовних навичок студентів мовних і немовних спеціальностей, а також вироблення прийомів реалізації принципу в навчанні студентів немовних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу.** Для досягнення поставлених цілей вважаємо за необхідне визначити поняття «принцип навчання». Принципи навчання є «вихідними положеннями, які у своїй сукупності визначають вимоги до навчального процесу загалом та його складників (цілей, завдань, методів, засобів, організаційних форм)» [19, с. 147], отже, «дають відповідь на запитання «Як організувати навчальний процес?»» [9, с. 48]. Тому їх успішна реалізація є гарантією ефективності всього навчального процесу.

Навчаючи вимові, викладач керується принципами, виділеними в методичних посібниках з навчання іноземної мови [ 4; 9; 10; 15; 19], які ми систематизували та представили в табл. 1.

Таблиця 1

**Принципи навчання вимови**

Загально-дидактичні	Лінгвістичні	Психологічні	Методичні
Свідомості Активності Міцності Наочності Послідовності Доступності	Функціональності Мінімізації мови	Мотивації Урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів Поетапності у формуванні слухо-вимовних навичок	Комунікативної спрямованості Урахування рідної мови студентів Апроксимації Безперервності й циклічності

Необхідно зазначити, що більшість з них є загальними і мають бути реалізовані в навчанні не тільки вимови, але й усім аспектам мови, в той час як деякі з них є спеціальними для навчання фонетичного аспекту мови. Так одним із важливих спеціальних принципів навчання фонетичного матеріалу називають принцип урахування рідної мови [9, с. 106]. Він передбачає необхідність організувати процес формування слухо-вимовних навичок згідно з даними порівняльного аналізу фонологічних систем рідної й іноземної мов для нейтралізації негативного впливу фонологічної системи рідної мови [11]. З цією метою при ознайомленні студентів зі звуками, які не мають аналогів у рідній мові, на даний час рекомендують використовувати опис артикуляції із залученням в якості вихідного позиційного варіанту рідної фонемі, яка за своїми акустичними характеристиками найбільш близька до звуку, що пояснюється. Наприклад, викладач може пояснити артикуляцію англійського звуку [θ] через український [с] [11], а звук [i:] легше засвоюється, якщо почати з вимови українського слова **ми** [15]. При цьому студенти отримують інструкції, які допомагають перейти від вимови звуку рідної мови до вимови іншомовного звуку. Так, щоб вимовити англійський [u:], студентам слід почати з вимови українського [у], притиснути губи до зубів, утворивши ними коло, язик сильно відтягнути назад і зробити цей звук довгим і напруженим. Особливу роль набувають вправи в слуховій диференціації схожих звуків іноземної та рідної мов [11], які також допомагають встановити відмінні особливості нового звуку. Для цього викладач вимовляє звуки іноземної мови та рідної мови, з якими можна переплутати звук, що вивчається, і просить студентів відмітити новий звук. Наприклад, при введенні звуку [w] можна дати ряд [w] – [v] – [в] –[w] [11]. Це надає можливість побачити різницю у їх артикуляції й правильно вимовити звук, який вивчається.

Нажаль, не дивлячись на те, що викладачі іноземної мови використовують ці прийоми в процесі формування й корекції слухо-вимовних навичок студентів протягом першого року навчання, у мовленні студентів немовних спеціальностей як другого, так і подальших курсів спостерігається значна кількість фонетичних (заміна одного алофону якоїсь фонемі іншим алофоном цієї ж фонемі, що призводить до викривлення звучання) і фонологічних (заміна алофона однієї фонемі алофоном іншої фонемі, що призводить до викривлення змісту) помилок, спричинених міжмовною інтерференцією – взаємовпливом мовних систем рідної та іноземної мов. Кількість таких помилок у студентів мовних спеціальностей другого року навчання значно менша. Це свідчить про те, що організація процесу навчання вимови в немовних ВНЗ є не досить ефективною порівняно з мовними, що, вочевидь, відбувається внаслідок некоректної реалізації принципу врахування рідної мови. Саме він направлений



на запобігання та подолання помилок, спричинених міжмовною інтерференцією. Некоректна реалізація цього принципу є однією з причин заміни дифтонгів монофтонгами, зміни місця артикуляції міжзубних приголосних, взаємозаміни губно-губної та губно-зубної артикуляції, позбавлення приголосних дзвінкості в кінцевій позиції й перед глухими та ін. Найпоширеніші вимовні помилки в словах, які ми помічали в процесі роботи зі студентами другого року навчання, й основною причиною яких є вплив рідної мови, представлені нами у табл. 2.

Таблиця 2

Вимовні помилки в словах

Тип помилки за способом артикуляції	Нормативна вимова слова	Опис помилки	Тип помилки за ступенем впливу на комунікацію
Заміна дифтонга монофтонгом	phone [fəʊn] lady ['leɪdi] parent ['peərənt]	[əʊ] → [o] [eɪ] → [e] [eə] → [æ]/[a:]	фонологічні
Заміна англійського монофтонга українським	work [wɜ:k] carp [kɑ:p]	[ɜ:] → [o] [ɑ:] → [a]	фонологічні
Послаблення диференціації у вимові довгих і коротких голосних	moon [mu:n] sheep [ʃi:p] bark [bɑ:k]	[u:] → [ʊ] [i:] → [ɪ] [ɑ:] → [ʌ]	фонетичні
Недостатньо напружена вимова приголосних	party ['pa:ti]	вимова [p] не супроводжується аспірацією	фонетичні
Позбавлення приголосних дзвінкості в кінцевій позиції та перед глухим	dog [dɒg], bed [bed], medicine ['medsɪn] crab [kræb] exercise ['eksəsaɪz]	[g] → [k] [d] → [t] [b] → [p] [z] → [s]	фонологічні
Вокалізація глухих приголосних перед дзвінками, сонорними та голосними	disappoint [disə'pɔɪnt] misbehave [mɪsbɪ'heɪv] disregard [dɪsrɪ'gɑ:d]	[s] → [z]	фонетичні
Взаємозаміна губно-губної та губно-зубної артикуляції	always ['ɔ:lweɪz] will [wɪl]	[w] → [β]	фонологічні
	of [əv]	[v] → [φ]	фонетичні
	very [veri] oven ['ʌv(ə)n] finish ['fɪnɪʃ]	звуки [v, f] артикуються двома губами, а не нижньою губою напроти верхніх зубів	фонетичні
Некоректна робота кореня язика	sing [sɪŋ] thing [θɪŋ]	[ŋ] → [н] після [ŋ] вимовляється [g]	фонологічні фонетичні
	think [θɪŋk] thing [θɪŋ] there [ðeə] they [ðeɪ]	[θ] → [c] [ð] → [з]	фонологічні
Зміна місця артикуляції альвеолярних приголосних	Tom [tɒm] do [du:] sun [sʌn] zoo [zu:] love [lʌv] nose [nəʊz]	альвеолярні → дентальні [t] → [т] [d] → [д] [s] → [с] [z] → [з] [l] → [л] [n] → [н]	фонетичні

Заміна монофтонга дифтонгом	wound [wu:nd] cause [kɔ:z]	[u:] → [aʊ] [ɔ:] → [əʊ]	фонологічні
Заміна одного монофтонга іншим	bat [bæt] gone [gɒn] sweat [swet]	[æ] → [e] [ɒ] → [ʌ] [e] → [i:]	фонологічні
	productive [prə'dʌktɪv] ought [ɔ:t]	[ʌ] → [ʊ] [ɔ:] → [o]	фонетичні
Неправильний головний наголос в словах	'café 'politics	ca'fé як кафе po'itics як політика	фонетичні
	after'noon 'operate 'realize misbe'have	наголошення суфіксів і префіксів у похідних словах 'afternoon ope'rate rea'lize 'misbehave	фонетичні
Некоректна вимова закінчення -ed	practiced ['præktɪst], looked ['lʊkt]	['præktɪsɪd] ['lʊkɪd]	фонологічні

Як видно з табл. 2, значна кількість помилок, спричинених міжмовною інтерференцією, є фонологічними. Вони негативно впливають на процес комунікації, унеможливаючи розуміння змісту висловлювання, тому потребують негайної корекції в процесі навчання вимови студентів як мовних, так і немовних спеціальностей. Фонетичні ж помилки, які впливають на якість звучання, є не менш поширеними, але через те, що вони не перешкоджають розумінню висловлювання, ми перестаємо звертати на них увагу, як тільки звикаємо до вимови співрозмовника. Ігнорування їх корекції призводить до сильного акценту, який в немовному ВНЗ неможливо виправити внаслідок відведення недостатнього часу навчанню іноземної мови, але який є неприпустимим у мовних ВНЗ, випускники яких повинні демонструвати еталонну іншомовну вимову.

Велика кількість фонологічних помилок у вимові студентів немовних спеціальностей вимагає перегляду шляхів реалізації принципу врахування рідної мови. Безперечно, вони мають відрізнитися від шляхів реалізації цього принципу в мовних ВНЗ внаслідок обмеженої кількості аудиторних занять з іноземної мови, недостатнього рівня володіння студентами спеціальними фонетичними знаннями, а також суто практичною спрямованістю занять, націлених на орієнтацію студентів на оволодіння мовою як засобом спілкування в межах обраної спеціальності. Все це дозволяє викладачу сформувати слуховимовні навички студентів на апроксимованому рівні, коригуючи фонологічні помилки, але залишаючи поза увагою корекцію сформованого в школі акценту. Студенти ж мовних спеціальностей, як ми зазначали раніше, одночасно з вдосконаленням слуховимовних навичок отримують поглиблені фонетичні знання для подальшого їх застосування в своїй професійній діяльності. Вони мають демонструвати еталонну вимову, тому навіть фонетичні помилки мають підлягати корекції.

Порівняємо особливості реалізації принципу врахування рідної мови в процесі формування навичок вимови студентів мовних і немовних спеціальностей, узявши за основу розподіл іншомовних звуків на три групи за ознакою схожості/розбіжності зі звуками української мови:

1) звуки максимально наближені до звуків української мови за акустичними особливостями й артикуляцією – [b, m, s, z, ʃ];

2) звуки, які, на перший погляд, дуже схожі зі звуками української мови, але мають певні особливості – [e, ɪ, i:, ɪ];

3) звуки, що відрізняються за релевантними фонологічними ознаками – [w, r, h, ð, θ, ŋ].

Формування навичок вимови звуків, які належать до першої групи, не викликає особливих труднощів, оскільки має місце позитивний перенос навичок з рідної мови в англійську. Для засвоєння цих звуків у навчанні студентів немовних спеціальностей можна обмежитися імітацією, жодних інших вправ ця група не потребує [9]. Однак, у навчанні студентів мовних спеціальностей на етапі введення звуків імітація повинна супроводжуватись аналізом їх артикуляційних особливостей для корекції сформованої в школі акцентної вимови внаслідок реалізації принципу апроксимації. Так, звуки [ç] і [ʒ] в українській мові є дентальними, в той час як англійські [s] і [z] альвеолярні.

Сприйняття та відтворення звуків, що належать до другої групи, характеризується високим ступенем інтерференції. Студенти автоматично переносять навички вимови цих звуків з рідної мови в англійську, що призводить не тільки до появи акценту в мовленні, але й до помилок на рівні змісту [9]. Звуки третьої групи також викликають значні труднощі при засвоєнні, тому що має місце формування абсолютно нової артикуляційної бази. Внаслідок нерозвиненого фонематичного слуху студенти часто помилково асоціюють їх зі звуками рідної мови (наприклад, англійський [ð] з українським [з]).

Таким чином, формування навичок вимови звуків другої та третьої груп вимагає від викладача посиленої уваги. При неефективній організації навчального процесу виникає вірогідність появи фонологічних помилок. Для подолання їх основної причини викладач може реалізовувати принцип урахування рідної мови у двох формах: латентній, або прихованій, і відкритій. Латентна форма полягає в поданні матеріалу з *настановою* на запобігання можливих помилок студентів. Викладач заздалегідь прораховує труднощі, з якими можуть зіткнутися студенти в процесі формування навичок вимови іншомовних звуків і враховує отримані результати в процесі вироблення прийомів, які націлені на подолання таких труднощів. Треба зазначити, що ці прийоми не передбачають свідомий аналіз студентами артикуляційних особливостей іншомовного звуку або порівняння роботи органів мовлення в процесі артикуляції іншомовного звуку та схожого з ним звуку рідної мови. Відкрита ж форма, навпаки, побудована на свідомому детальному (у мовних ВНЗ) або апроксимованому (у немовних ВНЗ) зіставленні студентами особливостей артикуляції звуків рідної мови й мови, що вивчається.

На нашу думку, відкрита форма реалізації принципу, яка рекомендується в більшості посібників з методики викладання іноземної мови [2, 4, 9, 10, 11, 15], цілком виправдовує себе в навчанні студентів мовних спеціальностей, які, володіючи основними фонетичними знаннями, мають можливість детально проаналізувати та наочно побачити відмінність в артикуляції схожих звуків рідної та іноземної мов для вдосконалення власної вимови й подальшої допомоги своїм учням (у педагогічних ВНЗ). У процесі виконання різноманітних вправ студенти приходять до чіткого розуміння того, що некоректна вимова може призвести до фонологічної помилки і, як наслідок, непорозуміння.

Навчаючи вимові студентів немовних спеціальностей, викладач також може наголосити на відмінностях артикуляції звуків іноземної мови та схожих звуків рідної мови, але він має бути впевненим, що всі студенти ознайомлені з особливостями фонологічної системи рідної мови й володіють фонетичними термінами, що є поодиноким явищем у немовному ВНЗ. Інакше викладачу доведеться пояснювати ці поняття, втрачаючи багато часу. Тому він може тільки підказати, від якого звуку рідної мови треба відштовхуватись, щоб вимовити іншомовний звук. Так рекомендують, подаючи звуки [t], [d], [n], звернути увагу студентів на положення язика: кінчик язика потрібно притиснути не до зубів, як у рідній мові, а до альвеол [15]. Щоб вимовити англійський [i:] треба розтягнути губи в посмішці та вимовити український звук [и], зробивши його довгим і напруженим [15]. Такі прийоми ознайомлення з іншомовними звуками не демонструють смислорозрізнавальної функції фонем, відтак студенти не усвідомлюють, до яких наслідків може призвести взаємозаміна схожих звуків. Крім того, етап ознайомлення студентів з іншомовним фонетичним матеріалом, як правило, не супроводжується в немовному ВНЗ виконанням ними достатньої кількості вправ на закріплення слухо-вимовних навичок. З часом відбувається «зисксування» у вимові до норм рідної мови й студенти відчувають труднощі комунікативного характеру.

Отже, на нашу думку, відкрита форма реалізації принципу в навчанні студентів немовних спеціальностей призводить до появи великої кількості помилок, спричинених інтерференцією рідної мови. Викладач повинен шукати шляхи подання матеріалу з *настановою* на запобігання можливих помилок, тобто реалізовувати принцип у прихованій формі. Так, наприклад, на етапі ознайомлення студентів зі звуком [θ] треба відштовхуватись не від українського звуку [с], а від майже подібного до нього англійського [s], для засвоєння якого за принципом апроксимації можна обмежитись імітацією. При цьому студенти не асоціюють звуки іноземної мови зі схожими за артикуляційними особливостями звуками рідної мови, та їхнє мовлення не рясніє фонологічними помилками, спричиненими міжмовною інтерференцією. Виконуючи вправи на протиставлення двох іншомовних звуків, вони усвідомлюють смислорозрізнавальну функцію фонем, розуміючи, що взаємозаміна цих звуків призводить до зміни значення слова. Отже, ми рекомендуємо використовувати прийоми, основані на протиставленні двох звуків іноземної мови, наприклад, [s] і [θ], [ð] і [z], [n] і [ŋ], один з яких відрізняється більше за релевантними ознаками ([θ], [ð], [ŋ]), а інший є майже подібним до відповідного звуку рідної мови ([s], [z], [n]) і навчання вимови якого не потребує особливої уваги.

Наведемо приклади вправ, заснованих на протиставленні двох звуків іноземної мови (табл. 3).

## Вправи, засновані на протиставленні двох звуків іноземної мови

Тип вправи	Завдання до вправи
рецептивні	Порахуйте, скільки разів у реченні трапиться звук [θ] ([s]): <i>Sarah threaded the needle and started sewing a skirt.</i> <i>Stuart threaded his way through thick bushes.</i>
	Прослухайте пари слів і визначте, чи однакові в них перші приголосні: <i>thorough – Sarah, so – through, so – sew, thank – sank, thread – thrash</i>
	Послухайте слова із звуками [θ] і [s], кожного разу піднімайте картку з відповідним звуком: <i>thank, sank, son, through, three, street, thread, thick, sick</i>
репродуктивні	Прослухайте словосполучення із звуками [θ] і [s], повторіть їх, звертаючи особливу увагу на артикуляцію звуку [θ]: <i>so thoroughly, thick soup, thin silk, spin thread, throw a stone</i>
	Прочитайте речення і вставте пропущені слова: <i>We have to ... an old tree. We have to ... some meat. (saw – thaw)</i> <i>... you for your help. The ship ... . (sank – thank)</i>
	Прослухайте і повторіть речення, звертаючи особливу увагу на артикуляцію звуку [θ] і [s]: <i>Steve stands by Sarah through thick and thin since she's his sister.</i> <i>Stop throwing stones at poor sparrows!</i>
продуктивні	Складіть одне речення з кожною парою слів, прочитайте речення: <i>thank – Steve, so – thick, three - street</i>

Треба зазначити, що перед тим, як запропонувати такі вправи, необхідно надати студентам еталон вимови звуків, які різняться за релевантними фонологічними ознаками від звуків рідної мови, та сформулювати в них вміння коректно вимовляти ці звуки, раціонально поєднуючи імітацію з доступним описом артикуляції. При цьому потрібно надати декілька прикладів слів, вимова яких відрізняється тільки в одному звукові, наприклад, *sigh* [saɪ] – *thigh* [θaɪ], *sick* [sɪk] – *thick* [θɪk], для того щоб уже на першому етапі студенти усвідомлювали, що взаємозаміна цих звуків є помилкою на рівні змісту.

**Висновки.** Отже, принцип урахування рідної мови в навчанні вимови студентів немовних спеціальностей має свої особливості. З метою запобігання наслідків інтерференції рідної мови викладач має дотримуватися латентної форми реалізації принципу, враховуючи труднощі, з якими стикаються студенти в процесі засвоєння нових звуків. Запропоновані нами прийоми, які засновані на протиставленні двох іншомовних звуків, направлені на подолання фонологічних помилок, спричинених міжмовною інтерференцією і, як результат, на підвищення ефективності навчального процесу. Вироблення цілісної системи прийомів навчання вимови, основаних на латентній формі реалізації принципу, є перспективою подальших розвідок у цьому напрямку.

## Література

1. Бориско Н.Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетенції / Н.Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2011. – № 3. – С. 3 – 14.
2. Вишневецький О.І. Довідник учителя іноземної мови / Омелян Іванович Вишневецький. – К.: Рад. школа, 1982. – 152 с.
3. Волошина Н.В. Коррекция английского произношения при обучении чтению студентов неязыковых специальностей / Н.В. Волошина // Держава та регіони. – 2008. – № 3. – С. 97 – 100.
4. Гальскова Н.Д. теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. Пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательство центр «Академия», 2005. – 336 с.
5. Гурина Н.В. Професійно орієнтоване навчання англійської інтонації студентів мовного педагогічного ВЗО / Н.В. Гурина // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі. – 2010. – Вип. 12. – С. 51 – 58.
6. Гутник В.М. Психолінгвістичні особливості формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови / В.М. Гутник // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. – 2009. – Вип. 16. – С. 60 – 67.
7. Долина А.В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / А.В. Долина. – Київ, 2012. – 22 с.
8. Комков И.Ф. Задачи и упражнения по методике преподавания иностранных языков: Учеб. Пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. / Иван Фролович Комков. – Мн.: Выш. шк., 1986. – 206 с.

9. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Колектив авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
10. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей / [В.М. Филатов, В.П. Белогрудова, Т.Е. Исаева и др.]. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 416 с.
11. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / [Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов и др.]. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
12. Мелекесцева Н.В. Особливості формування фонологічної компетенції майбутніх учителів англійської мови початкової школи у ВНЗ / Н.В. Мелекесцева, Л.Й. Чисановська // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. – 2009. – Вип. 2. – С. 112–116.
13. Михайлова О.С. Розвиток фонетичної компетенції студентів I курсу факультетів іноземних мов / О.С. Михайлова // Навчай і навчайся. – 2003. – Кн. 4. – С. 50–55.
14. Морська Л.І. Теорія та практика методики навчання англійської мови / Лілія Іванівна Морська. – Тернопіль: Астон, 2003. – 248 с.
15. Панова Л.С. Методика навчання іноземної мови в школі: Навчально-методичний посібник для студентів факультету іноземних мов / Лідія Семенівна Панова. – Ніжин: НДПУ, 2003. – 149 с.
16. Перлова В.В. Методика формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованих слуховимовних навичок: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / В.В. Перлова. – Київ, 2007. – 24 с.
17. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Елена Николаевна Соловова. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
18. Старостенко О.В. Формування іншомовної фонетичної компетенції студентів-філологів/ О.В. Старостенко// Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – 2010. – Вип. 16. – С. 224–233.
19. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / Анатолий Николаевич Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
20. Ur, Penny. A course in language teaching: practice and theory / Penny Ur. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – 375 p.

## ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

УДК 87.817.31

### ЛЮБИТЕЛЬСКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО МОЛОДЕЖИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Б.А. Брылин

*Анотація.* У статті розглядається самодіяльна творчість юних шанувальників музики й ставиться проблема педагогізації цього стихійного процесу.

*Ключові слова:* самодіяльна творчість, юні шанувальники музики, стихійний процес.

*Аннотация.* В статье рассматривается самодетельное творчество юных любителей музыки и ставится проблема педагогизации этого стихийного процесса.

*Ключевые слова:* самодетельное творчество, юные любители музыки, стихийный процесс.

*Summary.* The article is considered the amateur creation of the young music-lovers and raised the problem of leadership this spontaneous process by pedagogues.

*Keywords.* the amateur creation, young music-lovers, spontaneous process.

**Постановка проблеми.** В сукупності факторів, визначають науково-теоретичне і практичне значення проблеми музично-творчого розвитку молоді, особе місце займає самодіяльна естрадна музика. В тому знаменитому обставині, що саме ця музика, починаючи десь з сорок років минулого століття, зайняла міцне положення лідера в системі мистецьких уподобань молоді, значуща роль належить біт-, поп-, рок-музиці, породженій соціокультурними процесами сучасності і надає помітний вплив на всі вікові групи учнів. Характер і масштаби цього впливу, при всій неоднозначності, не впадають в очі більшості вчителів. Чітко одне, що в сфері молодіжного музичного творчості знаходиться один з складних ділянок, на якому педагогічні позиції не можна назвати міцними і наступальними. Положення ускладнюється ще і тим, що способи поширення цієї музики (засоби масового тиражування і трансляції) виводять її з-під прямого контролю суспільства. Така ситуація в музичній культурі – небажана і, в певній мірі, несподівана. В зв'язі з цим набуває важливе значення педагогічна кореляція стихійності любительської музично-творчої діяльності учнівської молоді, особливо школярів.

**Обзор публикаций.** Діалектика творчості заключається в єдності протилежних тенденцій, перш за все критичної, передбачає ломку застарілих форм і представлень, і созидальної, в результаті якої елементи руйнуючих форм і представлень використовуються в нових зв'язках і проявленнях. «Творчість слід розуміти широко, як розвиток і об'єктивізацію всіх духовних сил людини... Творчість є саморозкриття морально-психологічного світу особистості» [6, с.132]. Здатність і вміння особистості реалізувати себе в діяльності, оволодіти своїми суттєвими силами, стають способами її активного самоствердження – що і визначається як діяльність творча. В.А.Сухомлінським творчість визначається як необхідне умовою досконалості: «Духовна життя особистості цінна лише тоді, коли вона живе в світі творчості» [5, с.79]. Відомий російський психолог В.М.Бехтерев в роботі «Бессмертие человеческой личности как научная проблема» піднімає питання про сенс діяльності особистості, про значення її внеску в життя суспільства. Він бачив необхідність в тому, щоб кожна особистість як можна повніше брала участь в загальній созидальній роботі над розвитком духовної культури людства і вносила б всю силу своєї творчої діяльності в оточуючий світ, «причому в перетвореному вигляді це вплив особистості на інших собі подібних, в свою чергу, буде впливати на саму особистість, спочатку надаючи толчок до впливу на інших» [1, с.195].

**Цель статьи** заключається в постановці проблеми педагогічного керівництва творчістю любителів музики.

**Изложение основного материала.** Понятие «творчество» и «деятельность» процессуально взаимосвязаны. Применительно к конкретной личности эта взаимосвязь раскрывается в таком аспекте: всякое творчество может рассматриваться как деятельность, но не всякая деятельность является творчеством. Поэтому и возникает необходимость введения понятия «творческой деятельности», которое трактуется как созидательный процесс.

Источником и побудительной силой творческой деятельности личности являются: мотивы потребностей, интересов; внутренние источники духовных стремлений; проявление интереса; избирательная направленность вкусовых предпочтений. Творческие силы и возможности личности наиболее ярко раскрываются при возникновении необходимости реализовать поставленную цель, имеющую для нее значимость. В этом случае происходит мобилизация сил и выявление скрытых резервов личности. С достижением поставленной цели развитие не прекращается, напротив, оно получает новый стимул для дальнейшего совершенствования и зарождения постоянного интереса. Для творческой деятельности требуется мотивация наибольшей силы в преодолении уже достигнутого и превращении его в отправной пункт для дальнейшего совершенствования.

Формирование установки на творческую деятельность ряд ученых – О.В.Акимова, Г.С.Тарасенко, В.А.Фрицюк, В.И.Шахов – связывает с формированием общей культуры личности, ее ценностных ориентаций и интереса к продуктивному самостоятельному мышлению: от достижения известных целей с помощью новых средств до выработки новых целей и соответствующих средств.

Считается также, что основой творческой деятельности является сознательное целеполагание, находящееся в тесной взаимосвязи с эмоционально-образным миром и чувствами личности. Не случайно французский ученый-математик А.Пуанкаре в свое время заметил, что эстетическое чувство играет роль тонкого критерия, благодаря которому становится понятным, почему человек, лишенный этого чувства, никогда не окажется истинным творцом [3, с. 318]. Иными словами, чем богаче у человека эмоциональный опыт, тем глубже его переживания в процессе творческого труда. Если первоначальный этап творческой деятельности носит интуитивный характер, опирающийся на чувственную сферу личности, то следующий этап требует интеллектуальных усилий (осмысления, анализа). В гармоническом единстве интуитивных и аналитических действий вызревает законченное решение, которое «воспринимается чувствами, а объясняется с помощью интеллекта» [8, с. 90].

В имеющейся литературе существуют различные точки зрения и на то, как воздействует интеллект на творческую деятельность и наоборот. Немецкие ученые Ф.Кликс, Х.-Г.Мельхорн утверждают, что «творческая деятельность должна рассматриваться в неразрывной взаимосвязи с интеллектом человека. Это функция интеллекта» [4, с.17]. В своих научных трудах американский философ, создатель теории педоцентризма Дж.Дьюи, касаясь социогенеза творческой деятельности человека, указал на существенные различия между коэффициентами творческой и интеллектуальной личности. По его мнению, это различие заключается в том, что первая способна идти на риск любыми способами, фанатично комбинируя и варьируя творческую идею, тогда как личность с высоким коэффициентом интеллектуальности не обладает гарантом изобретательности [7, с. 15-16]. Если к арсеналу дарований, способностей, профессиональных знаний индивидуума с высоким коэффициентом интеллектуальности не добавляется концентрированная увлеченность, заставляющая активно включить даже подсознание, то и очень высокий коэффициент интеллектуальности не всегда может привести к подлинному творчеству. Иными словами, творческий потенциал не всегда совпадает с интеллектуальным. Таким образом, оценка творческого потенциала – не то же самое, что оценка уровня умственных способностей. Интеллект больше связан вербальными системами, которые направляют мышление в логические схемы, творчество реализуется через образные понятия, требующие наличия фантазии, интуиции, воображения. «Эстетически неразвитый индивидуум сильно проигрывает, – пишет Э.В.Ильенков, – как сила творческая: для него характерен как раз формально-догматический тип интеллекта, свидетельствующий о недостаточном развитии продуктивной силы воображения, и именно потому, что последняя развивается и совершенствуется как раз искусством» [2, с.36].

А из всех искусств в первую очередь музыка позволяет создать достаточно развитую эмоциональную структуру психики человека. Участие чувств и эмоций в музыкальном творчестве активизирует наблюдательность, слух, память, мышление и целеустремленность, что необходимо для всех видов деятельности. Важной предпосылкой творчества выступает также тезаурус личности, который, постоянно пополняясь в процессе деятельности, предопределяет успех. Модель творческой музыкальной деятельности – это не сумма обособленных и фиксированных процессов, а динамическая система, и она функционирует в континууме: сознание – подсознание. Именно в подсознании хранится запас информационного фонда, который приводится в движение эмоциональным интересом. В свою очередь недостаточность информации всегда активизирует творческий поиск.

Существует мнение, что музыкальное творчество доступно лишь человеку, одаренному композиторскими способностями, но практика доказывает, что систематическое стимулирование любительского сочинительства, особенно среди молодежи, оказывает непосредственное влияние на оригинальность поиска и прогнозирования, оценочную избирательность, помогает им обрести свой собственный строй музыкального мышления. Естественно, что невозможно разработать какие-то стандарты, готовые правила, следуя которым удалось бы создать высокохудожественное музыкальное произведение, но тем не менее это не должно служить поводом скептического отношения к творческим поискам молодых музыкантов.

Любительская музыкальная деятельность активизирует многие психологические компоненты: воображение, интуицию, память, мышление, наблюдательность, целеустремленность, что важно и для всех других видов деятельности. Но не всякая активность способствует творческой деятельности. Только педагогически направленная, она оптимизирует у исполнителя понимание художественной многомерности музыкального искусства, стимулирует творческий поиск для неординарного постижения чего-то нового.

В современной отечественной педагогике выделяется несколько развивающих функций любительской музыкальной деятельности: коммуникативная, познавательная, ценностно-ориентационная, творческая. К коммуникативным функциям относятся: развитие общительности, соучастия, сопереживания; к познавательным – развитие специальных музыкальных способностей (слуха, памяти, мышления); к ценностно-ориентационным – развитие музыкального вкуса, интереса, идеала; к творческим – развитие способностей к сочинению, импровизации и т.д.

Музыкант-любитель, в основном, является и сочинителем, и исполнителем одновременно. Это обстоятельство нацеливает на изучение инновационно-творческого уровня музыкально-творческой деятельности молодых музыкантов в процессе освоения и созидания музыки.

В настоящее время любительское творчество в сфере музыки по-прежнему представляет собой неординарное явление среди других видов творческой деятельности. Педагогическое обобщение имеющегося материала в этой области только начинает обретать свой концептуальный статус. Само понятие «любительское творчество» трактуется очень широко и как некое социально-досуговое явление, и как художественное образование, что часто приводит к завуалированию внутренней неоднородности этого феномена, наличия в нем, подчас различных, эстетических установок. В этой связи необходимо провести различие между существенно неодинаковыми, хотя внешне схожими фактами творческих реалий, открывающих новые сферы воспитательных возможностей в этом направлении.

В последние годы появились позитивные публикации о сущности, направлениях и классификации любительского музыкального творчества. Однако проблема творчества как феномена молодежной культуры не нашла своей конкретной направленности в разработке дидактических подходов к педагогическому управлению этим процессом. Некоторые попытки, осуществляемые учителями музыки, не позволяют определиться в критериях этого процесса.

**Выводы.** Хотя в школьных программах усиливается творческий аспект обучения; разрабатываются методики творческих игр, проблемных ситуаций, однако ориентация на собственное творчество школьников является недостаточной. Методика занятий по развитию любительского музыкального творчества (подбор по слуху, импровизация, сочинительство), почти совсем не разработана и ведется отдельными учителями скорее в порядке эксперимента. А чтобы оно превратилось в многосторонний процесс формирования творческих навыков у желающих сочинять музыку, необходимы новые альтернативные подходы, накопленные педагогическим опытом, новое педагогическое мышление, которое требует такой организации образования, которая будет направлена на формирование именно творческой личности и ориентирована на своеобразие индивидуальности каждого молодого человека, учитывая его интересы и устремления.

#### Литература

1. Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии / Владимир Михайлович Бехтерев. – М.: Наука, 1994. – С. 168-196.
2. Ильенков Э.В. О специфике искусства / Эдуард Ильенков // Вопросы эстетики. – Вып. 4. – С.32-43.
3. Пуанкаре А. О науке: пер. с фр. Изд. 2 / Анри Пуанкаре. – М.: Наука, 1990. – С. 318-414.
4. Резерв успеха – творчество: сб. ст.: пер. с нем. / Под ред. Г. Нойнера. – М.: Мысль, 1989. – 120 с.
5. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. – Т.1. / Василий Александрович Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1979. – С.28-107.
6. Титаренко А.И. Антиидеи. Опыт социально-эстетического анализа / Александр Иванович Титаренко. – М.: Политиздат, 1984. – 478 с.
7. DEWEY D. Experience and Education / Devid Dewey. - New York, 1948. - P. 15-26.
8. ERPENBECK J. Motivation: Ihre Psychologie und Philosophie/ Jhon Erpenbeck. - Berlin: Akademie, 1984. - S. 85-90.



УДК 373

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ СПОРТИВНИХ ІГОР ЯК ПРАКТИЧНОГО ЗАСОБУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Ю.М.Бабачук

*Анотація.* У статті проаналізовано наукові дослідження з проблеми застосування спортивних ігор в умовах дошкільного навчального закладу; визначено основні педагогічні умови використання ігор з елементами спорту як ефективного практичного засобу фізичного виховання старших дошкільників.

*Ключові слова:* ігри з елементами спорту, педагогічні умови, діти старшого дошкільного віку, дошкільний навчальний заклад.

*Аннотация.* В статье проанализированы научные исследования проблемы использования спортивных игр в условиях дошкольного учебного заведения; определены основные педагогические условия использования игр с элементами спорта как эффективного практического способа физического воспитания старших дошкольников.

*Ключевые слова:* игры с элементами спорта, педагогические условия, дети старшего дошкольного возраста, дошкольное учебное заведение.

*Summary.* The article analyzes the scientific research on the use of sports games in the preschool educational establishments. The basic pedagogical conditions of use of sports games as a practical means of physical education of the senior preschool children are substantiated.

*Key words:* games with the elements of sport, educational conditions, preschool children, preschool education establishment.

**Постановка проблеми та її актуальність.** Формування, зміцнення та відновлення здоров'я молодого покоління, збереження майбутнього нації є одним із стратегічних завдань держави. Сьогодні як ніколи гостро стоїть проблема переорієнтування змісту освіти в бік оздоровлення дітей, створення умов для повноцінного, всебічного розвитку особистості. Сприяти розв'язанню цієї проблеми на рівні дошкільних навчальних закладів може раціональна організація системи фізичного виховання, в тому числі використання ігор з елементами спорту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На думку багатьох дослідників, важливим засобом активізації рухової діяльності дитини дошкільного віку є ігри з елементами спорту. Проблема використання цих ігор у процесі фізичного виховання дошкільників була предметом дослідження багатьох науковців (Е.Адашкявичене, Е.Вільчковського, Л.Волошиної, Т.Дмитренко, О.Конах, О.Курка, Т.Осокіної, С.Цвека та ін.). За твердженням науковців, ігри з елементами спорту є одним з ефективних засобів фізичного розвитку, формування в дітей дошкільного віку рухових умінь та навичок. Саме цей засіб, наголошують учені, набуває своєї вагомості на останньому етапі формування рухових навичок у дошкільному віці.

Е.Адашкявичене, Л.Волошина, О.Кенеман, Т.Осокіна, Д.Хухлаєва та інші рекомендують застосувати спортивні ігри або включати елементи цих ігор в інші рухливі ігри. У роботах Е.Адашкявичене розкривається зміст та методика навчання гри в баскетбол, О.Курок визначає зміст та методику проведення занять з елементами футболу в дошкільних навчальних закладах. Проте, не зважаючи на велику кількість наукових робіт, присвячених даній проблемі, цілісного дослідження особливостей вивчення з дітьми старшого дошкільного віку ігор з елементами спорту до цього часу не існує.

**Мета статті:** обґрунтувати педагогічні умови ефективного використання ігор з елементами спорту як практичного засобу фізичного виховання дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу

**Викладення основного матеріалу.** Насамперед до умов використання ігор з елементами спорту як засобу фізичного виховання дошкільників необхідно віднести створення предметно-спортивного середовища: оптимальне забезпечення обладнання спортивних майданчиків та оснащення кожної спортивної гри інвентарем: городки, ракетки, м'ячі тощо. Наступною умовою є підготовка організму дитини до участі в грі спортивного характеру. Тому в дошкільному навчальному закладі необхідно частіше проводити такі ігри та ігрові вправи, які надають дітям можливість швидше оволодіти технікою ігор спортивного характеру. Для розвитку такої техніки найбільшу увагу слід приділяти іграм із м'ячами.

До найбільш актуальних завдань щодо навчання дітей ігор з елементами спорту відносять: зміцнення здоров'я та підвищення фізичної підготовленості; розвиток фізичних та морально-вольових якостей (гнучкості, витривалості, спритності, активності, сміливості, рішучості, дисциплінованості); виховання ціннісного ставлення до систематичних занять фізичною культурою; формування знань про рухи та їхню роль у розвитку дитини, рухових умінь і навичок в іграх спортивного характеру.

Одним із пріоритетних завдань початкового навчання дітей в іграх є створення та вдосконалення їхніх координаційних можливостей. Це завдання тісно пов'язане з вивченням спеціальних рухів – технічних прийомів, необхідних для використання в грі спортивного характеру. Це і є елементи техніки гри. Поняттям «техніка» визначають хід рухів дітей-гравців, які в межах можливостей, установлених правилами гри, виконуються в кожній ситуації гри тактично та доцільно. Проте техніка в рухах із м'ячем або без нього розглядається по-різному.

Ми повністю погоджуємося з думкою Л. Волошиної, що вдосконалення техніки рухів дітей старшого дошкільного віку є однією з головних педагогічних умов розвитку фізичних якостей у процесі спортивних ігор [1].

Однією з проблем організації ігор спортивного характеру є технологія тренування дітей, тобто формування у них рухових умінь та навичок. У науково-методичній літературі вона визначається як спосіб навчання та організація тренування, які обумовлюються метою підготовки та рівнем підготовленості учасників спортивної гри.

У дослідженнях О. Богиніч, Т. Осокіної, Ю. Портних, Є. Тимофєєвої ми виокремлюємо рекомендації щодо поступової підготовки дітей до участі в цих іграх шляхом включення ігор та ігрових вправ з елементами спортивних ігор у різні форми фізичного виховання (заняття із фізичної культури, ранкову гімнастику тощо). Цілком очевидно, що певні навички, такі як ловіння м'яча, його передача, зміна положення тіла, кидання в ціль, можна розвивати в грі, якщо цим займатися цілеспрямовано, з акцентом на результат спортивної гри [1, 6]. Це може бути проста передача м'яча дітей одне одному, передача та ловіння м'яча як змагання між парами, ведення м'яча або «перехідний м'яч» у змаганні. Підготовлений таким чином процес навчання спеціальній техніці та тактиці окремих спортивних ігор може бути скороченим.

У зв'язку із цим, виникає проблема щодо створення певних умов, за яких забезпечується взаємозв'язок навчання дітей рухових дій, рухів, які діти старшого дошкільного віку виконують у грі спортивного характеру в різних організаційних формах фізичного виховання дітей. Дошкільники теж засвоюють ці рухи у вигляді загальнорозвивальних, основних і стройових вправ. Г. Ербах доводить, що для навчання техніки й тактики спортивних ігор існує єдиний методичний процес, який містить шість сходинок.

Перша сходинка: виконуються вправи, у яких вимагається точність технічного, а пізніше й тактичного виконання за полегшених умов (вправи виконуються на місці, потім у процесі бігу).

Друга сходинка: виконуються вправи, у яких точність пов'язується зі швидкістю виконання. Тривалість виконання вправ залежить від труднощів окремих технічних елементів.

Третя сходинка: виконуються вправи лише з партнером.

Четверта сходинка: вправи виконуються з активним партнером.

П'ята сходинка: проводиться гра з активним партнером, який повністю включений в ігрову ситуацію.

Шоста сходинка: пробні ігри, у яких вивчена техніка й тактика перевіряються в умовах дій партнерів, близьких до змагань [8].

Окрім того, на п'ятій сходинці можливий негативний вплив на техніку виконання вправ. Тому до навчання техніки з активним партнером можна переходити лише тоді, коли гравці ознайомляться із численними можливостями ігрової ситуації четвертої сходинки, зрозуміють їх і неодноразово виконають. На п'ятій сходинці вже відсутні вузько обмежені вказівки дорослих. Вибір технічних і тактичних засобів надається тепер дітям. На нашу думку, названий вище підхід є доцільним і може бути адаптованим до тренування дітей дошкільного віку під час їхньої підготовки до гри спортивного характеру. Вважаємо, що він може класифікуватися як одна з ефективних педагогічних умов розвитку фізичних якостей у процесі занять спортивними іграми. Розробка цієї умови потребує поступовості в оволодінні дітьми технікою рухів, руховими вміннями та навичками виконання тих рухів, що складають структуру та зміст спортивних ігор. Вважаємо, що поступове оволодіння фізичними вправами, що складають рухи, буде впливати на ефективність розвитку фізичних якостей.

Це пов'язано з тим, що вивчення дітьми численних технічних елементів відбуваються спочатку в різних формах роботи із фізичного виховання (на заняттях із фізичної культури, під час самостійної рухової діяльності, розваг, рухливих ігор та ін.). Йдеться про стандартизоване варіювання повторення

рухових та ігрових навичок у дітей. При цьому вихователь або інструктор із фізичної культури може виправляти помилки дошкільників.

Вибір форми вправ залежить від їхніх завдань, кількості обладнання та спортивного інвентарю для занять. Форми вправ трансформуються за допомогою змін спрямування кидка або поштовху, різного віддалення від цілі або інших гравців, змін порядку часткових дій. Вважаємо, що комплексні вправи найбільш ефективні в процесі розучування рухів, що включаються в спортивні ігри з м'ячем, шайбою (баскетбол, хокей, футбол).

У наукових дослідженнях (Л. Волошина, М. Борисова, Н. Кожухова, Л. Рижкова та ін.) акцентується на залежності рухової підготовленості дітей від фізичних тренувальних навантажень [4, с. 51]. Рациональність цих навантажень може бути досягнута тільки при правильному тривалому процесі планування усієї роботи із фізичного виховання. Дослідники застерігають від швидкого досягнення результатів. Поступове підвищення навантаження в сполученні з глибоким вивченням техніки та тактики гри, у процесі взаємозв'язку різних форм роботи зі спортивними іграми, набуття змагального досвіду є найважливішою умовою успішної роботи з дітьми під час організації ігор спортивного характеру. На нашу думку, вказана умова потребує більш глибокого дослідження в ході експериментальної роботи.

З. Кожевников, Н. Люкшинов, Г. Ласин, І. Самсонов, І. Таланов та ін. зазначають, що позитивним результатом навчально-тренувальної роботи сприяє доцільно організований відбір дітей для певних спортивних ігор. Учені підкреслюють складність цієї роботи, оскільки ігрова діяльність має комплексний характер, а необхідні для цього фізичні якості розвиваються неодноразово та завершуються лише до 16-18 років. Тому відбір має базуватися на об'єктивних методах оцінки потенційних можливостей розвитку фізичних, морфологічних і психічних якостей дітей. Таке твердження науковців має певну цінність. Воно потребує детального опрацювання в ході дослідження, а також має бути вдосконалене як одне зі спрямувань в означеній вище педагогічній умові.

У процесі навчання техніки рухів важливим є використання ігрових форм. Численні дослідження Т. Осокіної, Ю. Аркіна, Є. Тимофєєвої, А. Тур та ін. наголошують на тому, що за допомогою ігрових форм у дітей добре розвивається здатність до технічно правильного виконання рухів при тактично доцільному їхньому використанні. Вони є практичними частинами змагальних ігор [6].

Навчально-тренувальна підготовка здійснюється поетапно: пробні ігри, навчальні, загальнотренувальні. Пробні ігри проводяться в спрощених умовах, за зміненими правилами, з певними завданнями. Навчальні – це коли дітей навчають рухів у спортивній грі, вивчають або закріплюють правила гри, вчать дітей правильно розташовуватися та користуватися спортивним інвентарем тощо. Загальнотренувальні ігри проводяться перед спортивними святами. Їх також можна визначити як показово тренувальні або як генеральні показові. Тобто їх відносять до генеральних тренувань перед спортивною грою.

Особливе місце в спортивних іграх науковці З. Кожевников, Г. Ласин, Н. Люкшинов відводять навчально-тренувальній роботі з дітьми саме в іграх спортивного характеру, коли діти вже в них грають. Учені доводять, що процес навчання дітей спортивних ігор обумовлюється загальними положеннями педагогіки та теорії фізичного виховання. Їхню основу складають: повна відповідність методів навчання особливостям психофізичного розвитку старших дошкільників; здійснення спеціалізації на ґрунті всебічної фізичної підготовки; суворе дотримання принципів доступності, поступовості та систематичності; органічна єдність навчання, тренування та виховання; тісна співпраця вихователів, батьків, медичних працівників [7].

Вихідним положенням правильної організації занять зі спортивних ігор із дітьми має бути глибоке розуміння педагогами важливого значення всебічної фізичної підготовленості дошкільників. Інакше вузька спрямованість (спеціалізація) лише на навчання дітей спортивних ігор порушує природний хід розвитку особистості дитини, її організму, ослаблює здоров'я, негативно впливає на розвиток фізичних якостей. Тому одним із головних завдань навчання й тренування дітей є правильне поєднання всебічної фізичної підготовки до конкретної спортивної гри.

Результати підготовки старших дошкільників до гри спортивного характеру великою мірою залежать від того, наскільки вдало зможе вихователь організувати навчання дітей техніки й тактики, зробити цікавим та доступним цей процес для розуміння дітьми цієї вікової групи.

Під час навчання дітей техніки спортивної гри необхідно додержуватися правила руху від головного до другорядного, а при навчанні тактики – від загального до часткового. Майже упродовж усіх занять із дітьми старшого дошкільного віку провідне місце відводиться комплексному ігровому методу (гра – навчання – гра), доводять В. Пугачов, М. Рунова, В. Фролов. І лише поступово на зміну ігровому методу приходять аналітико-синтетичний метод (вправи – гра – вправи).

При вивченні окремих елементів спортивної гри дуже важливо максимально використовувати ігри та ігрові вправи. Головне місце серед них відводиться різноманітним рухливим іграм, доводять Н. Люкшинов, І. Самсонов, Ю. Портних та ін. Завдяки ним здійснюється навчання техніки й тактики вибраної спортивної гри. У них здійснюється поступовий перехід від некомандних ігор до ігор із поділом на команди [8].

Щоб полегшити засвоєння навчального матеріалу, спочатку використовуються ігри, в яких діти не вступають у безпосереднє змагання одне з одним. Потім пропонуються ігри в змаганні за м'яч. На останньому етапі шанси команд урівнюються, знімаються всі обмеження в пересуванні дітей майданчиком.

Тепер від ігор, наближених до спортивної гри, що розучується, переходять до її спрощеного варіанта. Г. Іванов, В. Зедгенідзе, В. Смірнов, І. Таланов та ін. вказують на необхідність використання методу цілісного навчання, який може застосовуватися в поєднанні з підвідними вправами під час розучування нового матеріалу в спортивній грі (руху, правила, організаційного моменту тощо).

Метод розчленованого навчання використовується рідко, головним чином, коли рухи дуже складні або при розучуванні численних тактичних комбінацій. Цілісне навчання доцільно починати з рухів без предметів (м'яча, шайби, бити, ракетки та ін.).

Вивчення окремих прийомів має проходити з додержанням певної послідовності: від рухів без інвентарю (наприклад м'яча) до рухів із м'ячем; від вправ стоячи на місці до вправ у русі (бігу, стрибках тощо); від простих, одиночних рухів, до складних, комбінованих; від рухів ритмічних, повільних до неритмічних, швидких [5].

З метою ефективного формування рухових навичок В. Смірнов, І. Таланов, В. Фролов, В. Яковлев та інші вчені пропонують педагогам здійснювати такі кроки: особисто включатися в гру для того, щоб показати дітям зразки правильної техніки виконання вправ та тактики; щоб формування навичок здійснювалось правильно, доцільно знизити фізичне навантаження на дітей шляхом зменшення ваги та розмірів використаного інвентарю; зменшення розмірів майданчика, часу на гру та збільшення кількості перерв у грі, здійснення спрощення правил; у заняттях із дітьми важливо приділяти серйозну увагу розвитку зорового орієнтування, використовуючи для цього спеціальні вправи; удосконалювати процес виправлення помилок шляхом повторного пояснення, спрощення виконання, розчленування рухів [3]. При цьому важливо використовувати наочність. Тому дітям необхідно показувати як правильне виконання прийому, так і помилки, яких вони припускаються, давати такі завдання, за яких вони вчасно могли бачити позитивний результат власних дій.

Особливе значення в роботі з дітьми має висока емоційність процесу навчання. Вона досягається за рахунок: різноманітності засобів, методів і форм роботи; використання ігрових змагальних форм вправ і великої кількості підготовчих рухливих ігор, у яких діти засвоюють технічні рухи спортивних ігор; чергування цілеспрямованої та самостійної рухової діяльності старших дошкільників; постановки конкретної мети, що відповідає можливостям дітей; забезпечення дружніх взаємин між дітьми та вихователем; постійна участь усіх дітей групи в іграх з елементами спорту.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Викладене вище яскраво свідчить про те, що процес навчання дітей старшого дошкільного віку ігор з елементами спорту потребує оптимізації засобів, форм, методів і прийомів. Зазначаємо, що це є однією з ефективних педагогічних умов, розробка якої буде сприяти підвищенню ефективності фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

### Література

1. Богініч О.Л. Рухливі ігри та ігрові вправи з елементами спортивних ігор для дітей старшого дошкільного віку: методичний посібник / О.Л. Богініч, Ю.М. Бабачук. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 224 с.
2. Волошина Л. Н. Влияние подвижных игр с элементами спорта на развитие двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Волошина Людмила Николаевна. – Екатеринбург, 2001. – 159 с.
3. Глазырина Л. Д. Методика физического воспитания детей дошкольного возраста : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Л. Д. Глазырина, В. А. Овсянкина. – М. : Владос, 1999. – 176 с.
4. Кожухова Н. Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : схемы и таблицы / Н. Н. Кожухова, Л. А. Рыжкова, М. М. Борисова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 192 с.
5. Матвеев А. П. Методика физического воспитания с основами теории : учеб. пособие для студентов институтов и учащихся училищ / А. П. Матвеев, С. Б. Мельников. – М. : Просвещение, 2001. – 191 с.
6. Осокина Т. И. Игры и развлечения детей на воздухе / Т. И. Осокина, Е. А. Тимофеева, Л. С. Фурмина. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
7. Пензулаева Л. И. Подвижные игры и игровые упражнения для детей 5-7 лет / Л. И. Пензулаева. – М. : Гуманит. учеб. центр ВЛАДОС, 2001. – 112 с.
8. Портных Ю. И. Спортивные игры : учебник для физ. ин-тов / Ю. И. Портных. – М. : Физкультура и спорт, 1975. – 336 с.

УДК 159.9.048 (042.3)

## АКТИВІЗАЦІЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ ЯК ПОЛІКУЛЬТУРНА ПРОБЛЕМА

Е.Б.Брилін, Р.Н.Карасанов

***Анотація.** У статті доведено, що підвищення наукового рівня сучасної музичної освіти створює умови для формування мотивів культурологічної діяльності студентів та потребує впровадження комплексної системи прийомів, методів і організаційних форм у навчальний процес з метою його активізації.*

***Ключові слова:** творча активність, учбовий процес, культурологічні умови.*

***Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению актуальных проблем подготовки профессионально компетентных студентов-музыкантов, повышения уровня их культурологического образования, которое создает условия для формирования мотивов продуктивной творческой деятельности студентов.*

***Ключевые слова:** творческая активность, учебная деятельность студентов, эффективность формирования.*

***Summary:** Article is devoted to topical issues of training professionally competent and active students. Improve the scientific level of the modern education creates conditions for the formation of motives creative activity of students.*

***Keywords:** Creative activity, educational activity students, efficiency forming.*

**Постановка проблеми.** Сучасна освітня політика нашої держави визначає пріоритети вищої школи, підготовку компетентних і культурно освічених фахівців. Серед концепцій удосконалення процесу виховання молодого покоління важливим є творчий розвиток особистості. Нині увага вчених (В.Андрєєв, Н.Біла, А.Малахов, Р.Нізамов) направлена, насамперед, на розв'язання різних аспектів формування творчої особистості, здатної креативно підходити до вирішення поставлених завдань. Музичний розвиток, як форма відображення якісно обумовлених і структурно цілісних утворень реалізується при цілеспрямованому управлінні музично-творчою діяльністю особистості. Педагогічну основу розвитку становить естетична процесуальна єдність емоційних, інтелектуальних, творчих дій особистості, спрямованих на образне освоєння музичного твору. Музично-творчий розвиток – це невід'ємна частина формування естетичної культури, яка забезпечує пізнання його специфіки та закономірностей. У структурі культури важливу роль відіграють ціннісні орієнтації, які пов'язані з музичним смаком, естетичною установкою, що впливають на формування художніх запитів та вибір творчої мети особистості. Логічно продумане співвідношення прийомів і методів, використовуваних у процесі навчання студентів-музикантів, має бути направлене на створення умов, необхідних для оптимізації процесу навчання й розкриття творчого потенціалу майбутнього фахівця.

Музично-творчий розвиток активізується за допомогою психологічних компонентів – уявлення, інтуїції, пам'яті, мислення, відчуттів і реалізується на практиці цілісною продуктивною упорядкованою системою педагогічних засобів: а) стимулювання музично-пізнавальної діяльності, націленої на гармонійний розвиток творчої свідомості; б) упровадження навчально-методичного комплексу, який включає різні види музичної діяльності (виконавство, сприймання, відтворення музики); в) удосконалення педагогічних засобів засвоєння художньо-образного змісту музичних творів, семантики музичної мови, яка стимулює розвиток мислення студента, що приводиться в рух емоційним інтересом до музичного мистецтва, включаючи власний досвід, музично-слухові уявлення, знання, уміння та навички творчої діяльності, гармонізує його інтуїтивний і аналітичний потенціал. усе це забезпечує процес розкриття індивідуальних творчих здібностей студентів до сприймання, оцінювання, відтворення та розвитку естетичної культури загалом. Отже, підготовка студентів-музикантів вищих навчальних закладів повинна будуватися на умовах полікультурної взаємодії з їхню музично-творчою діяльністю.

**Огляд досліджень і публікацій.** Вивченню основних особливостей творчого процесу, виявленню його ознак, ролі в культурному житті людини й суспільства, об'єктивного та суб'єктивного значення в розвитку особистості присвячені роботи Ю.Афанасьєва, А.Бергсона, М.Бердяєва, І.Бєха, О.Олексюк, Г.Тарасенко, В.Шахова.

Розглядаючи суть творчості, вчені відзначають загальне трактування поняття «творчість». Це – діяльність людини, в ході якої створюється щось нове, оригінальне, неповторне, унікальне, це

потенціал активності, присутній у кожній людині від природи, і їй, насамперед, необхідно уміти скористатися цим даром, створюючи відповідні умови, і оптимально сприяти його розкриттю.

Творчість і творчу активність вивчали й продовжують досліджувати педагоги, психологи й мистецтвознавці. Так, Л.Виготський підкреслював, що творча активність є вищим рівнем навчально-виховного процесу й необхідною умовою всебічного розвитку особистості, бо «людська активність – найважливіша специфічна межа особистості, що характеризується її прагненням змінювати себе відповідно до власних потреб, поглядів, цілей» [1, с. 205].

**Метою статті** є презентація важливої концепції активізації музично-творчої діяльності студентів вищих навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток особистості студента передбачає максимальну реалізацію його активності, самостійності, ініціативності, тому що він не просто повинен асимілювати навчальні вимоги, але й внутрішньо їх адаптувати, вибірково на них реагувати, активно засвоювати й переробляти з урахуванням свого особистого досвіду, рівня інтелектуального й культурного розвитку.

Однією з важливих причин виникнення творчої активності є потреба в самовираженні. Стимулюючою реакцією активності може бути як оцінка докільця (викладачі, батьки, друзі та ін.), так і орієнтація на власні досягнення, наявність мети, реакція на виникнення творчих ситуацій і так далі.

Розгляд проблеми активізації студентів у процесі їхнього навчання завжди пов'язаний з діяльністю, тому важливо відзначити, що професійна спрямованість у вищих навчальних закладах, зі свого боку, може формуватися й складатися з діяльності кожного студента. У зв'язку з цим, виникає одне з важливих положень психології, що має велике значення для педагогіки й полягає в тому, що діяльність і становлення особистості – це не різні поняття, а дві сторони єдиного процесу.

Так, при вивченні музично-теоретичного блоку дисциплін – «Гармонія», «Аналіз музичних творів», «Інструментознавство» сам процес діяльності, метою якого є опанування знань, умінь і навиків, стає пізнавальним. У такому ракурсі поняття «пізнавальна діяльність» є ширшим по відношенню до навчальної діяльності, оскільки пізнання здійснюється не лише в цілях навчання, але й для відкриття нових творчих горизонтів. Підкреслимо, що обов'язковими компонентами навчальної діяльності є: навчальні завдання, навчальні дії, дії контролю й оцінки. Ці компоненти знаходяться в єдності і взаємозв'язку й складають цілісну навчальну діяльність.

Для ефективної організації навчальної діяльності допомагає пошук творчих стимулюючих реакцій, які активізують студентів. Під активізацією навчальної діяльності прийнято розуміти мобілізацію викладачем інтелектуальних, емоційних, культурних і творчих сил студентів на досягнення конкретних цілей. Іншими словами, активізація навчальної діяльності – це процес і результат стимулювання активності студентів, ефективне засвоєння способів діяльності, при якому навчальний матеріал стає предметом творчих розумових дій кожного з них.

Не менш ефективним засобом активізації навчальної роботи щодо формування творчої діяльності є її індивідуалізація на основі здібностей студента. Індивідуалізація є також динамічно функціонуючою системою організації навчальної діяльності у вищому навчальному закладі, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання визначається індивідуальними особливостями й потенційними можливостями студентів. На думку ряду учених (А.Малахов [2], Р.Низамов [3]), низький рівень володіння способами та навичками пізнання не дозволяє студентам успішно освоювати навчальну програму, що знижує інтерес до навчання й пізнавальну активність загалом. Новизна інформації, що засвоюється студентом, несе в собі джерело виникнення нових мотивів діяльності, стимулює процес пізнання. При формуванні творчої активності студентів важливу роль відіграють також позитивні емоції, які стимулюють і підвищують їхню працездатність, сприяють зростанню творчої продуктивності.

Оптимальний рівень активності студентів може бути досягнутий за умови, якщо комплекс засобів навчальної діяльності забезпечить взаємодія, при якій діяльність викладача й творчі прагнення студентів відповідають їхнім спільним творчим цілям. Наприклад, на заняттях інструментального ансамблю чи оркестру в студентів яскраво виявляються пізнавальні потреби. Це, насамперед, потреба інтерпретувати й створювати власні аранжування. Тому в мотиваційному плані творчі спеціальності й спеціалізації опиняються у виграшному положенні порівняно з іншими. У студентів, які грають в ансамблі, існує досить сильна й усвідомлена внутрішня мотивація до творчої діяльності. Ще одним потужним стимулом активності студентів виступає інтерес – важливий компонент пізнання. Під його впливом усі психічні процеси протікають особливо інтенсивно і з задоволенням, а діяльність стає цікавою й продуктивною. Постійний інтерес до навчання створює умови, за яких власні зусилля студента співпадають з комплексом творчих дій, запропонованих викладачем, що й забезпечує оптимальний рівень творчої спільної активності.

На формування активності студентів-музикантів впливає і кінцевий результат їхньої діяльності: як внутрішній (наприклад, відчуття задоволення), так і зовнішній (наприклад, оцінка інших). Оцінка й самооцінка приводять до самоаналізу, самопізнання, ініціативи. Найважливіше завдання при формуванні креативності студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах музичного профілю, полягає в необхідності розвитку в них загальної культури, що сприятиме їхній самостійності як на заняттях, так і в дозвіллевій діяльності. Доведено, що в самостійних діях найбільше виявляються елементи креативності студента, які виникають без зовнішнього спонукання. Прикладом може служити: прагнення й уміння ставити перед собою завдання, цілеспрямовано й зосереджено здійснювати виконавську діяльність, проявляючи ініціативу за власним бажанням. У цьому сенсі самостійність може бути прийнята і як властивість особистості, і як здатність, і як показник її активності.

Таким чином, основною формою реалізації пізнавальної самостійності студентів у вищому навчальному закладі, особливо творчо-виконавської спрямованості, є самостійна робота, яка виконується без безпосередньої участі педагога, але за його завданням і в спеціально наданий для цього час. Самостійна робота розвиває пізнавальні здібності, сприяє виробленню практичних умінь і навичок, підвищує культуру праці й робить знання осмисленими й глибокими. Результативність даного виду роботи багато в чому залежить від рівня складності індивідуальних завдань для студентів, використовуваних методик, системи контролю й звітності. Майбутньому випускникові, який не навчився працювати самостійно, буде дуже важко надалі втілювати в дійсність свої ідеї та проекти. Саме самостійна робота, за твердженням Я.Пономарьова, активізує мислення, розвиває власні погляди й підходи до розв'язання тієї або іншої творчої проблеми. Таким чином, творчість, на думку Я. Пономарьова, розглядається саме як «механізм розвитку, як взаємодія, що веде до розвитку» [4, с. 59-60].

Отже, одним з найважливіших завдань в умовах активізації музичної діяльності є правильна, раціональна організація самостійної роботи студентів, розвиток їхніх особистих якостей і креативного потенціалу, що забезпечують реконструкцію цієї діяльності. Перехід на такий рівень активності студента – це свідчення значного прориву в його загально-культурному розвитку, у тому числі, в сфері саморегуляції і самоорганізації.

**Висновки.** Таким чином, творча активність студентів є вирішальним чинником інтенсифікації навчального процесу при загальній спрямованості на культурологічний та мотиваційний бік діяльності. При формуванні процесу творчої активності студентів музичного профілю у вищому навчальному закладі мають бути враховані:

- організаційно-діяльнісні аспекти й шляхи вдосконалення в студентів умінь самостійно працювати, долати труднощі в навчально-пізнавальній діяльності, а також наявність навичок формування процесу самоорганізації в цілях ефективного використання часу для цілеспрямованої і продуктивної роботи в аудиторних заняттях і в процесі самопідготовки (залучення студентів до участі в диспутах, дискусіях, конференціях);

- операційно-інтелектуальні засоби, що забезпечують досить високий рівень базових знань і умінь студентів осмислювати й систематизувати свої знання, застосовувати їх на практиці та об'єктивно оцінювати, а саме особово-спонукальні педагогічні засоби, що заохочують потребу студентів до самоосвіти, самостійного поглиблення знань, розширюють загальний культурний кругозір і бажання стати висококваліфікованим фахівцем;

- процесуально-психічні умови, які спрямовані на сприйняття позитивних емоцій у творчій діяльності, що дозволяє засвоювати соціальний досвід, формувати ставлення до культури загалом.

### **Література**

1. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. - М.: Наука, 1956. - 320 с.
2. Малахов А. А. Творческая активность как фактор, определяющий успешность обучения / А.А. Малахов // Педагогические исследования: гипотезы, проекты, внедрения. Т. 3. - Курган, 1999. - С. 35-39.
3. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. А. Низамов. - Казань : Казан, гос. ун-т. - 1975. - 302 с.
4. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. - М.: Наука, 1976.-301 с.

## СТИЛІ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА ТА ЇХ ЕФЕКТИВНІСТЬ

В.М. Галузяк

**Анотація.** В статті аналізуються основні психолого-педагогічні підходи до трактування сутності і класифікації стилів педагогічного керівництва. Виокремлено базовий критерій диференціації стилів педагогічного керівництва. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел розглядається проблема оцінки ефективності різних стилів педагогічного керівництва.

**Ключові слова:** педагогічне керівництво, педагогічне спілкування, стилі педагогічного керівництва, педагогічний вплив.

**Аннотация.** В статье анализируются основные психолого-педагогические подходы к трактовке сущности и классификации стилей педагогического руководства. Выделен базовый критерий дифференциации стилей педагогического руководства. На основе анализа психолого-педагогических источников рассматривается проблема оценки эффективности различных стилей педагогического руководства.

**Ключевые слова:** педагогическое руководство, педагогическое общение, стили педагогического руководства, педагогическое влияние.

**Summary.** In the article the basic psychological and pedagogical going is analyzed near interpretation of essence and classification of pedagogical leadership styles. Determined basic criterion for differentiating teaching styles of leadership. Based on the analysis of psychological and pedagogical sources of the problem of evaluating the effectiveness of various teaching styles of leadership.

**Keywords:** pedagogical leadership, pedagogical communication, pedagogical leadership styles, pedagogical influence.

**Постановка проблеми.** Перед сучасною українською школою стоять важливі проблеми, пов'язані передусім з гуманізацією виховного процесу, його переорієнтацією на принципи особистісно орієнтованого підходу, що передбачає підтримку творчої ініціативи педагогів і учнів, налагодження суб'єкт-суб'єктних стосунків між учасниками педагогічної взаємодії. У цьому контексті змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів. Її вдосконалення потребує вирішення комплексу завдань, серед яких одне з центральних місць посідає підготовка майбутніх вихователів до педагогічного керівництва, організації конструктивної взаємодії з учнями і учнівським колективом. Адже саме від здатності педагога налагоджувати у спілкуванні з учнями емоційно комфортні стосунки залежить розвивальний потенціал педагогічної діяльності, її вплив на особистісне становлення вихованців.

Варто зазначити, що серед сучасних педагогів-теоретиків і практиків немає однозначного ставлення до феномену педагогічного керівництва (управління). Протягом останніх років на хвилі гуманізації й демократизації освітніх процесів у педагогічному співтоваристві навіть поширилася думка про недоцільність вживання у теорії і практиці виховання понять, які так чи інакше пов'язані з впливом, проектуванням, керуванням: «людина – не об'єкт і кінцевий продукт соціальних впливів, а суб'єкт вільного і відповідального самотворення» [6, с. 18] «з традиційного трактування виховання йде «вектор цілеспрямованого впливу», і з'являється багатообіцяюче поняття «самовизначення...» [6, с. 21]. Теза про особистість (зокрема, учня) як об'єкт управління викликає неприйняття у багатьох гуманістично налаштованих педагогів. Однак, як слушно зауважує Г.О. Балл, така позиція не має під собою раціональних підстав [5]. Якщо абстрагуватися від емоцій і по суті розглянути це питання, то варто визнати, що немає жодних причин заперечувати можливість управління об'єктом, який має суб'єктні властивості. При цьому управління розуміється як сукупність впливів активної системи (зокрема, педагога) на той або інший функціонуючий об'єкт (вихованця), спрямованих на те, щоб його функціонування відповідало меті управління. При цьому не накладається жодних обмежень, по-перше, на особливості об'єкта управління (він цілком може мати суб'єктні властивості); по-друге, на характеристики мети управління (вона може передбачати збагачення і розвиток суб'єктних властивостей, включаючи гармонійне розкриття індивідуальних задатків вихованця) [5, с. 57].

Зрозуміло, успішність педагогічного керівництва залежить від того, якою мірою управлінські впливи враховують особливості об'єкта і мети управління. Проте, принципово важливою є можливість трактування педагогічного процесу, у тому числі здійснюваного на основі гуманістичних принципів, як процесу управління. Педагогічний процес не втрачає характеру управління навіть тоді,



коли відбувається у формі діалогічної взаємодії між педагогом і вихованцем. Адже педагог не лише бере участь в діалозі, але й організовує, скеровує його, а також контролює досягнення за його допомогою поставленої виховної мети.

Отже, гуманізація педагогічного процесу не вимагає відмови від парадигми управління (керівництва) або від цілеспрямованих впливів на вихованця. Педагогічне управління цілком сумісне з особистісною орієнтацією та діалогізацією виховної взаємодії.

*Аналіз попередніх досліджень.* Дослідження стилів керівництва були започатковані у 30-х рр. ХХ ст. німецьким психологом К.Левіним, який виокремив три стилі керівництва: демократичний, авторитарний і стиль невтручання (*laissez-faire*). Його класифікація набула значного поширення й була перенесена у контекст педагогічної взаємодії (О.О. Андреев [2], Р.Бернс [5], О.О. Бодальов [9], А.Ю. Максаков [17], Т.Н. Мальковська [18], Н.Ф. Маслова [19], П.В. Симонов [21] та ін.). Стиль педагогічного керівництва в руслі цієї теоретичної традиції визначається як характерна, типова для вчителя система педагогічних прийомів і способів впливу на поведінку учнів. Диференціація стилів керівництва здійснюється на основі аналізу особливостей реалізації педагогом функції впливу, управління поведінкою і діяльністю суб'єктів навчально-виховного процесу.

Феномен педагогічного керівництва став предметом особливого інтересу в педагогіці у зв'язку з реалізацією ідей особистісно орієнтованого підходу. Монографічні дослідження з проблем педагогічної діяльності, здійснені Ф.М. Гоноболіним, В.А. Кан-Каликом, С.В. Кондратьєвою, Н.В. Кузьміною, Т. Н. Мальковскою, В.О. Сластьоніним та ін., розкривають внутрішні механізми впливу особистості вчителя на особистість учня. Завдяки дослідженням О.В. Киричука, Х.Я. Лійметса, О.В. Мудрика та ін. отримані важливі дані щодо можливостей педагогічного управління класним колективом через педагогічне спілкування. Експериментальні дослідження О.О. Андреева, Н.П. Анікеєвої, О.М. Бодальова, М.О. Березовіна, Я.Л. Коломинського, Н.Ф. Маслової та ін. дають змогу з'ясувати вплив стилю керівництва учителя на соціально-психологічний клімат у дитячому колективі та розвиток особистості дитини. Численні дослідження педагогів і психологів підготували підґрунтя для переходу від домінуючої в традиційному навчально-виховному процесі суб'єкт-об'єктної моделі до суб'єкт-суб'єктних форм взаємодії вчителя і учнів.

Проблема стилю педагогічного керівництва виокремилася у спеціальний напрям психолого-педагогічних досліджень. Її вивченню присвячена низка досліджень, в яких аналізуються психологічні особливості та структура стилів педагогічного керівництва, здійснюються спроби їх систематизації і класифікації, визначається вплив на особистісний розвиток суб'єктів педагогічного процесу (М.О. Березовін, О.О. Бодальов, С.Л. Братченко, Г.О. Ковальов, А.В. Коломієць, Я.Л. Коломинський, Л.І. Криволап, О.О. Леонтєв, В.С. Мухіна, А.Ю. Максаков, Н.Ф. Маслова, П.В. Симонов та ін.). Водночас аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що попри значну кількість виконаних досліджень, проблематика стилів педагогічного керівництва залишається відкритою для подальших пошуків. Зокрема, поки що відсутня визначеність щодо критеріїв класифікації стилів педагогічного керівництва, їх кількості та оцінки психолого-педагогічної ефективності.

У статті ми ставимо за *мету* проаналізувати основні психолого-педагогічні підходи до трактування сутності та класифікації стилів педагогічного керівництва й оцінки їх ефективності.

*Виклад основного матеріалу.* В процесі еволюції започаткованого К. Левіним напрямку досліджень оформилася низка концептуально відмінних підходів до розуміння сутності стилів керівництва (лідерства): імовірнісний багатомірно-функціональний, особистісний, системний та ін. [16; 27]. Різною є і кількість стилів керівництва, які виокремлюються авторами – від двох до восьми. Для позначення стилів керівництва дослідники поряд із запровадженими К. Левіним термінами вживають також і інші поняття: кооперативний, колегіальний, ліберальний, анархічний, автократичний, директивний, патріархальний та ін.

Щодо поняття «стиль керівництва» слід зазначити, що попри порівняно значний обсяг виконаних досліджень, його зміст залишається не однозначним. Так, наприклад, О.Л.Журавльов визначає його як «індивідуально-типові особливості цілісної, відносно стійкої системи способів, методів, прийомів впливу керівника на колектив з метою ефективного і якісного виконання управлінських функцій» [12, с.136]. Дещо по-іншому трактує стиль керівництва Р.Х.Шакуров: «в широкому значенні стиль керівництва є цілісною специфічною системою стабільно повторюваних особливостей діяльності керівника (мотивів і цілей, змісту, способів), яка характеризується внутрішньою гармонією і вироблена для ефективного здійснення функцій управління в певних умовах. У вузькому ж значенні стиль – це специфічна система способів діяльності (в тому числі способів поведінки)» [25, с.164-165].

На думку А.А.Русалінової, стиль керівництва – це «особливості взаємодії керівника з колективом, які стабільно проявляються, формуються під впливом як об'єктивних і суб'єктивних умов управління, так і індивідуально-психологічних особливостей особистості керівника» [21].

Нерідко поняття «стиль керівництва» трактується як синонімічне до поняття «стиль спілкування». Зауважимо, що однозначного і загальноприйнятого підходу до розмежування вказаних понять не існує. Досить часто вони ототожнюються, а класифікаційна схема, термінологія та характеристики стилів керівництва прямо переносяться на процес спілкування. Окремі автори розглядають стиль спілкування як компонент, підструктуру стилю керівництва [10; 17]. Так, О.І.Гончаров [10] вважає стиль спілкування підструктурою стилю керівництва, «формою передачі керівних впливів», з чим навряд чи можна погодитись. Більш обґрунтовано є позиція, згідно з якою керівництво – лише один із аспектів багатогранного процесу міжособистісної взаємодії, спілкування. Г.М.Андрєєва стверджує, що керівництво – «соціальна характеристика стосунків у групі, насамперед в плані розподілу ролей управління і підкорення» [3, с. 276]. З цього погляду, стиль керівництва може розглядатися як парціальна характеристика стилю спілкування, що відображає лише один із його аспектів – інтерактивний.

Складність розведення понять «стиль спілкування» і «стиль керівництва» обумовлена більш загальною проблемою визначення змісту таких категорій, як діяльність, спілкування, керівництво, лідерство. Поняття спілкування, наприклад, розглядається як самостійний вид діяльності, як структурний компонент будь-якого виду діяльності, як інтерперсональна поведінка, як комунікація, обмін інформацією. Якщо не ототожнювати поняття спілкування з комунікацією, «прийомом – передачею» інформації, а розуміти його як процес міжособистісної та, ширше, соціальної взаємодії, то цілком можливо розглядати функцію керівництва, організаційного впливу як одну із функцій спілкування. Особливо справедливо це для тих видів професійного спілкування (зокрема, педагогічного), сутність і зміст яких не вичерпується одним лише керівництвом.

Розглянемо основні характеристики визначених К. Левіним стилів керівництва. Авторитарний стиль характеризується одноосібним прийняттям керівником рішень без в'яснення і врахування пропозицій та думок підопічних. Керівник самостійно координує і контролює діяльність групи, не допускаючи обговорення стратегічних і тактичних планів, програм, доручень; повідомляє підлеглим мінімум необхідної інформації, не прислухається до думок групи, вважає, що підлеглі повинні беззаперечно виконувати його накази і вказівки. Такий керівник не терпить зауважень, критики, ініціатив і самодіяльності, вимагає жорсткої дисципліни і безумовної слухняності. Надає перевагу прямим способам впливу: наказам, вимогам, покаранням, погрозам, які висловлює ясно, категорично і безапеляційно. Прийняття групою своїх рішень домагається, як правило, санкціями, нормативною владою, професійною компетентністю і авторитетом.

Демократичний стиль керівництва характеризується насамперед частковим делегуванням функції керівництва групі, коли керівник розподіляє прийняття рішень, а значить і відповідальність за їх виконання, між собою та підлеглими. Група широко залучається до обговорення і вироблення цілей власної діяльності. Керівник інформує підопічних та отримує від них зворотний зв'язок, консулюється з ними, допускає критику, дискусії, зауваження на свою адресу, заохочує прояви самостійності та ініціативності. Використовує переважно непрямі способи впливу: порада, натяк, пропозиція, побажання та ін. Рішення приймаються в результаті їх обговорення з підлеглими. Взаємостосунки керівника з групою ґрунтуються, як правило, на повазі, симпатії та довірі.

Стиль невтручання (ліберальний) характеризується тим, що керівник повністю випускає функцію прийняття рішень і контролю з своїх рук, перекладаючи її на членів групи, яка фактично стає групою без керівника. Група залишається цілком вільною у своїй поведінці. Такий керівник територіально присутній, але психологічно не справляє впливу на підлеглих, практично не втручається у групове прийняття рішень, займає пасивну, споглядальну, очікувальну позицію.

Це свого роду ідеальні типи стилів керівництва, які на практиці рідко зустрічаються в чистому вигляді. Більш поширеними є проміжні або змішані в тій чи іншій пропорції стилі. На цій підставі А.Л.Журавльов і В.Ф.Рубахін пропонують виділяти сім стилів керівництва: директивний, колегіальний, ліберальний, директивно-колегіальний, директивно-ліберальний, колективно-ліберальний і змішаний [13]. Є. Тунік також вважає, що всі стилі керівництва можна розмістити за шкалою від демократичного до авторитарного: демократичний, кооперативний, обмежена участь, бюрократія, невтручання, доброзичливо-деспотичний, авторитарний [24].

Досить часто дослідники відмовляються від традиційної трьохкомпонентної типології, виокремлюючи лише два протилежні стилі керівництва: авторитарний – демократичний; дозволяючий – обмежуючий; орієнтований на міжособистісні стосунки – орієнтований на завдання

тощо. Так, Ф.Фідлер в контексті розробленої ним «імовірнісної моделі ефективності керівництва» розглядає два стилі керівництва: орієнтований на міжособистісні стосунки і орієнтований на завдання [27]. Керівник, якому властивий перший стиль, прагне насамперед до встановлення сприятливих, дружніх взаємин з підлеглими, тоді як інший – орієнтується в першу чергу на виконання завдань професійної діяльності.

Стиль керівництва характеризує властиві керівникові способи та прийоми реалізації управлінських функцій і може проявлятися у різних видах діяльності. У контексті педагогічної діяльності стиль керівництва відображає специфіку навчально-виховної взаємодії і проявляється у типових для педагога способах і прийомах впливу на вихованців, управління їх поведінкою, спонукання до реалізації поставлених завдань.

Т.Н.Мальковська під стилем педагогічного керівництва розуміє «сукупність стійких способів взаємодії вчителя з учнями в процесі спільної діяльності і спілкування. Основними способами взаємодії виступають: спосіб вербального спілкування з учнями (доброзичливий, байдужий, офіційний тон і т.д.), форма спілкування (наказ, вимога, порада, прохання), прийоми заохочення і покарання, встановлення певної дистанції» [18].

Деякі автори ототожнюють поняття «стиль педагогічного керівництва» і «стиль педагогічного спілкування», некоректно звужуючи при цьому функції педагогічного спілкування до одного лише керівництва. Так, О.О.Андрєєв розглядає стиль педагогічного спілкування як узагальнену характеристику типових комунікативних прийомів, способів, тактик, що застосовуються вчителем у безпосередньому спілкуванні з учнями [2]. При цьому автор розрізняє авторитарний і демократичний стилі педагогічного спілкування та автократичний і ліберальний як їх крайні варіанти. Критерієм диференціації стилів у цьому випадку виступає обсяг і спосіб розподілу керівних функцій між учителем та учнями в процесі педагогічної взаємодії. Зосередження всіх функцій в руках педагога є ознакою авторитарного стилю. Часткове делегування функції прийняття рішень учням свідчить про демократичний стиль педагогічного спілкування. Ліберальний стиль, на думку має місце, коли вчитель передає учням функції, психологічно (в операційному і мотиваційному плані) їм не доступні. Для автократичного стилю характерна монопольна концентрація всіх функцій рольової та міжособистісної взаємодії в руках учителя.

Н.Ф.Маслова розуміючи стиль педагогічного керівництва як «прийоми виховного впливу, що проявляються в типовому наборі вимог і очікувань відповідної поведінки учнів», виокремлює лише два його різновиди: демократичний і авторитарний [19]. Кожен стиль, на її думку, втілюється в характерних для вчителя формах організації діяльності і спілкування школярів та способах прояву ставлення до них. В основу диференціації стилів керівництва Н.Ф. Масловою покладено критерій частоти використання учителем різних форм виховного впливу: вимог, контролю за їх виконанням, оцінки діяльності дітей та їх ставлення до поставлених вимог.

Д.Райєнс, узагальнюючи результати експериментальних досліджень стилів педагогічного керівництва, пише про існування двох типів учителів: тип Х і тип У. Учитель типу Х прагне насамперед розвивати особистість учня, опираючись на емоційні і соціальні фактори, притримується гнучкої програми, не замикається на змісті навчального предмету. Йому властива невимушена манера викладання, індивідуальний підхід до дітей, відвертий, дружній тон спілкування. Його антипод – відчужений, егоцентричний, закритий, дистантний учитель.

Учитель типу У зацікавлений тільки в розумовому розвитку учнів, суворо притримується змісту навчального предмету і програми. Працює за послідовною, стабільною, детально розробленою методикою, ставить перед учнями високі вимоги, суворо контролює засвоєння навчального матеріалу. Тримається відчужено, підхід до учнів суто професійний, формально-діловий. Його антипод – неорганізований.

Аналогічні типи вчителів та відповідні їм стилі педагогічного спілкування були виділені в роботах М.Амінова [1], Р. Бернса [8], А.Петровського [11] та ін. Необхідно звернути увагу на те, що в цьому випадку диференціація стилів педагогічного керівництва здійснюється не тільки на основі формально-динамічних характеристик комунікативної поведінки чи переважаючих способів впливу, але й з урахуванням змістових критеріїв, які відображають пріоритетні орієнтації вчителів у педагогічній діяльності. Так, Р.Бернс вважає, що авторитарний стиль педагогічного керівництва властивий педагогам, які ігнорують виховні завдання, зосереджуючи основну увагу на дидактичних. Їхню манеру викладання відрізняє педантичне дотримання навчальної програми, регламентація та детальний контроль результатів навчальної діяльності учнів. Учителі з демократичним стилем керівництва більше орієнтуються на встановлення міжособистісних контактів, позитивних емоційних стосунків з дітьми, більше довіряють останнім і частіше спонукують їх до оцінювання власних

досягнень.

А.В.Петровським розроблена двохкомпонентна типологія педагогічної взаємодії, яка в цілому відповідає поширеній в психології дихотомії авторитарного і демократичного стилів керівництва, але в більшій мірі, на його думку, орієнтована на особливості шкільної реальності [11]. Він виділяє навчально-дисциплінарну і особистісно-орієнтовану моделі педагогічного спілкування в процесі навчання і виховання. Основні відмінності між вчителями, які дотримуються сказаних моделей, полягають в розумінні цілей педагогічної діяльності, установках до учнів та способах і тактиках спілкування з ними.

Вчителі навчально-дисциплінарного типу головну мету своєї діяльності вбачають в озброєнні дітей знаннями, уміннями і навичками з навчального предмету. Основними способами спілкування з учнями виступають настанови, роз'яснення, вказівки, зауваження, заборони тощо. В основі їх спілкування лежить тактика диктату і опіки. Учителі цього типу більш схильні карати учнів за їх провини, ніж заохочувати за досягнення. Суть позиції педагога навчально-дисциплінарного типу – реалізувати програму, задовольнити вимоги керівництва і контролюючих інстанцій.

Альтернативною цій моделі є особистісно-орієнтована модель педагогічної взаємодії. Вчителі, яким вона властива, вбачають своє основне завдання в сприянні особистісному розвитку учнів. У контексті такої орієнтації формування знань, умінь і навичок виступає не самоціллю, а одним із засобів повноцінного розвитку учнів. Пріоритетне значення надається формуванню в дітей позитивної Я-концепції, моральної свідомості, розвитку їх творчого потенціалу, розкриттю індивідуальної своєрідності. Для їх спілкування з учнями характерна орієнтація на співробітництво, індивідуальний підхід, установка на довірливі, особистісні стосунки, врахування інтересів, емоційних станів і якостей учнів. В арсеналі дидактичних способів впливу таких учителів переважають методи і прийоми позитивного стимулювання та заохочення.

О.В.Киричук, створюючи власну класифікацію стилів педагогічного керівництва, враховує такі їхні особливості: 1) активна чи пасивна позиція вчителя по відношенню до учнів; 2) безпосередня чи опосередкована система методів впливу на формування особистості школярів; 3) відособленість чи ідентифікація педагога з учнями [14]. Поєднуючи вказані параметри у різних комбінаціях, дослідник виокремлює чотири стилі педагогічного керівництва: активно-безпосередній, відособлений; активно-безпосередній, контактний; активно-опосередкований, контактний; пасивно-відособлений.

У більшості з розглянутих класифікацій стилів педагогічного керівництва основна увага зосереджується на особливостях реалізації педагогом такої важливої функції педагогічного спілкування, як вплив, керування, контроль за поведінкою вихованців у процесі педагогічної взаємодії. Фактично диференціація стилів педагогічного керівництва на авторитарний, демократичний та ліберальний (або змістовно еквівалентні їм) здійснюється на основі біполярного параметру «домінантність, владність – пасивність, залежність». А.А.Русалінова цілком слушно зауважує, що в основу класифікації стилів керівництва лягли тільки ті характеристики діяльності керівника, які проявляються в його спілкуванні, взаємодії і взаємостосунках з підлеглими, в першу чергу в характері розподілу влади і залучення підлеглих до управління групою [21].

Авторитарний стиль характеризується максимальною директивністю і концентрацією влади в руках вчителя, демократичний стиль – частковим делегуванням владних повноважень учням. За ліберального стилю педагог повністю випускає важелі керування з своїх рук, втрачає джерела впливу, і, відповідно, можливості цілеспрямованої організації діяльності та поведінки учнів, надаючи їм повну свободу у виборі цілей та способів власної поведінки.

Стиль педагогічного керівництва проявляється, насамперед, в соціально-психологічній позиції, яку займає педагог у стосунках з учнями («зверху», «поряд» чи «знизу»), в тому, наскільки активно він впливає на їхню поведінку, організовує, спрямовує та контролює їхню діяльність, встановлює обмеження і вимагає дотримання певних норм та принципів, спонукає, заохочує чи стримує, обмежує їхню активність і самостійність. Параметр «домінантність, владність – пасивність, залежність» можна уявити як біполярний континуум, на одному полюсі якого – диктат, тотальний контроль, велика кількість обмежень, директивність, категоричність, безапеляційність вимог, одноосібність прийняття рішень, абсолютна регламентованість поведінки учнів при максимальному обмеженні їхньої ініціативи і самостійності, на іншому – пасивність, м'якість, поступливість, невтручання, залежність, вседозволеність, самоусунення від виконання керівних функцій.

Педагоги, спілкування яких за визначеним параметром наближається до владного полюсу, займають активну, тверду, домінуючу позицію, керують, спрямовують і регламентують поведінку учнів, дають вказівки, розпорядження, постійно ставлять перед учнями певні завдання, контролюють їх реалізацію, вимагають дотримання встановлених норм і т.д. Педагоги, спілкування яких

характеризується протилежним полюсом параметру домінантності, навпаки, поводять себе пасивно, безініціативно, уникають активного впливу на учнів, надають їм повну свободу у виборі цілей та способів поведінки, не втручаються в хід подій, займають очікувальну, споглядальну позицію, пасивно пристосовуються до учнів, проявляють надмірну поступливість, жодним чином не обмежують їх активності, уникають будь-яких вимог та заборон, тобто, фактично відмовляються від здійснення функції керівництва і пов'язаної з цим відповідальності. Між вказаними полюсами знаходяться проміжні за мірою домінантності стилі педагогічного керівництва.

Окрему проблему становить оцінка ефективності й педагогічної доцільності різних стилів педагогічного керівництва. Дослідники по-різному оцінюють ефективність стилів педагогічного керівництва, стверджуючи про абсолютну доцільність одних і недоцільність, неефективність інших. Так, наприклад, С.О.Рябченко зазначає, що авторитарний стиль педагогічного керівництва має суто негативні наслідки для особистості вихованців: невротизація, ідентифікація з авторитарним педагогом, засвоєння відповідних способів поведінки, зниження внутрішньої мотивації учіння, послаблення пізнавального інтересу [22]. Причому, негативні наслідки такого стилю можуть спостерігатися як відразу ж, так і через декілька років.

А.В.Петровський і В.В.Шпалінський зазначають, що в класах, де викладають учителі з авторитарним стилем керівництва здебільшого буває непогана дисципліна й успішність, однак за зовнішнім благополуччям можуть приховуватися значні дефекти в моральному розвитку школярів [20].

Т.Б. Беляєва і П.І. Беляєва виявили, що в класах педагогів з демократичним стилем у дітей істотно вищий рівень задоволеності собою, стосунками з педагогами і однокласниками, а також успішністю навчальної діяльності. На другому місці за мірою задоволеності перебувають класи педагогів з авторитарним стилем, на третьому – з ліберальним [7].

У психолого-педагогічній літературі директивність у контексті педагогічної взаємодії, як правило, оцінюється негативно. Більшість авторів рішуче відкидають авторитарний підхід у сфері виховання, що цілком зрозуміло, якщо під ним розуміється стресова педагогічна стратегія, грубий деспотизм, придушення природної активності дитини. Однак, як зазначає Р.Бернс, авторитарність не завжди синонімічна антигуманній «педагогічній філософії» [5]. Якщо розглядати директивність не в крайній формі її прояву, а як параметр, пов'язаний з реалізацією у спілкуванні функції впливу, а також враховувати специфіку виховного процесу як організованої і цілеспрямованої взаємодії, то очевидно стає необхідність певної міри директивності педагога для виконання ним активної, керівної, спрямовуючої ролі. В основі правильно організованого виховання повинна лежати чітка, послідовна система вимог, що ставляться перед вихованцями, а не аморфний підхід, який нерідко приховується за привабливими гаслами свободи, широкого простору для ініціативи та самореалізації особистості. Це знаходить підтвердження в емпіричних дослідженнях, які свідчать, що оптимальні умови для виховання створюються не за надання вихованцям абсолютної свободи дій або за тотального контролю, а за поєднання вимогливості з емоційним прийняттям вихованців (Д.Баумрінд, Р.Бернс та ін.). Коментуючи емпіричні дані, отримані в дослідженнях сімейного виховання, Р.Бернс зазначає: «Уважне і турботливе ставлення до дитини в поєднанні з вимогливістю робить непотрібними сурові покарання. З усього видно, що секрет формування високої самооцінки полягає в доброзичливому ставленні до дитини, готовності прийняти її такою, якою вона є, але в той же час і в умінні встановити при цьому певні межі» [5, с.131].

На думку Г.О. Балла і М.С. Бургіна, непродуктивними є «спроби (наприклад, у проектах «суспільства без шкіл» за І. Іллічем) надання дітям «максимальної свободи» без врахування їхніх вікових особливостей і забезпечення процесу навчання досконаліми, науково і культурно апробованими нормами діяльності. Адже прилучення до систем таких норм (у тому числі й альтернативних стосовно одна одної, діалогічно взаємодіючих між собою в процесі розвитку культури) служить передумовою свідомого та вільного самовизначення особистості» [2]. Надання дітям абсолютної свободи дій може стримувати розвиток у них здатності до саморегуляції, самоконтролю й зумовлювати особистісну незрілість.

Надмірна директивність, репресивність і регламентація у вихованні, як і вседозволеність, однаково можуть завдавати шкоди особистісному розвитку дитини, призводити до антисоціальної й агресивної поведінки.

Останнім часом дослідники схилиються до думки про неможливість виокремлення однозначно продуктивних і непродуктивних стилів керівництва. Дослідження свідчать, що ефективність керівництва значною мірою залежить від врахування ситуаційних умов [27]. У контексті визначення ефективності стилів педагогічного керівництва це означає, що необхідно конкретно визначати ті

педагогічні ефекти та умови, стосовно яких оцінюється продуктивність стилів керівництва. Проблему ефективності неможливо вирішити безвідносно до ситуаційних умов і конкретних критеріїв продуктивності педагогічної діяльності. Універсального, ефективного взагалі, в усіх умовах і відношеннях стилю педагогічного керівництва не існує. Стиль керівництва, оптимальний в одному відношенні, може виявитись неефективним в іншому. Психолого-педагогічні дослідження свідчать, зокрема, що так званий авторитарний стиль педагогічного керівництва не поступається демократичному за показниками успішності та дисциплінованості учнів. У той же час він може негативно позначатися на психологічному мікрокліматі в класному колективі та особистісному розвитку учнів.

Виконані з позицій розробленої Ф. Фідлером «імовірнісної моделі ефективності керівництва» дослідження показують, що один і той же стиль керівництва може зумовлювати різні результати залежно від особливостей ситуації. Встановлено, зокрема, що керівники, орієнтовані на завдання (стиль, який за своїми характеристиками подібний до авторитарного), найбільш ефективні в максимально сприятливих або несприятливих ситуаціях, у той час, як керівники, орієнтовані на формування позитивних міжособистісних стосунків з підлеглими, найбільш ефективні в ситуаціях помірно сприятливих або помірно несприятливих [27]. Таким чином, ефективність педагогічного керівництва суттєвим чином залежить від ситуаційних факторів, рівня розвитку колективу, вікових та індивідуальних особливостей вихованців, їх особистісних властивостей.

*Висновки.* Стиль педагогічного керівництва – це характерна, типова для педагога система педагогічних способів і прийомів впливу на поведінку учнів, організації їх діяльності. В основі диференціації стилів педагогічного керівництва на авторитарний, демократичний і ліберальний (або змістовно еквівалентні їм) лежить біполярний параметр «домінантність, владність – пасивність, залежність». Незважаючи на виокремлення дослідниками різної кількості стилів педагогічного керівництва (від двох до восьми), всі класифікації враховують особливості реалізації педагогом такої важливої функції, як вплив, управління поведінкою суб'єктів педагогічного процесу. Оцінка ефективності стилів педагогічного керівництва неможлива без урахування ситуаційних умов (рівня розвитку колективу, особистісної зрілості вихованців, вікових та індивідуальних особливостей суб'єктів педагогічної взаємодії, складності педагогічних завдань, термінів їх реалізації та ін.).

### Література

1. Аминов Н.А. Природные предпосылки педагогических стилей у преподавателей начальной школы / Н.А. Аминов // Вопросы психологии. – 1997. – №2. – С.14-23.
2. Андреев А.А. Влияние стиля педагогического общения на познавательную активность учащихся на уроке: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.А. Андреев. – Л., 1984. – 20 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 416 с.
4. Балл Г.А. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение / Г.А. Балл, М.С. Бургин // Вопросы психологии. – 1994. – №4. – С. 56-68.
5. Балл Г.А. Психология в раціоналістическій перспективі: Избранные работы / Г.А. Балл. – К.: Изд-во «Основа», 2006. – 408 с.
6. Бедерханова В.П. Гуманистические смыслы образования / В.П. Бедерханова, И.Д. Демакова, Н.Б. Крылова // Проблемы современного образования. – 2012. – № 1. – С. 16-27.
7. Беляева Т.Б. Педагогический стиль руководства как фактор образовательной среды, влияющий на психологическую безопасность младшего школьника / Т.Б.Беляева, П.И.Беляева // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2012. – № 70. – С. 70-73.
8. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
9. Бодалев А.А. Воздействие стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт / А.А. Бодалев // Личность и общение. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – С. 65-69.
10. Гончаров А.И. Стиль общения военного руководителя: его развитие и формирование у курсантов: дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / А.И. Гончаров. – М., 1991. – 282 с.
11. Грибанова А.Д. Психология воспитания / А.Д.Грибанова, В.К. Калиненко, Л.М. Кларина и др. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 152 с.
12. Журавлев А.Л. Стиль руководства по управлению социально-психологическим климатом производственного коллектива / А.Л. Журавлев // Социально-психологический климат коллектива: Теория и методы изучения. – М., 1979. – С.136.
13. Журавлев А.Л. Проблема «человеческого фактора» в управлении / А.Л., Журавлев В.Ф.Рубахин // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976. – С. 41-63.
14. Киричук А.В. Общение в классном коллективе как объект педагогического управления: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.В. Киричук. – Киев, 1974. – 58 с.
15. Кондратьев М.Ю., Абраменкова В.В. Межличностные отношения. Педагог – учащиеся / М.Ю. Кондратьев, В.В. Абраменкова // Социальная психология; Под ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – С. 167-210.

16. Кричевский Р.Л. Исследование эффективности руководства учебным коллективом / Р.Л.Кричевский // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся; Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. – М., 1980. – С. 149-157.
17. Максаков А.Ю. Стили педагогического общения тренеров детских команд и их оптимизация: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.Ю. Максаков. – Л., 1990. – 15 с.
18. Мальковская Т.Н. Учитель – ученик / Т.Н. Мальковская. – М., 1977. – 33 с.
19. Маслова Н.Ф. Стил педагогического руководства и оптимальность сочетания воспитывающих воздействий учителя / Н.Ф. Маслова // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся; Под ред. А.А. Бодалева, В.Я.Ляудис. – М., 1980. – С. 131-137.
20. Петровский А.В. Социальная психология коллектива / А.В.Петровский, В.В.Шпалинский.– М., 1978.– 174 с.
21. Русалинова А.А. Типы руководства и их эффективность / А.А. Русалинова // Промышленная социальная психология; Под ред. Е.С. Кузьмина, А.Л. Свенцицкого. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1982. – С. 151-165.
22. Рябченко С.А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения: дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология»/ С.А. Рябченко. – М., 1994. – 157 с.
23. Симонов П.В. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя / П.В. Симонов. – М.: Международная педагогическая академия, 1985. – 192 с.
24. Туник Е. Стили управления в системе образования. Адаптивный вариант опросника для администраторов системы образования / Е.Туник // Школьный психолог. Приложение к газете «Первое сентября». — 2002. №2. С. 1-16.
25. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р.Х. Шакуров. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.
26. Bales R.F. Personality and interpersonal behavior. – New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970. – 287 p.
27. Fiedler F. E. A Contingency Model of Leadership Effectiveness. Advances in Experimental Social Psychology (Vol.1). – New York: Academic Press, 1964. – S. 149-190.

УДК 37.018.51 : 371.4 : 37.018.7

## СТВОРЕННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ В.СУХОМЛИНСЬКОГО

О.П.Демченко

*Анотація.* У статті проаналізовані сучасні проблеми сільської школи, розкрито можливості використання досвіду В.Сухомлинського щодо створення в ній виховної системи.

*Ключові слова:* сільська школа, виховна система, форма виховної роботи, гурток, туристичний похід, свято.

*Аннотация.* В статье проанализированы современные проблемы сельской школы, раскрыты возможности использования опыта В.Сухомлинского по созданию в ней воспитательной системы.

*Ключевые слова:* сельская школа, воспитательная система, форма воспитательной работы, кружок, туристический поход, праздник.

*Summary.* This paper shows the current problems of rural schools, revealed the possibility of using the experience to create V.Sukhomlynsky it educational system.

*Key words:* village school, educational system, a form of educational work, workshop, camping trip, a holiday.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Одним із напрямів упровадження гуманістичної парадигми освіти є формування виховної системи школи, створення цілісного соціально-педагогічного середовища, яке дасть можливість забезпечити умови для особистісного зростання та самореалізації кожного вихованця, незалежно від того, в якій місцевості він проживає. Найбільше потребує науково-методичного вдосконалення виховна робота сільської школи, в організації якої в останні роки загострилися негативні тенденції, пов'язані з кризовими явищами в економічному й соціально-культурному житті держави загалом, деформаціями в освіті зокрема. Як зазначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [1], серед першочергових проблем, які стоять перед освітою ХХІ століття, найбільш актуальними є відсутність цілісної системи виховання, обмеженість доступу дітей, які проживають у сільській місцевості, до якісних освітньо-виховних послуг тощо.

На науковому й практичному рівнях усе частіше піднімаються специфічні проблеми, притаманні лише сільській школі, які загострюються в сучасній соціально-економічній ситуації занепаду українського села та послаблення традицій народної педагогіки. Зокрема, на діяльності сільської школи

негативно позначаються деструктивні зміни, що спостерігаються в структурі села й у відносинах між його жителями: зменшення кількості населення, зниження матеріальної та соціальної стабільності, послаблення традиційної ролі сім'ї, поширення малодітної сім'ї, збільшення кількості соціально незахищених категорій населення (безробітних, самотніх матерів, людей похилого віку, осіб з обмеженими функціональними можливостями, малозабезпечених людей) тощо.

Погіршення соціального статусу, матеріальних умов проживання сільських родин сприяє збільшенню числа дітей з фізіологічними порушеннями, ослабленим здоров'ям, які потребують особливої соціально-педагогічної уваги, коригування форм і методів навчально-виховної роботи, додаткових матеріальних затрат і спеціального технічного оснащення приміщень школи.

На якісь отримання учнями сільських шкіл освітніх послуг негативно впливають низький рівень матеріально-технічної бази в більшості з них, їхня віддаленість від міських культурних центрів і позашкільних закладів освіти, обмеженість соціальних і культурних зв'язків, складність доступу до сучасних інформаційних джерел.

Нечисельність сільських шкіл збільшує вартість утримання одного учня й відповідно знижує можливість забезпечення їх висококваліфікованими кадрами, введення посади педагога-організатора позакласної роботи, проведення гурткової роботи тощо. Спостерігається також низька якість психологічного та соціально-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу в сільських школах через відсутність посад психологів і соціальних педагогів, недостатній рівень їхньої підготовки, ігнорування шкільною психологічною службою функцій діагностики й соціально-психологічної підтримки суб'єктів навчально-виховного процесу.

На думку дослідників, сучасна сільська школа не забезпечує достатнього рівня соціалізації й суспільного виховання дітей. Причинами такої негативної тенденції є «замкненість, автономність, периферійність, деяка патріархальність життя сільського соціуму, віддаленість сіл від культурно-економічних центрів, відсутність коштів для розвитку соціально-освітніх систем» [2, 119].

У процесі пошуку шляхів удосконалення педагогічного процесу сільської школи, створення в ній освітньо-виховного середовища перед науковцями й педагогічними колективами постає завдання оптимального вибору гнучких форм навчально-виховної роботи, які б ураховували специфічні умови її функціонування, сільське соціокультурне оточення.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.**

Студіювання наукових джерел показує, що організація освітнього процесу в сільській школі має свої особливості, обумовлюється специфічними соціально-економічними, демографічними, географічними й культурними умовами її функціонування. На створення виховної системи сільської школи також суттєвий вплив здійснює регіональне соціокультурне середовище.

Особливості сільської родинно-побутової культури, соціально-виховного середовища, традиції сімейного виховання досліджували в різні часи відомі вітчизняні вчені О.Воропай, С.Русова, В.Скуратівський, М.Стельмахович, К.Ушинський, С.Шацький та ін. Сільське життя і побут, виробництво, народні традиції та звичаї, спілкування в громаді, сільська мораль, родинні стосунки, сімейні цінності, близькість до природи дослідники оцінювали як позитивні фактори, які необхідно використовувати в процесі виховання сільських дітей.

В українському селі історично склалася оригінальна система навчання й виховання, яка була адекватною умовам сільського життя, мала певний ритм, що узгоджувався з сільськогосподарською працею і природними умовами. Центром сільської педагогічної системи, яка тисячоліттями формувалася на засадах народної педагогіки, інтегруючи сімейне й громадське виховання, стала школа. Як зазначав В.Сухомлинський, школа в селі має «особливу місію», є не лише закладом освіти, а найважливішим, іноді «єдиним осередком культури», який «задає тон усьому інтелектуальному, культурному й духовному життю села» [4, 418-419].

Свій соціокультурний і виховний потенціал не втрачає сільська школа й на сучасному етапі розбудови незалежної держави та становлення національної освіти. Під час нещодавніх парламентських слухань з питань сільської школи Є.Суліма наголосив на її важливості в соціальному та культурному житті сучасного села, яка завдяки своїй поліфункціональності акумулює загальнонародські та національні цінності, сприяє створенню в селі особливого середовища. Він зазначив, що «проблема освіти в сільській місцевості виходить за межі суто освітянської галузі, освіта на селі традиційно має вплив на все населення. Саме навколо школи формується середовище, що відображає сімейні традиції, родинні стосунки. Школа живе проблемами сільської громади і водночас перебуває під її постійним впливом» [3].

На пошук способів удосконалення навчально-виховного процесу в сільській школі та створення виховного середовища спрямовують свої наукові розвідки сучасні дослідники (І.Бех, О.Біда, О.Коберник, В.Кузь, В.Мелешко, І.Осадчий, Р.Охрімчук, О.Савченко, В.Хрущ, М.Чепіль та ін.). У полі



наукових інтересів низки вчених (О.Балуби, Н.Боймуратової, В.Кузя, І.Печенко та ін.) усе частіше постає проблема соціалізації сільських дітей, на яку суттєво впливає специфіка умов життя та задоволення потреб у набутті освіти, охорони здоров'я, дозвіллі тощо.

Важливим у процесі подолання проблем сільської школи є також переосмислення й творче використання науково-практичної спадщини відомих педагогів (О.Захаренка, А.Макаренка, В.Сухомлинського та ін.), які розробили й апробували свого часу ефективні виховні системи, використовуючи особливості природного, виробничого, інформаційно-комунікативного середовища сільської місцевості. Своєрідною науковою лабораторією виховання в сільській школі є досвід створення В.Сухомлинським педагогічної системи Павлівської школи, який не втрачає актуальності в новій соціокультурній ситуації. Науково-методичний доробок В.Сухомлинського є невичерпним джерелом гуманістичних ідей, практики виховання школярів в умовах сільської школи.

**Формулювання мети статті.** Ми маємо на меті проаналізувати досвід В.Сухомлинського щодо створення цілісної виховної системи в Павлівській школі, розкрити можливості використання його напрацювань у практиці роботи сучасної сільської школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Маючи великий досвід роботи вчителя та директора сільської школи, В.Сухомлинський розробив і запровадив у практику систему виховної роботи, осередком якої було єдине освітньо-виховне середовище, що враховувало специфіку сільської місцевості, природи, побуту, виробництва, культури спілкування в сільській громаді, а також психологічні особливості сільських дітей. Завдяки цьому, Павлівська школа стала відкритою соціально-педагогічною системою й освітньо-культурним центром села.

У контексті розробки середовищного підходу В.Сухомлинський зазначав, що «засоби навмисного впливу ефективні лише остільки, оскільки створене й постійно збагачується середовище, яке виховує людину» [7, 548]. У працях педагога [5] знаходимо змістову характеристику виховного середовища, до якого педагог відносить «усе те, що оточує дитину, колектив, в якому вона живе і вступає у взаємодію».

Учений і водночас педагог-практик постійно шукав шляхи реалізації завдань гармонійного виховання кожної особистості, організовував комплекс взаємопов'язаних форм виховної роботи для розвитку здібностей і творчого потенціалу, задоволення інтересів школярів через різні способи взаємодії з сільським природним і соціальним середовищем. У методичному доробку педагога є система ефективних і оригінальних форм виховання, актуальність яких не втрачається й сьогодні: екскурсії в природу, туристичні походи, заочні подорожі, уроки мислення, кімната казки, острів чудес, куточок краси, технічні й творчі гуртки, свята, конкурси, етичні бесіди тощо.

Однією з форм позакласної виховної роботи, організація якої в сучасній сільській школі через низку причин перебуває на низькому рівні та потребує відновлення на нових наукових і методичних засадах, є гурток. У цьому зв'язку варто звернути увагу на практику створення В.Сухомлинським системи гурткової роботи. Не зважаючи на складні соціально-економічні умови, в яких жив і працював педагог, спільними зусиллями педагогічного колективу Павлівської школи, батьків, громади села було організовано роботу близько 50-и гуртків. В.Сухомлинський у своїх працях [6; 10 та ін.] наголошував, що використання гуртків сприятиме розв'язанню низки освітньо-виховних завдань, які залишаються актуальними для сучасної сільської школи:

- розкриття в гуртковій роботі індивідуальності, реалізація творчого потенціалу вихованців;
- розширення сфери взаємин учнів, створення можливостей для глибшого пізнання педагогом і вихованцями один одного в процесі спільної захоплюючої діяльності;
- сприяння свідомому вибору майбутньої професії;
- забезпечення умов для всебічного розвитку особистості, посилення етичного впливу трудового виховання тощо.

Відновлюючи гурткову роботу у виховній системі сільської школи в складних соціально-економічних умовах її функціонування, варто дослухатися до методичних рекомендацій В.Сухомлинського [5; 8; 9], серед яких найбільш актуальною, на наш погляд, є порада щодо залучення батьків, представників сільської громади до організації роботи гуртків, а старшокласників – до керівництва гуртками для молодших школярів.

У позакласній виховній роботі В.Сухомлинський часто використовував такі форми активного відпочинку, які сприяли фізичному вихованню та загальному розвитку школярів. Доречними й ефективними в системі виховної роботи сільської школи, цікавими для сучасних школярів можуть стати туристичні походи, які мають великий розвивально-виховний потенціал, «у них загартовуюся фізичні сили, формуються моральні переконання й естетичні погляди» [5, 143]. Цінними для роботи сільського вчителя залишаються поради В.Сухомлинського щодо організації туристичних походів молодших школярів і підлітків: поступове збільшення тривалості (від одного-декількох днів до тижня);

спеціальна підготовка учнів, вироблення необхідних умінь і навичок; постановка й реалізація спеціальних пізнавальних завдань, які передбачають вивчення природи рідного краю, пошук корисних копалин, збір інформації про учасників Великої Вітчизняної війни тощо.

Традиційною формою виховної роботи є свято, яке досить часто організовується як у міських, так і в сільських школах. Не зважаючи на те, що свято як масова форма активно використовувалась у радянські часи, воно не втрачає своєї актуальності й на сучасному етапі становлення системи національного виховання. Однак необхідно вдосконалювати його підготовку, уникати формалізму й шаблонності, забезпечувати технологічність його організації, наповнювати новим змістом відповідно до соціокультурних умов, виховних завдань, специфіки педагогічного процесу сільської школи.

Дослідження практичного досвіду В.Сухомлинського показує, що у виховному середовищі Павлівської школи важливе місце відводилося святам. Аналізуючи проведення свят В.Сухомлинським з позицій технологічного підходу, можемо оцінити їх як колективні творчі справи. Оскільки будь-якому святу передувала системна організація діяльності дітей протягом тривалого часу, наповнена духовним змістом, почуттєво-емоційною турботою про близьких і рідних, піклуванням про птахів і тварин тощо. Робота учнів була пов'язана з вирощуванням сільськогосподарських рослин, квітів, виготовленням подарунків тощо.

Будь-яке свято, проведене В.Сухомлинським, мало комплексний характер, створювало умови для збагачення духовного світу школярів, їхнього творчого розвитку, розумового виховання, згуртування учнівського колективу, змістовного проведення вільного часу тощо. Використовуючи цю форму виховання, педагог одночасно розв'язував завдання в декількох взаємопов'язаних виховних площинах.

Педагогічна спадщина В.Сухомлинського багата на приклади організації різних свят, які стали традиційними в практиці Павлівської школи. Вчителі, класні керівники сучасної сільської школи, розв'язуючи актуальні виховні завдання, мають можливість творчо використовувати в своїй роботі методичні знахідки В.Сухомлинського щодо проведення шкільних свят.

У своїй педагогічній концепції вчений великого значення надавав розумовому вихованню дітей, вихованню в них інтересу до читання, до книги, формуванню прагнення створювати власну бібліотеку, займатися самовихованням. Традиційними в Павлівській школі стали вечори та ранки, присвячені виразному читанню. Двічі на рік (у кінці першого півріччя й навчального року) відзначалося свято рідного слова, під час якого діти розповідали казки, читали улюблені вірші, байки. Свято проходило як колективна творча справа, до підготовки й проведення якої ретельно готувалися діти, вивчаючи своє улюблене оповідання чи вірш; залучалися батьки, запрошувалися в якості членів журі керівники господарств села [8, 199-200].

Проблема трудового виховання в педагогічній спадщині В.Сухомлинського піднімається як комплексна, багатоаспектна, яка має різнопланові зв'язки з іншими завданнями й складовими навчально-виховного процесу. Творча праця в досвіді роботи педагога стала засобом трудового, морального, розумового, естетичного, екологічного, фізичного виховання сільських дітей. Розробляючи систему трудового виховання як ефективну форму роботи, вчений використовував свято (свято врожаю, свято першого хліба, свято квітів, свято жайворонка тощо).

У процесі спільної трудової діяльності на етапі підготовки свята діти переживали радість успіху від отриманих результатів, у них формувалося позитивне ставлення до праці, яке традиційно склалося в українського народу. Як зазначав В.Сухомлинський [8], свято хвилювало дітей особливою атмосферою, почуттям гордості за те, що вони змогли виростити хліб, подарувати радість дорослим. Емоційно насиченим було саме свято, під час якого діти показували результати своєї праці вчителям, батькам, односельцям. Урочисту обстановку створювали білі вишиті скатертини й рушники, квіти, запах духмяного хліба та меду.

Цілісності й неповторності особистості надає естетична складова, формуванню якої значну увагу приділяв В.Сухомлинський. Спілкування з мистецтвом, виховання красою слова, музики, живопису, на думку вченого, сприяє розвитку естетичної культури дитини. Пріоритетним педагог також вважав залучення школярів до естетики навколишнього середовища, розвиток уміння захоплюватися неповторністю природи, виховання дбайливого ставлення до довкілля. У «школі сердечності» В.Сухомлинський опікувався створенням краси самими дітьми, вихованням у них бажання турбуватися про прекрасне [8].

Використовуючи близькість сільських школярів до природи, педагог започаткував декілька свят квітів, розуміючи їхній великий потенціал у естетичному вихованні дітей. Під час проведення весняного свята конвалій, тюльпанів і бузку діти йшли до лісу й у бузковий квітник, милувалися квітами, прагнучи знайти неповторне поєднання відтінків. Свято троянд починалося з творення краси, висаджування квітів на присадибній ділянці, догляду за ними. Як зазначав В.Сухомлинський, результат

– пахуча квітка – для дитини – «неймовірно далеке майбутнє», якого вона повинна вчитися терпляче чекати. Коли з'являються перші бутони, дітей переповнює гама почуттів: захоплення красою, радістю творення краси й добра [9, 546-547]. Свято польових квітів розпочиналося в ранні години у полі, коли квіти особливо красиві. Діти складали польові букети, милувалися квітами, запам'ятовуючи, де вони ростуть, щоб восени збирати насіння. Осіннє свято хризантем В.Сухомлинський організував як свято прощання з літом, після його проведення рослини переносили в теплицю, щоб захистити від холодних вітрів і заморозків [8, 244].

У гуманістичній концепції видатного педагога важливе місце відведене вихованню в дітей і підлітків почуття любові до матері, лицарського ставлення до жінки. Значний почуттєво-емоційний потенціал для формування цих якостей має тривалий процес підготовки свята та його безпосереднє проведення. Досвід організації В.Сухомлинським [8] свята матері є зразком щодо проведення виховної роботи за технологією колективного творчого виховання. На підготовчому етапі діти створювали «Сад матері», посадивши в ньому яблуні й виноград для своїх матерів. Праця дітей у саду, на думку В.Сухомлинського, була сповнена особливим змістом, одухотворена благородним почуттям до найближчої і найріднішої людини. Найкращі яблука й виноград із саду, вирощені дітьми, вони дарували своїм матерям під час безпосереднього проведення свята. Поступово в колективі народилася традиція відзначати осіннє свято матері, до якого діти готувалися ціле літо, щоб зробити своєю працею подарунок рідній людині [8, 239-240]. Традиційним стало також весняне свято матері, яке відбувалося в особливій обстановці, серед природи, в лісі, на галявині.

Актуальними залишаються поради В.Сухомлинського щодо вимог проведення свята матері, створення особливої атмосфери душевності, невимушеності, щирості. Як стверджував педагог, у «проведенні свят, присвячених матері, треба уникати галасу й організаційних заходів». Обстановка свята повинна бути «сімейною, інтимною», без «гучних слів», але з «глибокими почуттями» [8, 241].

**Висновки і перспективні напрями дослідження.** Підсумовуючи результати проведеного дослідження, слід зазначити, що важливим шляхом оптимізації роботи сільської школи є вивчення й адаптація в нових соціокультурних умовах досвіду відомих педагогів минулого зі створення виховної системи. Цінним для вдосконалення виховного процесу в сільській школі є методика використання різних форм позакласної роботи в Павлівській школі В.Сухомлинського, яка не втрачає актуальності й на сучасному етапі розбудови національної системи освіти. Перспективним напрямом наукових розробок є подальше дослідження досвіду В.Сухомлинського щодо формування виховної системи сільської школи з метою використання його ідей у розв'язанні проблеми гуманістичного виховного середовища закладу освіти.

### **Література**

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html>.
2. Осадчий І. Г. Освіта в сільській місцевості : проблеми, їх причини та шляхи вирішення // Школа – центр активності громади : узагальнення адаптованого польського досвіду збереження освітніх послуг у сільській місцевості : матеріали Всеукр. науково-практичного семінару ; ред. колегія : О.М.Дрепіна, О.В.Переходченко, В.В.Щербаченко / І.Г.Осадчий. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2011. – С.111-121.
3. Парламентські слухання «Освіта в сільській місцевості : кризові тенденції та шляхи їх подолання» : стенографічний звіт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://lib.rada.gov.ua/LibRada/static/about/text/parl\\_sluhan/12\\_osvita.html](http://lib.rada.gov.ua/LibRada/static/about/text/parl_sluhan/12_osvita.html).
4. Сухомлинський В.О. Особлива місія // Вибрані твори : в 5-ти т. / В.О.Сухомлинський. – Т.5. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 418-422.
5. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибр. твори : в 5-ти т. / В.О.Сухомлинський. – Т.4. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 7-391.
6. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори : в 5-ти т. / В.О.Сухомлинський. – Т.1. – К. : Рад. шк., 1977. – С. 55-208.
7. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором // Вибрані твори: В 5-ти т. / В.О.Сухомлинський. – Т.4. – К.: Рад. школа, 1976. – С.393-626.
8. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям [Текст] // Вибрані твори : в 5-ти т. / В.О.Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т.3. – С. 7-282.
9. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Вибрані твори : в 5-ти т. / В.О.Сухомлинський. – Т.2. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 419-654.
10. Сухомлинський В.О. Як же виховати любов до праці? // Вибрані твори : в 5-ти т. / В.О.Сухомлинський – Т.5. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 96-122.

М.В.Мальцева

**Анотація.** У статті розглядаються міжособистісні стосунки дітей молодшого шкільного віку з різних за економічним статусом сімей; динаміка взаємин досліджується через структурні компоненти, які у свідомості індивіда передбачають структурування, оформлення стимулів і надання їм певного значення, що дає можливість визначити, як ставлення до багатства та бідності формує взаємини молодших школярів.

**Ключові слова:** міжособистісні стосунки, економічний статус сім'ї, багатство, бідність, соціометрія, молодший шкільний вік.

**Аннотация.** В статье рассматриваются межличностные отношения детей младшего школьного возраста из различных по экономическим статусам семей; динамика взаимоотношений исследуется через структурные компоненты, которые в сознании индивида предусматривают структурирование, оформление стимулов и предоставления им определенного значения, что позволяет определить, как отношение к богатству и бедности формирует взаимоотношения младших школьников.

**Ключевые слова:** межличностные отношения, экономический статус семьи, богатство, бедность, социометрия, младший школьный возраст.

**Summary.** The article deals with interpersonal relationships of elementary school children from different economic status families. The dynamics of relationships studied through the structural components in the mind of the individual providing structuring, design incentives and giving them a certain value. This approach makes it possible to determine how attitudes to wealth and poverty creates relationships younger students.

**Keywords:** interpersonal relationships, family economic status, wealth, poverty, primary school age.

**Актуальність проблеми.** Міжособистісні стосунки молодшого школяра в колективі однолітків залежить від цілого ряду детермінант, що зумовлюють становище дитини в соціумі. Їх можна вивчити об'єктивними методами й змінювати шляхом певної організації виховної роботи з учнями. Своєрідність розвитку міжособистісних взаємин висвітлена в психолого-педагогічній літературі такими вченими, як: Я.Л.Коломінський, Н.А.Березовін, А.А.Реан, М.Й.Боришевський, Дж. Морено, Р.С. Немов, І.Д. Бех, М.Ю. Красовицький, Н.П. Анікеєва, Ю.З. Гільбух, О.В. Киричок, А.В. Петровський, М.А. Вейт, А.І.Донцов та ін.

Але ті численні праці в яких досліджувалися проблеми шкільних колективів початкової школи, не розкривають ролі економічної детермінанти в міжособистісних стосунках дітей.

Економічна детермінанта в дитячих відносинах залишалася поза увагою вчених і тільки в останні роки стала предметом спеціальних досліджень, що обумовлені двома причинами. По-перше, поза інтересом вітчизняної науки залишився сам предмет дослідження – та соціально-психологічна реальність, поділ суспільства на багатих і бідних, яку представляють собою міжособистісні стосунки між людьми. По-друге, досі бракувало надійного методу вивчення цих економічних явищ.

Міжособистісні відносини між дітьми молодшого шкільного віку хоч і переживаються як випадкові, але вони закладаються в спільному житті й діяльності класу. Ці взаємини не є незмінними. Основним завданням педагогів стає допомога дитині для виходу з небажаного статусу в колективі, а для розв'язання цього завдання необхідно не лише виявити цей статус, але й оперувати факторами міжособистісних взаємин у молодшому шкільному віці, що обумовлюють цей статус.

**Завдання дослідження:** на основі літературних джерел та емпіричних даних визначити роль економічного статусу сім'ї в динаміці взаємин молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** З метою вивчення динаміки взаємин молодших школярів у класних колективах широко використовуються методика «Соціометрія» (Дж. Морено) та різновиди соціометричного методу. Саме для нашого дослідження найбільш оптимальною є технологія проведення соціометрії за Я.Л.Коломінським. За допомогою цієї технології можна не тільки описувати, але й визначати різноманітні детермінанти, параметри взаємин, а саме:

– отримати об'єктивну й точну характеристику положення кожної дитини в системі особистісних взаємин;

– визначити динаміку особистих взаємин між однокласниками залежно від економічного статусу сім'ї;

– встановити структуру особистих взаємин у класі: кола бажаного спілкування, наявність угруповань, їхній склад і т. д.;

– виявити економічну детермінанту в спілкуванні дітей молодшого шкільного віку.

Для даного експерименту були відібрані класи з трьох різних шкіл міста Вінниці, дві з яких мають статус загальноосвітніх шкіл I-III ступенів, одна має статус гімназії. Спочатку було поставлено завдання визначити, до якого економічного статусу сім'ї належить кожна дитина класу.

Поділ груп на «переважно бідних», «середньо забезпечених» та «переважно багатих» був здійснений на основі програми стандартизованого інтерв'ю З.О.Антонової [1] для дослідження економічної свідомості особистості, розробленого А.Журавльовим та Н.Журавльовою [3, 4] і модифікованого в лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України [2]. До питальника включено завдання на співвіднесення себе з однією з 5 категорій за текстовою шкалою «бідні-багаті».

*Інструкція:* до якої з названих нижче соціальних груп Ви відносите себе (підкресліть відповідну групу)?

- Бідні.
- Швидше бідні, ніж багаті.
- Середнього достатку.
- Швидше багаті, ніж бідні.
- Багаті.

*Обробка результатів.* Групові показники ідентифікації проводились підрахуванням суми виборів з наступним обчисленням відсоткової частки тих, хто ідентифікує себе з обраною соціальною групою. Щоб уникнути соціально бажаних відповідей і уточнити майнову ідентифікацію опитуваних, було запропоновано респондентам ототожнити себе з тією категорією людей, яка виокремлена згідно з переліком основних матеріальних благ, що їх вона споживає протягом місяця. Це дозволило виділити конкретні об'єктивні ознаки того чи іншого економічного статусу, не називаючи його відкрито в питальнику.

Отже, опитуваним пропонувалось відмітити ту розповідь молодшого школяра, в якій характеристики життя сім'ї найбільшою мірою відповідають способу життя опитуваного (табл. 1).

Таблиця 1

<b>Особливості життя малозабезпеченої сім'ї</b>	<b>Особливості життя сім'ї з середнім достатком</b>	<b>Особливості життя сім'ї з високим достатком</b>
Найчастіше за все у нашій сім'ї їдять одноманітно: в основному хліб, молоко, картоплю, сало.	Харчування різноманітними продуктами. Делікатеси на свято.	Різнорманітно харчуємось, навіть з надлишком.
Неможливість отримати вищу освіту.	Навчання в тих вищих навчальних закладах, в які можемо вступити на безкоштовну форму навчання або яке зможемо фінансово оплатити.	Є можливість безперешкодно отримати бажаний рівень освіти (навіть незалежно від розумових здібностей).
Неможливість придбати основну побутову техніку (холодильник, телевізор, праска, пральна машина).	В оселі у нас є стандартний набір побутової техніки (холодильник, телевізор, праска, пральна машина).	Окрім квартири у сім'ї є ще нерухомість, власна машина, різна побутова техніка, предмети розкоші.
В сім'ї є хронічні захворювання чи інвалідність.	З періодичними захворюваннями членів сім'ї справляємось.	Питання захворювань у сім'ї не стоїть, оскільки маємо безперешкодний доступ до високоякісних медичних послуг.
Ніколи не відпочиваємо на морі.	Не щороку, але відпочиваємо на морі.	Є можливість регулярно та високоякісно відпочивати.

Перша колонка характеристик відповідає особливостям життя малозабезпеченої сім'ї – «бідних», друга – «багатих».

Обробка результатів здійснювалась підрахунком виборів за трьома групами та встановлення відсоткової частки опитуваних, що ідентифікують себе з відповідною майновою групою.

Разом із цим опитуванням були проведені бесіди з класними керівниками, які безпосередньо спілкуються з батьками й володіють інформацією про зайнятість батьків у певній сфері діяльності.

Для порівняння даних з загальноосвітніми школами були відібрані й класи початкової школи-гімназії, у яку діти зараховуються після успішно складеної співбесіди на встановлення певного рівня знань, умінь та навичок. У названому закладі були зроблені неочікувані висновки. Виявити зв'язок міжособистісних відносин з економічним статусом сім'ї в даній гімназії не вдалося, тому що після

проведеного анкетування та бесід з класоводами, з'ясувалося, що майже всі діти у запропонованих для дослідження класах були з сімей з високим економічним статусом, тому наше дослідження не дозволило встановити відповідність дитячих взаємин економічному статусу їхніх сімей. При виборі партнера в початкових класах присутні інші детермінанти взаємин дітей молодшого шкільного віку.

Наше дослідження було можливим та результативним у класах з різним економічним статусом сімей, які було виявлено в двох інших загальноосвітніх школах. У вибраних школах вдалося зробити умовний поділ залежно від економічного статусу сім'ї та дослідити присутність економічної детермінанти у взаєминах дітей молодшого шкільного віку.

Для того, щоб мати можливість порівнювати дані про взаємні вибори за результатами експериментів у різних класах, можна користуватися способом знаходження індексу «групової згуртованості» чи, як називає її Я.Л.Коломинський, «коефіцієнт взаємності» (КВ). Для цього скористаємося формулою:

$$КВ = R1 / R * 100\%,$$

де R – загальне число виборів, зроблених в експерименті, а R1 – число взаємних виборів. Тобто в класі 24 чоловіка, було зроблено в експерименті  $24 * 3 = 72$  вибори. З таблиці «Вибір товариша по партії» бачимо, що 22 з них взаємні. Коефіцієнт взаємності буде:

$$КВ (\text{вибір товариша по партії}) = 22/72 * 100\% = 30,6\%.$$

З таблиці «День народження» бачимо, що 32 з них взаємні. Коефіцієнт взаємності буде:

$$КВ (\text{«День народження»}) = 32/72 * 100\% = 44,4\%.$$

Можемо також вивести середній коефіцієнт взаємності класу. Для цього треба знайти відношення загального числа взаємних виборів за даними всіх експериментів до загального числа всіх зроблених виборів.

$$КВ = 56/150 * 100\% = 37,3\%.$$

Коефіцієнт взаємності стосунків класу, де навчається 12 учнів з сімей середнього економічного статусу, 6 – низького і 7 – високого, свідчать про достатній рівень згуртованості дитячого колективу. Для нашого дослідження важлива не просто згуртованість, а виявлення згуртованості за економічним статусом.

Дослідження міжособистісних взаємин дітей молодшого шкільного віку показало, що при виборі товариша по партії економічна детермінанта займає 69 %, а при виборі «День народження» 67,9 % (табл. 2, 3).

Таблиця 2

#### Зв'язок економічного статусу сім'ї з взаємним вибором «Товариша по партії»

Класи	К-сть дітей, в яких економічний статус співпадає (у % від 100)	К-сть дітей в яких економічний статус не співпадає (у % від 100)
1 клас	58,8	41,2
2 клас	63,4	36,6
3 клас	72,8	27,2
4 клас	81,1	18,9
Загалом	69	31

Таблиця 3

#### Зв'язок економічного статусу сім'ї з взаємним вибором «День народження»

Класи	К-сть дітей, в яких економічний статус співпадає (у % від 100)	К-сть дітей, в яких економічний статус не співпадає (у % від 100)
1 клас	51,6	48,4
2 клас	62,4	37,6
3 клас	75	25
4 клас	82,1	17,9
Загалом	67,9	32,1

У взаємозв'язках економічного статусу сімей із взаємним вибором простежується певні закономірності: кількість дітей, в яких економічний статус співпадає з віком збільшується, а дітей, чий економічний статус не співпадає – зменшується. Розмежування даних результатів залежно від статі теж розглянемо на табл. 4.

Роль економічної детермінанти у виборі товариша по партії здебільшого притаманна дівчаткам досліджуваної вікової категорії (44,4%), адже на дівочу частину припадає більшість виборів. Відмінність у кількості виборів за статтю, в яких економічний статус не співпадає, майже однакова (10,1% – 10,7 %), що свідчить про наявність інших детермінант положення дітей в соціумі.

**Зв'язок економічного статусу сім'ї з взаємним вибором «Товариша по партії», залежно від статі**

Класи	К-сть дітей, в яких економічний статус при взаємному виборі співпадає			К-сть дітей, в яких економічний статус при взаємному виборі не співпадає		
	Хлопчики %	Дівчатка %	Змішані %	Хлопчики %	Дівчатка %	Змішані %
1 клас	6,9	40,3	11,6	15,4	13,5	12,3
2 клас	8,8	42,2	12,4	12,2	10,3	14,1
3 клас	9,1	45,5	18,2	9,1	9,1	9,1
4 клас	11,6	49,4	20,1	6,3	7,4	5,2
Загалом	9,1	44,4	15,5	10,7	10,1	10,2

Розподіл виборів у зв'язку зі статтю дітей при дослідженні показника «День народження», в яких економічний статус співпадає, здебільшого рівномірний. При змішаному виборі детермінанта зменшується на 6 %.

Таблиця 5

**Зв'язок економічного статусу сім'ї з взаємним вибором «День народження», залежно від статі**

Класи	К-сть дітей, в яких економічний статус при взаємному виборі співпадає			К-сть дітей, в яких економічний статус при взаємному виборі не співпадає		
	Хлопчики %	Дівчатка %	Змішані %	Хлопчики %	Дівчатка %	Змішані %
1 клас	20,4	21,1	10,1	21,6	14,2	12,6
2 клас	23,1	23,2	16,1	16,7	17,7	9,2
3 клас	25	25	25	12,5	6,3	6,3
4 клас	28,5	29,4	24,2	10,1	3,3	4,5
Загалом	24,3	24,7	18,9	15,5	8,5	8,1

Відносно виборів, у яких присутні інші детермінанти, то хлопчики посіли позицію більшості. При дослідженні виборів, у яких наявні інші детермінанти, прослідковується закономірність зменшення з віком, яка співпадає з вибором товариша по партії. Але в порівнянні, залежно від статі, хлопчики отримали 7 % більше, ніж вибори дівчаток і змішані вибори.

**Висновки.** 1. Результати соціометричних досліджень свідчать, що в кожному класі існує неофіційна, своя система взаємин між учнями. Ці відносини пов'язані з вибірковістю. Молодші школярі неоднаково ставляться до своїх однокласників і в більшості випадків прагнуть обирати для свого кола спілкування дітей з сім'ї ідентичного економічного статусу.

2. Встановлено, що кожен учень посідає різне становище в системі особистісних взаємин. Наявність у кожному класі диференціації за економічним статусом не викликає сумніву. Однак безсумнівно й те, що діти в спілкуванні відчують себе комфортно, якщо належать до одного економічного статусу.

3. Детермінантів міжособистісних відносин молодших школярів є чимало і дослідження також показало, що майже немає таких дітей, які хоча б якимись рисами не імпонували своїм однокласникам. Хоча і розуміється, що нерівність дітей як і людей у суспільстві є завжди, але в кожного учня педагог може відшукати такі позитивні якості, спираючись на які, могли досягти підвищення його статусу в системі міжособистісних взаємин.

### Література

1. Антонова З.О. Соціально-психологічні особливості економічної соціалізації підлітків.: Дис... канд. наук: 19.00.05, Київ – 2012. – 247 с.
2. Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект: монографія / [Москаленко В.В., Білоконь І.В., Дембицька Н.М. та ін.]; заг. ред. В.В. Москаленко. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2008. – 154с.
3. Журавлев А.Л. Программа социально-психологического исследования экономического сознания личности / А.Л. Журавлев, Н.А. Журавлева // Современная психология: Состояние и перспективы исследований – М.: Институт психологии РАН, 2002. – Ч.2. – С.11-30.
4. Журавлев А.Л. Влияние субъективно-экономического статуса на экономическое сознание личности / А.Л. Журавлев, Н.А. Журавлева // Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений. -М.: Институт психологии РАН, 1998. – С.221-225.

УДК 378.091

## ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ НА ОСНОВІ ВАРІАТИВНОСТІ ДІАЛОГУ Й ПОЛІЛОГУ КУЛЬТУР

М.М.Моцар

**Анотація.** У статті представлені окремі результати експериментальної роботи з формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів у контексті модуляції рекламного менеджменту.

**Ключові слова:** полікультурна компетентність, діалог, полілог, реклама, національні особливості.

**Аннотация.** В статье представлены некоторые результаты экспериментальной работы по формированию поликультурной компетентности будущих переводчиков в контексте модуляции рекламного менеджмента.

**Ключевые слова:** поликультурная компетентность, диалог, полилог, реклама, национальные особенности.

**Summary.** The article presents some results of experimental work on the formation of multicultural competence of future translators in the context of modulation of advertising management.

**Key words:** multicultural competence, dialogue, polylogue, advertisement, national characteristics.

**Постановка проблеми.** Оскільки відмінною рисою сучасності є полікультурність світового співтовариства і постійно збільшуване соціальне замовлення на послуги перекладу продуктів реклами та менеджменту, важливо знати, якою мірою впливає стан розвитку полікультурних компетенцій майбутніх перекладачів на практичні завдання перекладу таких продуктів.

Розв'язання даної проблеми започатковано зарубіжними вченими Д.Олпортом, С.Бенкс, Р.Гарсія, Д.Кілі, Д.Тейлором та ін., які вивчали питання формування полікультурного поля.

Освіта в європейському вимірі розглядалася авторським колективом дослідників: Кобернік С., Кузьміна Н., Овчарук О., Парашенко Л., Степанов Ф., Тараненко І.

**Мета статті** – проаналізувати умови формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів у контексті модуляції рекламного менеджменту.

**Виклад матеріалу.** Міжкультурні комунікації досліджували такі вчені, як Аванесова Г., Біблер В. та ін. Питаннями полікультурної освіти займалися Бахтін М., Бойченко В., Васильєва О., Гуренко О., Каптерев П., Комаров Ю. та інші. Так, на думку В. Кузьменко, полікультурна компетентність – це здатність індивідуума існувати в багатокультурному середовищі. І.Васютенкова розглядає полікультурну компетентність як інтегративну систему якостей і характеристику полілінгвізму в полікультурному просторі. О.Смолянінова дає визначення полікультурної компетентності як індивідуальної базової характеристики ступеня відповідності потребам професії. Л.Гончаренко трактує полікультурну компетентність як здатність до взаємодії в багатокультурному середовищі.

Водночас спостерігається недостатнє дослідження та опрацювання питань теорії і практики формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів у контексті модуляції рекламного менеджменту. Тому дане дослідження проводилося з метою визначення необхідності формування навичок полікультурної компетентності майбутніх перекладачів на основі варіативності діалогу й полілогу культур у контексті модуляції реклами та менеджменту.

Досягнення поставленої мети вимагає розв'язання комплексу завдань, до числа яких входить аналіз механізму полікультурної компетентності майбутніх перекладачів, осмислення діалогу й полілогу культур у контексті специфіки реклами та менеджменту різних країн світу.

У якості об'єкта дослідження взято варіативність діалогу й полілогу культур при перекладах рекламних текстів для різних країн. Предметом дослідження став вплив національної складової на переклад текстів автентичної реклами та виробничого менеджменту для різних країн.

За основу гіпотези дослідження висунуто припущення про необхідність врахування впливу національної складової при перекладах автентичних текстів для рекламного менеджменту різних країн.

Механізм полікультурної компетентності майбутніх перекладачів складають різні підходи й функції педагогічної науки. Так, евристична (творча) складова забезпечує постановку теоретико-практичних завдань, аксіологічний підхід дає можливість розробки та оцінки різних моделей, інновацій, а праксеологічний підхід забезпечує їхнє впровадження в якості технології в педагогічну практику. Все це сприяє подальшому збагаченню текстової та мовної діяльності в ході професійного навчання майбутніх перекладачів та на практиці.



З метою формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів на основі варіативності діалогу й полілогу культур була застосована дослідно-експериментальна методика перекладу при варіативності діалогу, реалізована на практичних заняттях з перекладу рекламних текстів з англійської мови для різних країн світу. Англійську мову було обрано тому, що вона найбільш повно відображає міжнародну поліфонію спілкування. Рекламні тексти були обрані через те, що саме рекламний менеджмент є яскравим представником процесу глобалізації світового господарства, якому притаманні інтеграція, транснаціоналізація, диверсифікація, консолідація та інші характеристики сучасності. Текстова складова обрана, оскільки «текст – це основа реклами» [3, с. 3].

Роботу з формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів на підставі варіативності діалогу й полілогу культур умовно було розділено на складові, в результаті вивчення їх запропонована наступна дослідно-експериментальна методика/ алгоритм перекладу:

- визначення тематичної спрямованості вихідного текстового матеріалу;
- фіксування етно-соціокультурних моментів;
- визначення особливостей і відмінностей трактування етно-соціокультурних моментів з урахуванням способу життя, традицій, культурних, релігійних та інших значущих для даної культури складових;
- встановлення можливого люфту в перекладі;
- формулювання можливих варіантів;
- уточнення «вузьких» місць, що викликають труднощі перекладу;
- вибір оптимального варіанта в контексті загальної тематики;
- апробація обраного варіанту перекладу;
- моніторинг сприйняття на точність і якість перекладу;
- коригування перекладу (за необхідністю).

У результаті було виявлено сильний вплив національної складової в рекламному менеджменті різних країн. Одна й та сама реклама одного й того ж товару або послуги може мати наскрізний характер, виступаючи з різними відтінками одночасно в різних країнах. Особливо важливим при перекладі виявився вплив національних стереотипів.

Так, обрані прийнятні варіанти перекладу для Франції, виявилися найбільш орієнтованими на красу, текстову витонченість, наявність родзинки, візуальну спокусливість.

Прийнятні варіанти перекладу для Німеччини були орієнтовані на німецьку точність у деталях, достовірність, технічну складову текстів.

Обрані прийнятні варіанти перекладу для Великої Британії виявилися найбільш орієнтованими на вербаліку, образну рекламу з переважаючими порівняльними текстовими мотивами з вплітанням образів лева, шотландського чортополоху, ірландського трилисника, модернізованих образів відьом, казкових героїв.

Для Індії визначені варіанти перекладу в національному індійському колориті. Прийнятні варіанти перекладу для Голландії більш розкуті у висловлюваннях, але в той же самий час їм притаманна повага до традицій. Для Таїланду найбільш прийнятними варіантами обрані варіанти з невибагливими, абсурдними й смішними акцентами в рекламних текстах.

У варіантах для Аргентини найбільш прийнятною виявилася обробка текстів із застосуванням високоемоційних сюжетів.

Для Китаю обов'язковим є підкреслення в текстах виняткових властивостей товару, стислість, використання слів-ієрогліфів, неприйнятність дослівних перекладів. (Прикладом тому виступає рекламний слоган компанії Pepsi: Come Alive With the Pepsi Generation – «Живи з поколінням «Пепсі» при дослівному перекладі звучав так: «Пепсі» змусить ваших предків піднятися з могил»).

Інтерпретація перекладу рекламних текстів для Японії мала ґрунтуватися на таких поняттях, як образність, глибинний сенс, змістовність і обов'язкова точність і витонченість.

Особливі труднощі для перекладу становить реклама для мусульманських країн (найбільш консервативна в цьому плані Саудівська Аравія), оскільки вона вирізняється строгими заборонами щодо зображення тіл людей, тексти слід адаптувати під арабську мову й врахувати національні особливості значень символів, наприклад, ворона – смерть, хамелеон – лицемірність, риба – християнство і т. ін. Внаслідок чого потрібно доопрацьовувати в особливий спосіб не тільки тексти, а й зображення (фотошоп, пікселізація).

Найбільш легкими для перекладу виявилися рекламні тексти для США, оскільки їх вирізняє універсальність.

Характерною рисою полілогу культур є складність врахування великої кількості факторів, їх багатогранність у визначенні політичних, економічних, культурних, мовних особливостей. Усе це

спонукає перекладачів до негайного реагування та внесення своєчасних коригувань, спрямованих на вдосконалення перекладів, з поступовим нарощуванням інтерперекладів.

Особливі труднощі викликають юридичні національні аспекти.

Так, для Росії характерний високий ступінь захищеності неповнолітніх від впливу негативної реклами та інформації. (З цього приводу прийнято низку Федеральних законів Російської Федерації N 436-ФЗ «Про захист дітей від інформації, що завдає шкоди їхньому здоров'ю та розвитку», «Про рекламу» N 38-ФЗ і ін.). Тому при перекладі рекламних текстів треба враховувати вимоги національного законодавства.

Наприклад, при перекладі реклами слід уважно стежити, щоб відтинки текстів не допускали:

- спонукання неповнолітніх до того, щоб вони переконавали батьків або інших осіб придбати рекламований товар;
- створення в неповнолітніх спотвореного уявлення про доступність товару для сім'ї з будь-яким рівнем достатку;
- створення в неповнолітніх враження про те, що володіння рекламованим товаром ставить їх у домінуюче становище перед їхніми однолітками;
- формування комплексу неповноцінності в неповнолітніх, що не володіють рекламованим товаром;
- спонукання до вчинення дій, що становлять загрозу їхньому життю та (або) здоров'ю, в тому числі до заподіяння шкоди своєму здоров'ю;
- формування в неповнолітніх комплексу неповноцінності, пов'язаного з їх зовнішньою непривабливістю і т. ін. [1].

Методика перекладу при варіативності полілогу перевірена на практичних прикладах у виробничих умовах при перекладі текстів для Китайської Національної машинобудівної промисловості: Корпорації (SINOMACH), Східно-Китайського Енергетичного Проектного Інституту Китайської електроенергетичної Консалтингової Групи, японської ITOCHU CORPORATION, українського ТОВ «УкренергоПром2» і «ФСК» Завод Луч».

Найбільші труднощі при перекладі викликали невідповідність законодавчих баз, проектно-кошторисних технологій і застосовуваних програм, відсутність відповідних аналогових понять російської та української мов у мовних базах країн. Тому при перекладах довелося витратити багато часу саме на генерацію понять. Генерація та використання перекладачами полікультурної компетенції робить їх більш стійкими й конкурентноздатними на ринку праці. При цьому відбувається процес формування й удосконалення не тільки професійних якостей студента, а також його збагачення як особистості й залучення до накопичених світових культурних цінностей. Ця обставина вписується в парадигму людини «вчитися скрізь і всьому».

Для отримання міжнародного досвіду, у процесі навчання дієвими визнано наступні засоби й методи: навчальний та дидактичний матеріали, національні законодавчі бази, наочні посібники усної народної творчості, інтерактивна дошка, мультимедійні та Інтернет-засоби, організація «круглих столів» для фахівців суміжних галузей, проведення тренінгів, прес-Skype-мостів, дискусій, ділових ігор, кейс-стаді, спілкування на виставкових заходах у контексті діалогу культур і т.д.

Таким чином, у результаті проведеної роботи, на практиці майбутні перекладачі навчалися виявляти національні особливості й застосовувати їх у специфіці перекладу для різних держав.

При цьому підтверджено припущення про необхідність врахування впливу національної складової при перекладі автентичних текстів рекламного характеру для різних країн, виявлено особливості зіткнення різних культур. Крім того, висунуто гіпотезу для наступного дослідження про те, що глобалізація здійснює компенсаційний вплив на національні параметри, що може призвести до поліпшення взаєморозуміння й зближення культур.

Розуміння різноманітності культур веде до активної полікультурної взаємодії, розширення міжнародного співробітництва, підвищення ступеня гарантії толерантного співіснування держав [2: с. 106]. Це детермінує передачу досвіду міжкультурного діалогу та полілогу. Основи цього процесу формуються на етапі навчання перекладачів на заняттях з іноземної мови.

На сьогодні важливо в процесі перекладу не тільки вести простий діалог, але й відчутти, зрозуміти, осмислити і передати всі нюанси культур учасників діалогу, з урахуванням етнічних, соціальних, релігійних та інших особливостей. Неправильно розставлені акценти, невірно упіймані смислові інтонації, притаманні певній культурі, призводять до відчуження, відторгнення компромісів, викликають розчарування, погіршують процес взаєморозуміння.

**Висновки.** В результаті проведеного дослідження А) теоретично та практично підтверджено те, що володіння світовими досягненнями культури, допомагає перекладачеві розуміти народи світу,

передавати їх індивідуальність і сутність у перекладному матеріалі. Як підстава для цього – здійснена перекладацька діяльність на підприємствах різних країн із застосуванням дослідно-експериментальної методики перекладу, на практичних прикладах з перекладу рекламних та інших текстів з англійської мови на українську з адаптацією для різних країн світу. В результаті запропонованої розробки обрані прийнятні варіанти перекладу в розрізі різних держав.

Б) Здійснено моделювання застосування варіативності діалогу і полілогу культур в процесі формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів.

В) Виявлено значний вплив стану розвитку полікультурних компетенцій майбутніх перекладачів на практичні завдання перекладу продуктів реклами та менеджменту для різних країн світу;

Г) Узагальнена думка про необхідність всебічного розвитку у майбутніх перекладачів розуміння вивчення національних складових при здійсненні перекладів, крім того, висунута гіпотеза про вирівнюючий вплив діалогів та полілогів культур на національні параметри.

На підставі вище викладеного, можна стверджувати, що формування навичок полікультурної компетентності необхідне як під час професійної підготовки майбутніх перекладачів, так і при перепідготовці перекладачів. При цьому фактор полікультурного компетенції може бути актуальним для всіх форм навчання, разом із дистанційними.

### Література

1. Федеральный закон РФ от 13 марта 2006 г. № 38-ФЗ «О рекламе» <http://base.garant.ru/12145525/>
2. Bakhov I. S. Dialogue of Cultures in Multicultural Education. [Text] World Applied Sciences Journal, 29 (1): 106-109, 2014., Scopus [Electronic resource] mode access: [http://www.idosi.org/wasj/wasj29\(1\)14/15.pdf](http://www.idosi.org/wasj/wasj29(1)14/15.pdf)
3. Сердобинцева Е.Н. Структура и язык рекламных текстов Учебное пособие. – М.: Флинта Наука; 2010.– 104 с.

УДК 37.015.4

## СТАВЛЕННЯ ДО СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ НАСЕЛЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

В.А.Палкін

*Анотація.* У статті розглянуто вплив інформаційної цивілізації і кризи сімейних відносин на цінності української родини, проаналізовано погляди населення України на сім'ю, шлюб, його збереження, народження дітей.

*Ключові слова:* цінності, сімейні цінності, родина, криза сім'ї, цивілізація, виховання.

*Аннотация.* В статье рассмотрено влияние информационной цивилизации и кризиса семейных отношений на ценности украинской семьи, проанализированы взгляды населения Украины на семью, брак, его сохранение, рождение детей.

*Ключевые слова:* ценности, семейные ценности, семья, кризис семьи, цивилизация, воспитание.

*Summary.* In article influence of information civilization and crisis of the family relations on values of the Ukrainian family is considered, the analysis of views of the population of Ukraine on a family, marriage, its preservation, the birth of children is given.

*Key words:* values, family values, family, family crisis, civilization, education.

**Актуальність проблеми.** Уже тривалий час сім'я займає одне з найважливіших місць серед цінностей людського життя. Це пояснюється тим, що існування переважної більшості людей так чи інакше пов'язане з родинними стосунками. Розвиток сім'ї, її функцій приводять до зміни родинних цінностей в суспільній свідомості населення країн світу і, зокрема, України. Тому, розглядаючи різні аспекти родинного життя, слід проаналізувати як тенденції цих змін, так і суб'єктивні оцінки їх населенням, вплив, який справляє на сучасну родину інформаційна цивілізація та сімейна криза.

**Аналіз сучасних досліджень і публікацій.** Проблеми сім'ї, родинних цінностей завжди знаходилися в центрі уваги класичної педагогіки. Цьому питанню присвячена значна кількість творів Я.А.Коменського, І.Г.Песталоцці, К.Д. Ушинського, Л.М.Толстого, М.Монтессорі, А.С.Макаренка, Я.Корчака, В.О.Сухомлинського, Ш.О.Амонашвілі та ін. Всі вони писали про те, що сім'я – це основа суспільства. Через народження дітей вона відтворює населення нашої планети, але головне – вона повинна закласти основи духовності, моральності, фізичного розвитку дітей. Проблеми й тенденції розвитку сучасної сім'ї перебувають у центрі уваги наукової громадськості. Особливий інтерес становлять роботи про кризу сучасної сім'ї, її цінності. Цьому присвячені статті В.Галецького, О.Малишевої, А.Мітрікаса, Ю.Федотової, Н. Хагурової, В.Чечета та ін. Питання, пов'язані з цінностями

української родини, висвітлюються в роботах С.Аксенової, В.Балковської, Д.Касьянової, О.Коломієць, О.Кляпця, В.Коломерчука, Е.Ліонової, Л.Маленейчук та ін.

**Метою статті** є розкриття ставлення населення України до цінностей сучасної сім'ї в умовах інформаційної цивілізації та кризи сімейних відносин.

**Виклад основного матеріалу.** Під цінностями прийнято розуміти те, що значиме для життя людини, той домінуючий об'єкт, присутність якого справляє вплив на зміст її життя: переживання, роздуми, дії, вчинки. У цінностях сконцентровані досвід і результати пізнання минулих поколінь людей, їхня спрямованість у майбутнє. Цінності можуть бути істинними й помилковими, вони не є незмінними, раз і назавжди даними, їх перебудова можлива. Ставлення до істинних цінностей часто зазнає перевірки часом. Як відомо, в різні історичні періоди ставлення до цінностей у суспільстві під впливом різних чинників змінюється. Це повною мірою стосується і родинних цінностей. З середини 60-х років у розвинених країнах Заходу почалася трансформація сім'ї, що виразилася в переході від пари "дитя-король з батьками" до "пари королів з дітьми", від контрацепції в цілях оберігання до контрацепції як самовираження; переході від однорідного господарства до плюралістичних типів сім'ї і домашнього господарства [5]. Про це свідчать: зменшення кількості шлюбів, збільшення віку молодят, зростання кількості таких союзів, де чоловік і жінка живуть без їх реєстрації, у так званому цивільному шлюбі, падіння народжуваності, різке збільшення числа неповних сімей, де дітей виховує, як правило, самотня мати, мала кількість малодітних подружніх союзів. Більше того, у ряді країн Європи і в деяких штатах США законодавчо стали визнаватися одностатеві шлюби: сім'єю вважається зареєстроване співжиття гомосексуалістів і лесбіянок, офіційно визнається за ними право виховувати прийомних дітей, процвітають гендерна ідеологія та ювенальна юстиція. Констатація фактичних змін, що відбуваються з сім'єю, відображає лише один бік названих процесів. Виникає необхідність поглянути на ці зміни з суб'єктивної позиції, тобто з'ясувати, якою мірою ці зміни отримали ціннісне визнання в населенні України, як це співвідноситься з ціннісними підходами жителів розвинених країн Європи.

Про цінність сім'ї можна судити за тим статусом який вона має в житті людей. У ході соціологічного опитування, проведеного інститутом Горшеніна в кінці 2011 року, значення сім'ї для українців виявилось досить високим: 83,2% визначили її як головного носія моральних цінностей, що на 9,2% більше, ніж у 2007 році. Це можна зрівняти з середніми європейськими показниками – 84% [5]. Цікаво, що співвідношення важливості таких цінностей, як сім'я і робота, серед українських респондентів виявилось в 2,2 рази вищим, ніж у середньому по Європі [5; 13]. Істотно відстали від родинних такі цінності, як церква, школа й держава. У порівнянні з 2007 роком релігійні цінності в Україні укріпили свої позиції на 3,6%, але в 2,2 рази поступилися родинним. На 4,3% і 12% зменшилися, порівняно з 2007 роком, для населення України такі цінності, як школа й держава. З показниками 27,0% і 21,3% вони посідають третє й шосте місце в шкалі цінностей українців. Про важливість родинних цінностей в Україні говорять і такі оцінки, як негативне ставлення до одностатевих сексуальних зв'язків (78,1%) і подружньої зради – її вважають неприпустимою ні за жодних обставин 55,4% респондентів [11].

Характерною рисою формування сім'ї протягом останніх десятиліть було зростання числа незареєстрованих шлюбів. Причому в ряді розвинених країн Європи зростає ставлення населення до шлюбу як до пережитку. Такої думки у Франції дотримувалися 35% респондентів, у Люксембурзі – 34%, Бельгії – 31%, Великобританії – 27% [5]. В Україні також збільшилася кількість цивільних шлюбів. Вони складають 10-12% від загальної кількості, тобто не реєструючи шлюб, живе кожна восьма сім'я. Цікаво, що велика частина молодих людей в Україні не заперечують фактичних шлюбів. Результати соціологічних досліджень, проведені інститутом Горшеніна в березні 2012 року, свідчать про те, що 21,6% респондентів підтримують цивільні браки, 61,9% – ставлять до них терпимо й лише 8,4% – засуджують. У той самий час, коли перед молодими людьми поставили питання: «Який шлюб був би привабливим особисто для Вас?» – більшість опитаних (50,1%) – вибрали офіційний, на підтримку церковного й офіційного проголосувало – 29,3%, а – цивільного лише – 6,3% [12]. Тобто, переважна більшість українців, особливо не заперечуючи проти цивільних шлюбів узагалі, особисту перевагу віддають офіційно зареєстрованим стосункам.

Вступаючи у цивільний брак, чоловік і жінка часто відмовляються брати на себе зобов'язання, піклуватися один про одного, часто йдеться лише про «вільні статеві стосунки», відмову від народження дітей, небажання брати на себе відповідальність за виховання дитини. У результаті 95% пар, які живуть у цивільному шлюбі, через певний проміжок часу розлучаються [13]. Про роль шлюбу в спільному житті людей у певному значенні можна судити на підставі даних офіційної статистики про динаміку зареєстрованих шлюбів і розлучень. За останній час у більшості країн Європи питома вага розлучень по відношенню до шлюбів, що укладаються, помітно зросла. Ці показники збільшилися в країнах

Прибалтики, Фінляндії, Швеції, Данії [5]. В Україні зареєстровані середньоєвропейські показники: кількість розлучень у 2012 році склала 61% від зареєстрованих шлюбів. При цьому в західних регіонах пари розлучаються в два рази рідше, ніж на сході країни [4]. Інститут демографії і соціальних досліджень НАН України склав рейтинг найбільш частих причин розірвання шлюбу. Передові позиції вже досить довгий час займає алкогольна й наркотична залежність одного або декількох членів сім'ї. Всесвітня організація охорони здоров'я оприлюднила статистичні дані про зростання цих хвороб. Середній рівень вжитку алкоголю в Європі складає 12,5 млн. літрів і в 2 рази перевищує загальносвітовий. У 2012 році Україна посіла п'яте місце серед країн планети за вживанням алкоголю й друге – за рівнем смертності від нього. Попереду виявилися лише молдавани, угорці, чехи й росіяни. 85% дітей у віці до 13 років в Україні під час опитувань підтвердили, що хоч раз у житті пили спиртне, а 76% – зізналися, що випивають систематично протягом року [6]. У результаті, за даними ВОЗ, Україна займає сьогодні перше місце в світі за рівнем дитячого алкоголізму. Згідно з офіційною світовою статистикою, 4% населення землі (близько 250 мільйонів) – наркозалежні. В Україні кількість наркоманів щороку збільшується приблизно на 8-10 відсотків. Зараз їх близько 1,5 мільйонів чоловік [7].

На другому місці за кількістю розлучень – молоді подружні пари, а також сім'ї, де нещодавно народилася дитина. На ці пари припадає від 52% до 62% розлучень в Україні [4]. Це пов'язано з незрілістю, неготовністю молодих людей спільно долати побутові труднощі, відсутністю досвіду взаємопорозуміння й співпраці в розв'язанні виниклих родинних проблем. На третьому місці знаходяться причини розлучень, пов'язані з матеріальними проблемами. Кожен третій шлюб в Україні розривається через соціальні причини, іншими словами, через брак грошей і відсутність квартири. На четвертому місці за кількістю розлучень стоїть сексуальна дисгармонія. Сексуальне незадоволення як причину розлучення вказують близько 12% чоловіків і 14% жінок [4]. Ці показники втричі вищі, ніж 30–40 років назад. Соціологи пояснюють це тим, що жінки висувують до чоловіків вищі вимоги, перестали боятися демонструвати свої відчуття й бажання. Проте спроба зводити родинні стосунки лише до сексу є грубою помилкою. Відсутність душевної спільності, родинної культури – головна причина проблем у сфері інтимних стосунків. Ось чому психологи констатують, що несприятливе родинне життя викликає зниження працездатності, підвищує число злочинів і самогубств на сексуальному ґрунті. На п'ятому місці – несправедливий розподіл домашніх обов'язків. Ця ситуація викликає обурення, насамперед, жінок. Вони сьогодні працюють не менше чоловіків, багато хто з них успішно робить кар'єру. У ході дискусій розглядаються насамперед питання, пов'язані з роллю кар'єри та сім'ї в житті жінки. Дослідження показало, що в нашій країні 58% жінок і 42% чоловіків у той чи інший час замислювалися про розлучення.

Наступною важливою характеристикою, пов'язаною з формуванням родинних цінностей, є збільшення числа респондентів, які вважають, для того, щоб дитина зростала й розвивалася, немає необхідності в обох батьках, а бажання мати дітей люди все менше пов'язують із створенням сім'ї. Йдеться про так звані проблеми неповних сімей. У літературі існує безліч різних визначень такої сім'ї, але всі вони зводяться до одностайної думки – відсутності одного з батьків. Неповні сім'ї традиційно виникають у результаті смерті одного з подружжя, розлучення, позашлюбної народжуваності. У розвинених країнах світу кількість самотніх матерів, які вирощують дітей, з кожним роком збільшується. Сьогодні в США – 33% матерів усіх новонароджених – незаміжні жінки, в Ісландії – 64% (це найвищий показник в Європі), в Швеції – 54%, у Великобританії – 38%, у Фінляндії – 37% [9]. Збільшується кількість неповних сімей і в Україні. Вона досягла 2,3 млн., тобто 17% від загальної кількості. 94% цих сімей складаються з самотніх мам і дітей [9]. Поряд з уже згадуваними причинами зростання неповних сімей, стали з'являтися нові. Бути незаміжньою для багатьох жінок вже не вважається чимось непристойним, навпаки, ця роль навіть вихваляється різними зірками й знаменитостями. До того ж, жінки сьогодні в Україні не зрідка більш освічені й пристосовані до того, щоб забезпечувати себе, тому шлюб уже не є необхідною умовою для того, щоб матеріально забезпечувати дітей. Це привело до того, що в нашій країні більше 50% сімей очолюють жінки (кожну четверту сім'ю – у віці 55 років і старше, кожну п'яту – у віці 30-54 років [15]).

Не зважаючи на тенденцію, що знову з'явилася, переважна більшість європейців, близько 86%, вважають, що дитина може зростати повноцінно лише в повній сім'ї. Показники по Україні перевищують середньоєвропейські [5].

Слід зазначити, що останніми роками в розвинених країнах Європи помічається зниження оцінки цінності дітей у родинному житті. Зачепила дана проблема й Україну. У цьому сенсі показовими є результати соціологічного опитування, проведеного інститутом Горшеніна серед молоді в березні 2012 року. Представляє інтерес позиція молодих людей відносно кількості дітей у майбутній сім'ї. 14,9% опитаних вважають, що має бути одне дитя, 64,2% – два, 13,2% – три, 1,7% – чотири й більше [12].

Факти говорять, що криза в цій сфері глибоко торкнулася сімей нашої країни: на одну матір в Україні припадає в середньому 1,3 дитини замість трьох, необхідних для підтримки чисельності населення на сьогоднішньому рівні [2].

Кількість новонароджених не стабільна. У 1990 році їх налічувалося в Україні 657,2 тисяч чоловік, в 2000 році – 376,4 тисяч (найбільш низький показник за роки незалежності), потім кількість народжень поповзла вгору й до 2012 року склала 502,6 тисяч чоловік [16]. По оцінках ООН тенденція зниження приросту продовжуватиметься й призведе до того, що населення України досягне до 2050 року 33 млн. чоловік (за оцінкою українських фахівців – 36 млн. жителів) [8].

Аналіз ситуації дозволяє стверджувати, що в Україні на сьогоднішній день відсутня стратегія розв'язання цього актуального питання, втрачені традиції багатодітності, існує досить низька культура регуляції народжуваності. В основному – це аборти. Біля третини опитаних (35,4%) засуджують їх, тоді як 64,6% вважають аборти припустимими. Не має комплексного підходу до інформаційного забезпечення даної проблеми.

Які ж умови вважають мешканці України такими, що є головними при вступі в шлюб? Головним, незалежно від національності молодят, є наявність почуття любові. За даними дослідження Research & Branding Group, 79% українців, які одружилися, керувалися перш за все високим відчуттям [10]. Це свідчить про те, що, не зважаючи на досить скептичні вислови із цього приводу сучасних українських психологів і педагогів, ідеї В.О.Сухомлинського про цінності сім'ї в житті людини, любові як основи родинних стосунків, як і раніше актуальні. «Я твердо переконаний в тому, що сім'я – це та казкова піна морська, з якої народжується краса.» – писав В.О. Сухомлинський [17, с.145].

Виникають закономірні питання про те, чому це відбувається? як змінюватимуться цінності сім'ї в майбутньому? Причини згаданих змін продовжують обговорюватися вченими. Висловлюються думки про те, що одна лише економічна реформа, спад економіки і навіть криза не змогли б зумовити демографічне положення, що склалося, що коріння проблеми материнства – не у фінансовій сфері, а пов'язане із змінами ціннісних орієнтацій [5].

Поряд з цими причинами хотілося б звернути увагу на зв'язок родинних цінностей з цивілізаційними процесами. Еріх Фромм у книзі «Мати або бути?», що вийшла більше 30-ти років тому, розцінив стан сучасної йому технократичної цивілізації як предкатастрофічний: «...ми перетворили машину на бога і, служивши їй, стали, подібні до бога. І справа тут не у формулюванні, важливе те, що люди, реально абсолютно безсилі, уявляють, ніби стали завдяки науці й техніці воістину всемогутніми» [19]. Темпи зростання населення нашої планети, що постійно прискорюються, невгамовний вірус ужитку, поширюваний капіталістичною соціально-економічною формацією, привели до загострення глобальних проблем сучасності, які поставили світ на грань виживання. Але «кібернетичне» людство на цьому не заспокоїлося: з'явилися комп'ютер, Інтернет, смартфон, соціальні мережі. Швидкими темпами формується інформаційне суспільство. На початку 80-х років ХХ століття в світі налічувалося декілька мільйонів комп'ютерів з середньою продуктивністю близько мільйона 8-бітових операцій на секунду. Через 20 років продуктивність кожного окремого комп'ютера зросла в сотні тисяч разів, а сумарне число встановлених комп'ютерів складає близько мільярда. На багато разів збільшилася швидкість обміну інформацією. Кількість людей, які щодня підключаються до світової мережі, налічує майже 200 тисяч чоловік. У найбільш розвинених країнах світу Інтернетом охоплено до 85% дорослого населення [1, с.4-5]. З'явилися мережеве суспільство, віртуальна культура й «Номо Interneticus». Інтернет швидкими темпами поширюється серед жителів України: 50% дорослого населення нашої країни систематично користуються послугами «світової павутини» [1, с.34].

З розвитком «Номо Interneticus» посилилася ще одна серйозна загроза для молодих людей, підлітків, дітей – залежність від екранних ТС (Інтернет, комп'ютерні ігри, ТБ). Результати соціологічного дослідження, проведеного інститутом Горшеніна в березні 2012 року, показують, що переважна більшість молодих українців не уявляють своє життя без цих досягнень науково-технічного прогресу. На питання: «Змогли б Ви прожити без мобільного телефону та Інтернету?» 80,2% і 72,3% респондентів відповідно відповіли «ні» або «швидше ні» [13]. Статистика говорить, що для 40% дітей у віці від 6 до 12 років ТБ став головним засобом вільного проведення часу. За даними ЮНЕСКО, 93% сучасних дітей 3-6 років дивляться на екран 28 годин на тиждень, тобто близько 4 годин на день. Це приводить до того, що все більша кількість дітей і підлітків (близько 6-7% від загальної кількості користувачів) стає залежною від Інтернету, комп'ютерних ігор, ТБ. Екран за допомогою оптичних ефектів, ігор, кліпів трансформує дитячу картину світу у віртуальну реальність, часто змінюючи свідомість дитини, формуючи нові етичні норми. У процесі занурення в ілюзорний світ діти й підлітки поступово втрачають здатність змінювати дійсність вольовими зусиллями, відгукуватися на такі відчуття, як любов, терпіння, співчуття, співпереживання, дружба. То хіба це не позначається на

родинних цінностях, ставлення до шлюбу, дітей, батьків? Якщо простежити залежність між мірою розвитку в суспільстві інформаційної цивілізації і зниженням оцінки населенням ролі сім'ї, важливості дітей у родинному житті, то можна переконалися, що існує обернено пропорційна залежність між цими показниками. У найбільш розвинених країнах Європи, світу охоплення дорослого населення Інтернетом складає більше ніж 85%. Як правило, населення цих країн підтримує ідеї про те, що шлюб став пережитком, не засуджує аборти, не згодні з тим, що батьки повинні жертвувати всім ради дітей. Тобто поява «кібернетичної людини», розвиток штучного інтелекту, зниження рівня емоцій, відчуттів у взаєминах людей – все це сприяє зміні ставлення до родинних цінностей.

**Висновки.** Таким чином, у розвинених країнах Заходу, а потім і в Україні на етапі переходу від технологічної до інформаційної цивілізації стали відбуватися зміни в життєдіяльності основної структури суспільства – сім'ї. Вони свідчать про девальвацію традиційної форми спільного життя, що почалася, – сім'ї, яка виникла на підставі укладення шлюбу; при цьому все більше схвалення дістають думки, що для зростання й розвитку дитини не обов'язкова наявність обох батьків, бо жінка спроможна виростити її одна. Окрім традиційного погляду на шлюб, з'явився й інший: реєстрований шлюб – це віджиле явище. На затвердження нових підходів до шлюбу впливають як реальності інформаційної цивілізації, так і старі релігійні догми в таких країнах, як Італія, Мальта, Польща, Словаччина. У той самий час факти свідчать, що роль сім'ї залишається головною серед таких важливих для людини життєвих цінностей, як робота, політика або релігія. Уповільнити подальше поширення негативних тенденцій може здійснення переходу до нової педагогічної цивілізації і гуманістичної парадигми. Уповільнити, а потім обернути назад до тих дійсних родинних цінностей, про які писали класики педагогіки.

### **Література**

- 1.Исакова Т.А. Интернет-зависимость как новый феномен современного мира: сущность и проблемы/ Исакова Т.А. – Киев: Институт стратегических исследований, 2011. – 47с.
- 2.Коломерчук В. Демографічні проблеми в Україні [Електронний ресурс].– Режим доступа:<http://live-counter.net/2009-10-27-08-47-14/eight/536-demograficheskaja-situacija-v-ukraine>
- 3.Материалы Третьих Международных родительских чтений. Москва 2009. Сборник докладов, материалов круглых столов и мастер-классов / Под ред. О.А.Андарало. – Могилев: УПКП, 2010. – 108 с.
- 4.Лионова Е. Топ-5 причин разводов в украинских семьях. Сайт Багнет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bagnet.org/news/raitings/219780>
- 5.Митрикас А. Семья как ценность: состояние и перспективы изменений ценностного выбора в странах Европы. Сайт Демоскоп weekly <http://demoscope.ru/weekly/2006/0229/analit01.php>.
- 6.Сайт АіФ Україна [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.aif.ua/society/999935>
- 7.Сайт АіФ Україна [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.aif.ua/society/1005006>
- 8.Сайт газети Аптека. Количество населения Украины продолжает уменьшаться [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.apteka.ua/article/241934>
- 9.Сайт газета «Зеркало недели». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://gazeta.zn.ua/SOCIETY/zakonu\\_vyzhivaniya\\_nepolnoy\\_semi.html](http://gazeta.zn.ua/SOCIETY/zakonu_vyzhivaniya_nepolnoy_semi.html)
- 10.Сайт голос столицы.Украинцы продолжают все меньше верить институту брака [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://newsradio.com.ua/rus/2013\\_01\\_21/Ukrainci-prodolzhajut-vse-menshe-verit-institutu-braka/](http://newsradio.com.ua/rus/2013_01_21/Ukrainci-prodolzhajut-vse-menshe-verit-institutu-braka/)
- 11.Сайт института Горшенина. Результаты телефонного опроса 28-30 октября 2011 года «Нравственные ориентиры украинцев» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://institute.gorshenin.ua/news/575\\_nravstvennie\\_orientiri\\_ukraintsev\\_.html](http://institute.gorshenin.ua/news/575_nravstvennie_orientiri_ukraintsev_.html)
- 12.Сайт института Горшенина. Результаты социологического исследования на тему: «Молодежь Украины» март 2012 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://institute.gorshenin.ua/researches/108\\_molodezh\\_ukraini.html](http://institute.gorshenin.ua/researches/108_molodezh_ukraini.html)
- 13.Сайт института Горшенина. Результаты социологического исследования на тему: «Молодежь Украины» март 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://institute.gorshenin.ua/researches/120\\_sovremennaya\\_molodezh\\_ukraini.html](http://institute.gorshenin.ua/researches/120_sovremennaya_molodezh_ukraini.html)
- 14.Сайт інформаційного агентства УНІАН. В Україні процент разводів досяг 61% [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unian.net/news/577266-v-ukraine-protsent-razvodov-dostig-61.html>
- 15.Сайт LB. ua [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://society.lb.ua/life/2010/08/06/60041\\_liderami\\_bolee\\_polovini\\_ukrainsk.html](http://society.lb.ua/life/2010/08/06/60041_liderami_bolee_polovini_ukrainsk.html)
- 16.Сайт Z-Украина. Уровень рождаемости и смертности в Украине [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zet.in.ua/state/upadok/uroven-rozhdaemosti-i-smernosti-v-ukraine/>
- 17.Сухомлинский В.А. Переиздание (Антология гуманной педагогики) / В.А. Сухомлинский. – М.: Издательский Дом Ш. Амонашвили, 2002.– 224 с.
- 18.Турчин А.В., Батин М.А. Футурология. XXI век: бессмертие или глобальная катастрофа?/ Турчин А.В., Батин М.А. –М.: БИНОМ, 2013. –263с.
- 19.Фромм Э. Иметь или быть? Электронная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://royallib.ru/book/fromm\\_erih/imet\\_ili\\_bit.html](http://royallib.ru/book/fromm_erih/imet_ili_bit.html)

УДК 378.015

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
У ДОЗВІЛЛЄВИЙ ЧАС

І.С.Сідорова

**Анотація.** У статті на основі теоретичного аналізу встановлюються істотні ознаки естетичного досвіду, висвітлюються шляхи його формування в майбутніх учителів у години дозвілля.

**Ключові слова:** мистецтво, естетичний досвід, учитель, культура, дозвілля.

**Аннотация.** В статье на основании теоретического анализа определяются существенные признаки эстетического опыта, раскрываются пути его формирования у будущих учителей во время досуга.

**Ключевые слова:** искусство, эстетический опыт, учитель, культура, досуг.

**Summary.** In article on the basis of theoretical analysis the essential features of aesthetic background are identified and examine the ways of forming in the future teachers su time recreation.

**Key words:** art, aesthetic experience, culture, teacher, recreation.

**Постановка проблеми.** Реформування освіти передбачає реалізацію принципу гуманізації освіти, переорієнтацію навчально-виховного процесу на розвиток особистості школяра, визнання її самобутності, формування соціокультурної компетентності учня на основі знань, морально-естетичних цінностей та досвіду, набутих під час навчання.

Провідним завданням загальноосвітньої школи має стати піднесення дитини як найвищої цінності суспільного життя, розвиток її інтелекту, потенційних творчих можливостей, формування загальнолюдських і національних морально-духовних вартостей. Його здійснення залежить насамперед від учителів-вихователів, у яких розвинена естетична культура, сформований естетичний досвід [5, с. 5].

Прилучення до цінностей мистецтва, національної та світової художньої культури, виховання естетичних почуттів, смаків, ідеалів, зумовлює необхідність пошуку нових підходів до підготовки майбутніх учителів. Саме знання й багатство духовності вихователя, що визначається особистісним естетичним досвідом, будуть забезпечувати дієвість його педагогічних впливів. Взаємодія вчителя й учнів має базуватися на позитивному естетичному почутті. Активізація почуттєвого поля дітей є запорукою успіху освіти й виховання, мистецтво ж слугує засобом естетичного виховання. Таким чином, підготовка кваліфікованих учителів, для яких естетичний досвід є засобом діяльності – це важлива справа вищої педагогічної школи.

Актуальність окресленої проблеми посилюється ще й тим, що така підготовка вчителів сприяє здійсненню інтелектуального розвитку дітей мистецтвом шляхом формування позитивного, чуттєво-емоційного ставлення до навчання.

**Метою статті** є виявлення шляхів формування художньо-естетичного досвіду студентів педагогічних університетів у дозвілльєвий час.

**Виклад основного матеріалу.** Вважаємо за необхідне проаналізувати поняття «художньо-естетичний досвід». Як відомо, кожна особистість розвивається шляхом засвоєння досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. Досвід як один із головних чинників розвитку суспільства передається з покоління в покоління. Кожне нове покоління набуває суспільного досвіду протягом свого життя в процесі збагачення власного. За Гегелем, досвід – це процес отримання нових знань під час власної діяльності [7, с.27]. Власний досвід кожної людини формується в процесі пізнання і є результатом її практичної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі особистісний досвід трактується по-різному, залежно від стосунків між суб'єктом та об'єктом пізнання: сукупність закріплених у пам'яті відчуттів і сприйняття; способи й засоби практичної й пізнавальної діяльності; сукупність практичних засвоєних знань, навичок та вмінь [4; 10; 15].

Якщо людина досвідчена й набуває нових знань, її діяльність з часом розширюється, урізноманітнюється, а сформований досвід стає повнішим. Складові досвіду представляють різні види людської діяльності, тому поняття «досвід» може бути кваліфіковане як знання, уміння, навички, набуті в процесі організації навчання й виховання, так і поза системою організації [10, с.56]. Відповідно, художньо-естетичний досвід є результатом художньо-естетичної діяльності людини, її взаємодії з естетичними та художніми цінностями, усвідомленості змісту та форми художніх явищ.

У феномені художньо-естетичного досвіду поєднуються дві категорії: естетичне та художнє. На думку О.Лосева, естетичне відображає будь-які явища дійсності, а художнє – це специфічно здійснене



людиною втілення цього естетичного в певному специфічному матеріалі [6]. Художнє є зовнішньою галуззю й предметним вираженням естетичного. Зі свого боку, естетичне є переживанням художнього матеріального втілення й внутрішньою сферою людини. Діалектичний взаємозв'язок вищезгаданих категорій, з педагогічного погляду, обумовлює необхідність єдності художнього та естетичного виховання студентської молоді. Зазначимо, що художній і естетичний досвід мають єдину субстанційну основу. Це практична діяльність. Але естетичний досвід може бути результатом будь-якої людської діяльності й нехудожньої також, тому він ширший від художнього.

Набуваючи вміння спілкуватися зі світом художніх цінностей, людина формує власний художній досвід. Засвоєння історичних типів художньо-естетичної чуттєвості відбувається саме через навчання мистецтвом, тобто людина розкриває для себе й відтворює в собі почуттєву еволюцію, унаслідок чого утворюється універсальне почуттєве ставлення до навколишнього світу, що реалізується в будь-якій діяльності [16, с.21].

Звертаючись до надбань народної творчості, майбутні педагоги набувають високої художньо-естетичної освіченості, у них розвиваються почуття, смаки, погляди та ідеали, що саме і є складниками естетичного досвіду, на думку І. Зязюна. «Естетичний досвід через свої складники – спеціалізовані емоції і почуття, що обов'язково зумовлюють вольову діяльність, регулює людську поведінку, спрямовує дії людини на предмет, здатний задовольнити людську потребу» [3, с.75]. Дослідник відносить естетичний досвід до складних психічних явищ і визначає його як «духовне утворення». Одним із завдань вищої школи є саме розвиток духовності майбутнього вчителя. І.Зязюн вважає художньо-естетичний досвід наслідком засвоєння суспільного досвіду, що закріплюється як стійкі ціннісні орієнтації і є специфічною програмою соціальної поведінки [4, с.48].

О.Шевнюк аналізує художньо-естетичний досвід як «інтегроване особистісне утворення, яке є результатом художньо-естетичної діяльності, змістовою стороною його є естетичне ставлення до мистецтва» [15, с.124]. Структуру цього досвіду становлять когнітивний компонент (художня ерудованість); афективний компонент (художня емпатійність); сенсорний компонент (сприйнятливність до художньої форми) [15, с.124].

На думку К. Платонова, художньо-естетичний досвід – це така підструктура особистості, що містить художньо-естетичні знання, уміння, навички, що стають складниками особистості на основі навчання [11, с.38].

Саме тому, на підставі аналізу вищезазначених теоретичних джерел із проблеми дослідження ми дійшли висновку, що особливого значення в професійній підготовці студентів педагогічних університетів набуває забезпечення набуття власного художньо-естетичного досвіду в дозвілєвій діяльності. По-перше, це зумовлено тим, що майбутньому вчителю важливо не тільки мати такий досвід, а також передати його своїм вихованцям, узагальнити та збагатити власний досвід учнів.

Деякі дослідники, зокрема, наголошують на тому, що професійним завданням майбутнього педагога є передавання й трансляція культурного досвіду учням, забезпечення естетичного саморозвитку, розвитку творчого потенціалу вихованців, створення нових програм навчально-виховної діяльності, у якій основотворчим був би естетичний напрямок [1, с.83]. І.Бех зазначає: «Умовами формування в педагогів мотивації до інноваційних педагогічних цінностей є опора на досвід, що позитивно переживається» [2, с.27-28].

Прихильники культурологічного підходу до освітнього процесу вважають, що вчитель повинен уміти формувати досвід учнів у системі їхніх особистих цінностей та в їхній культуротворчій діяльності, відтворювати культурні смисли в свідомості кожного вихованця, здійснювати професійну діяльність у полікультурному педагогічному середовищі. На важливості культуротворчої функції виховання, яка забезпечує глибоке морально-психологічне засвоєння соціального досвіду взаємодії з природою, наголошує Г.Тарасенко. Науковець зазначає, що процес виховання, за таких умов, «забезпечує міжпоколінну трансмісію культури й перетворює освіту на її невід'ємну частину» [14, с.92]. Тобто під впливом культури й формується досвід.

У дослідженнях сучасних науковців зауважено, що для людини найціннішим естетичним досвідом, який містить усі духовні й предметно-практичні форми взаємодії людини зі світом, є саме естетична культура. Естетичну культуру визначено як «уміння розшифрувати та організувати естетичний досвід, передбачити перспективу розвитку свого перебування в світі, визначити тенденції загального процесу взаємодії з ним, коригувати проміжні результати» [13, с.42]. Успішне формування мотивації до створення нових важливих цінностей у педагогічній діяльності майбутніх учителів залежить від набутого під час навчання власного художньо-естетичного досвіду.

Одним з ефективних засобів формування у студентів художньо-естетичного досвіду вважаємо художню діяльність. У художній діяльності студенти при ознайомленні з новим мистецьким твором

виявляють активну зацікавленість, що породжує глибокі й сильні почуття. Кожен із них прислухається, сконцентровується, замислюється, аналізує, при цьому застосовує власний художньо-естетичний досвід. Так проявляється художнє бачення, а без нього неможливий творчий процес, оскільки «бачити – це вже творчий акт» [8, с.90].

Недостатність спілкування студентів із прекрасним як у житті, так і в мистецтві призводить у майбутньому до невмілого застосування знань і умінь естетичної сфери у виховній роботі в школі. Певною мірою художньо-естетичний досвід набувається під час сприйняття, аналізу, інтерпретації, а найбільше – під час практичної художньої діяльності. Розвиток художньо-практичного мислення в професійній підготовці майбутніх учителів уможливує досягнення єдності навчання, виховання та розвитку дітей [12, с.230-232]. Учитель повинен не тільки вміти спонукати учнів до безкорисливого естетичного сприймання, а й закласти принцип краси в їхню практичну діяльність [9].

Набуття художньо-естетичного досвіду має важливе значення в особистісному розвитку майбутнього педагога, тому що від його сформованості значною мірою залежить рівень естетичної культури. У процесі нагромадження такого досвіду в майбутніх учителів розвивається здатність самостійно знаходити прекрасне в житті і своїй професійній діяльності та прагнення зберігати його та примножувати. Зазначимо, що формування активного творчого ставлення до навколишньої дійсності сприяє підвищенню рівня їхньої професійної, загальної та естетичної культури.

Вважаємо, що заняття певними видами художньої діяльності містять великі можливості для розкриття творчого потенціалу студентів, що, насамперед, збагачує їхній естетичний досвід та розвиває емоційно-чуттєве самовираження, активізує формування виконавської майстерності. Усе це потребує від майбутнього фахівця оволодіння естетичними знаннями, практичними навичками, а ще й уміння реалізувати їх у конкретних педагогічних ситуаціях.

Оволодінню студентами естетичними знаннями та виробленню умінь їхнього застосування в певному виді художньої діяльності сприяють: відбір художнього й музичного матеріалу, який поєднує естетично-емоційні, виразні, яскраві об'єкти для аналізу; звернення до відомих зразків музичного мистецтва; аналіз та оцінка естетичних якостей розглянутих мистецьких творів; звернення до якостей, рис характеру особистостей науковців, поетів, композиторів, діячів культури, мистецтва; виокремлення та аналіз естетичних категорій, понять; педагогічна майстерність керівника та його творче ставлення до занять; уміння створювати доброзичливу емоційну атмосферу під час репетицій.

Сформований художньо-естетичний досвід майбутнього вчителя уможливує його постійне духовне самовдосконалення, збільшення інтелектуального та культурного потенціалу, сприяючи в такий спосіб підвищенню рівня його як естетичної культури, так і професійної.

На основі засвоєння знань, навичок та практичного досвіду суб'єкт здатен виконувати складні комплексні дії. Досвід слугує підґрунтям організації системи психологічних і практичних дій, з реалізацією яких забезпечується досягнення поставленої мети діяльності. При зміні умов діяльності, висуваючи нові, складні вимоги до людини, уміння стають більш вдосконаленими, стають засобом досягнення нових цілей, подальшого розвитку здібностей, збагачення наявного досвіду та набуття нового [9, с.230-232]. Набуті людиною уміння не тільки окреслюють якість її діяльності та збагачують її досвід, але й можуть стати свідченням рівня загального розумового розвитку людини.

Цілеспрямоване нагромадження естетичних і художніх вражень у процесі емоційно-естетичного сприймання під час співу, танців або гри на музичних інструментах у тимчасовому творчому колективі уможливує набуття саме художньо-естетичного досвіду студентів у позааудиторній художній діяльності. Водночас деякі з учасників можуть сприймати твори мистецтва при виконанні та не розуміти й не відчувати їх. Тому важливим у процесі формування естетичного досвіду є пробудження та розвиток емоцій та почуттів студентів при сприйманні пісні або танцю як витвору мистецтва, фіксування уваги на створенні художнього образу, що включає відповідність засобів виразності, композицій змісту твору. Для цього можна використати прийом порівняння різних за характером пісень або запропонувати описати емоційний стан виконавця, керівника ансамблю в процесі виконання певного твору чи визначити, із чим він асоціюється, які емоції викликає. При цьому важливе значення має не просто висловлення своєї думки, а й обґрунтування її. Такі завдання розвивають у студентів уміння сприймати цілісно мистецький твір, осмислювати його вагомість, оцінювати його.

Так, художньо-естетичний досвід дає змогу розкрити естетичний зміст твору, глибше пережити та відчути характер музики, вміти зробити оцінку, висловити свої смаки та погляди. Пріоритетний напрям організаційно-педагогічної діяльності тимчасових художніх колективів повинен виявлятися в діалогічному підході у вихованні особистості студентів, стимулюванні внутрішніх сил до саморозвитку й самовиховання. Зауважимо, що такий підхід надає значно більше можливостей у розкритті творчого потенціалу кожного учасника ансамблю.

**Висновки.** Таким чином, одним із ефективних шляхів формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів у дозвіллевий час є організація різних видів художньої діяльності. Так, художня діяльність сприяє розвитку духовних потреб та інтересів студентів, впливає на культуру вільного часу, створює позитивну мотиваційну базу для розвитку творчих здібностей, поглиблює кругозір. Поступово відбувається підготовка майбутнього фахівця до самостійної творчої діяльності в обраній професійній сфері.

### Література

1. Арябкина И. В. Эстетико-педагогическая подготовка будущих учителей начальных классов / И. В. Арябкина // Искусство и образование. – 2007. – № 7. – С. 81–85.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : навч. метод. посіб. : у 2 кн. / І. Д. Бех // Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. – К. : Либідь, 2003. – 342 с.
3. Зязюн І. А. Емоційно-почуттєве в освітніх технологіях і педагогічній творчості / І. А. Зязюн // Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах: Наук.-метод. зб.– Харків: ХДПУ, 1996. – С. 9–12.
4. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи / І. А. Зязюн // Формування і сфери вияву. – К.: Вища школа, 1976. – 172 с.
5. Кремень В. Г. Енергія інтелекту / Василь Кремень // Освіта. – 2011. – 9-16 берез. (№14). – С. 4-5.
6. Лосев А. Ф. Эстетика / А. Ф. Лосев // Философская энциклопедия. – Т. 5. – 1970. – С. 570–577.
7. Материалисты Древней Греции [Ред. М. О. Смоляноко]. – М. : Просвещение, 1975. – 367 с.
8. Матисс А. Сб. статей о творчестве / Под ред. А. Владимировского. – М. : Иностранная литература, 1958. – 124 с.
9. Мельничук С. Г. Формування естетичної культури майбутніх вчителів (історико-педагогічний аспект, 1860-1970 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Г. Мельничук. – АПН Укр., Інстит. педагогіки.– К., 1995.– 197 с.
10. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : Учеб. пособ. для учеб. заведений. 2-е изд. перераб. и доп. / К. К. Платонов. – М. : Высш. шк., 1984. – 174 с.
11. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 225 с.
12. Плотницька О. В. Теоретичні основи процесу формування художньо-аналітичних умінь у майбутніх учителів музики / О. В. Плотницька. – Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 21. – С. 230–232.
13. Самохвалова В. И. Эстетическая культура как комплексный феномен утверждения и реализации человека в мире / В. И. Самохвалова // Эстетическая культура : сб. науч. тр. – М., 1996. – С. 32–66.
14. Тарасенко Г. С. Дивосвіт. Технологія естетико-екологічного виховання / Г. С. Тарасенко. – 2-ге вид., із змінами. – К. : Рута, 2000. – 208 с.
15. Шевнюк О. Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Л. Шевнюк. – К., 1995. – 202 с.
16. Шевченко Г. П. Естетична свідомість в структурі духовної культури особистості / Г. П. Шевченко // Вісник ЛДПУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2002. – № 11 (55). – С. 5–6.

УДК 37.032 (045)

## РОЛЬ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ

А.І.Сікалюк

**Анотація.** У статті проаналізовано зміст поняття «ціннісні орієнтації»; визначено роль ціннісних орієнтацій у формуванні соціально-етичних цінностей майбутніх управлінців економічної сфери.

**Ключові слова:** ціннісні орієнтації, соціально-етичні цінності, майбутній менеджер, професійна діяльність, соціальна особистість, соціально-етичні орієнтації.

**Аннотация.** В статье проанализировано содержание понятия «ценностные ориентации»; определена роль ценностных ориентаций в формировании социально-этических ценностей будущих управленцев экономической сферы.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, социально-этические ценности, будущий менеджер, профессиональная деятельность, социальная личность, социально-этические ориентации.

**Annotation.** The content of the definition «value orientations» has been analyzed and grounded in the article. The role of value orientations in the process of forming socio-ethical values of future managers in the economic sphere has been defined.

**Key words:** value orientations, socio-ethical values, future manager, professional activity, social person, socio-ethical orientation.

**Постановка проблеми.** Проблема виховання соціальної особистості, здатної в будь-якій сфері діяльності дотримуватись міжособистісної комунікативної взаємодії досить актуальна в наш час. Загальнолюдські проблеми, що проявляються в сучасному суспільстві, та конкретні вимоги до фахової підготовки фахівця економічного профілю зумовлюють необхідність формування соціально-етичних цінностей у майбутніх управлінців. До системи основних понять нашого дослідження входять такі поняття, як «ціннісні орієнтації» та «соціально-етичні цінності». Саме ціннісні орієнтації мають особливе значення, оскільки вони тісно пов'язані з формуванням відповідної (етичної) позиції особистості як її результативної сторони.

**Аналіз актуальних досліджень.** Роль різних видів діяльності у формуванні ціннісних орієнтацій особистості розглядається в працях М.Лісовського, А.Маковецького, А.Новікова, С.Савченка та ін. Наукові підходи щодо механізмів впливу на формування особистісних якостей у студентів розкриваються в дослідженнях О.Васічка, С.Молчанова, А.Мудрика, Л.Савенкової та ін. Проблеми ціннісних орієнтацій молоді присвячена низка наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників: Г.Ващенко, В.Вернадського, В.Газман, В.Драченка, С.Шандрук та ін.

**Мета статті** – здійснити аналіз сутності поняття «ціннісні орієнтації» у наукових джерелах та теоретично обґрунтувати роль і значення ціннісних орієнтацій у процесі формування соціально-етичних цінностей майбутніх фахівців економічного профілю.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз соціально-філософської і психолого-педагогічної літератури дозволяє дійти висновку, що значна частина й вітчизняних, і зарубіжних педагогів формує суть дефініцій, які базуються на визначенні ціннісних орієнтацій, сформульованих І.Коном, котрий характеризує їх як «спрямованість особистості на ті чи інші цінності» [10]. Хоча ми маємо зважати на те, що поняття «ціннісні орієнтації» і «орієнтації» не є абсолютно ідентичними, про що говорять і М.Боришевський [5], і Н.Казакова [8]. Вони характеризують орієнтацію особистості як складне соціально-психологічне утворення, в якому поєднується цільова й мотиваційна спрямованість діяльності, а ціннісну орієнтацію – як спрямованість предметної діяльності в певній ситуації. Цю спрямованість особистість вибирає із низки можливих у результаті визначення нею суб'єктивної оцінки об'єктивно існуючої системи цінностей. Причому оцінка може бути як позитивною, так і негативною. Реалізовані таким способом цінності виступають у ролі регуляторів теперішньої і майбутньої поведінки особистості.

Говорячи про ціннісну орієнтацію як про категорію і про ту реальність, яка за нею знаходиться, можна стверджувати, що це досить складне утворення, яке відображає різні рівні й форми взаємодії суспільного та індивідуального в особистості, визначає способи усвідомлення особистістю довколишнього світу, свого минулого, сьогоденного та майбутнього. У філософсько-соціологічних дисциплінах вона співвідноситься з категоріями "норма" і "цінності", у конкретних соціологічних – з категоріями «мотивації» та «управління» діяльністю людей, у соціально-педагогічних і психологічних – з категоріями, які описують механізми поведінки і діяльності людини та їх регуляції.

У Словнику-довіднику для соціальних працівників і соціальних педагогів ціннісні орієнтації особистості визначаються як вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб, орієнтована на певний аспект соціальних вартостей [15, с. 236]. Ряд зарубіжних і вітчизняних учених розглядають ціннісні орієнтації як соціальну установку (В.Ядов), сприймають як систему знань (Г.Ващенко), як повноцінні, багатогранні інтереси (І.Булах, А.Капська), як культуру діяльності (А.Агаркова), як спрямованість до взаємопроникнення смислу дій і їх значення (О.Леонт'єв).

Ціннісні орієнтації, на думку групи українських учених, є «одним із найважливіших утворень у структурі свідомості й самосвідомості людини і зумовлюють цілий ряд її сутнісних характеристик як особистості. Цілком зрозуміло, що такі характеристики значною мірою спричинені тим, чим є система цінностей конкретної особи, який спектр орієнтацій у ній представлено щодо змісту, спрямованості, аксіологічної вагомості, зокрема в контексті моральності та гуманізму» [20, с. 16].

Вивчаючи структуру ціннісних орієнтацій, ми виявляємо в науковій літературі такі три компоненти:

- когнітивний – переконання, погляди, цінності;
- емоційний – переживання індивідом його зацікавленості в даному об'єкті;
- поведінковий (операційний) – виражає готовність практично діяти у напрямку того ставлення до об'єкта, яке пов'язане з когнітивним і емоційним компонентами.

Наші підходи щодо сприйняття трьохкомпонентної структури ціннісних орієнтацій базуються на теоріях зарубіжних та вітчизняних вчених (М.Боришевський, Б.Гершунський, О.Киричук, І.Кон, Т.Приходько, М.Шелер та ін.). Окрім того, із значної кількості праць, присвячених вивченню місця

ціннісних орієнтацій, виявлено, що вони є надзвичайно важливим компонентом у структурі особистості та становлять її інтегративну характеристику.

Дієва функція соціально-етичних орієнтацій проявляється більшою мірою у виборі не лише теперішньої, але й майбутньої поведінки особистості. Слід зазначити, що особистість не є незалежним «автором» своїх соціальних орієнтирів, оскільки ці орієнтири виступають продуктом конкретних етнокультурних і соціально-економічних умов.

Якщо говорити про динаміку розвитку системи ціннісних орієнтацій, то вона проявляється в зміні домінуючих орієнтацій, зміні структури ціннісних орієнтацій, виступаючи таким чином, одним із найбільш важливих показників розвитку соціальної особистості. Система ця досить рухлива, особливо це стосується структури, а найбільш стабільною характеристикою системи ціннісних орієнтацій є її спрямованість.

У педагогічній науці й практиці поняття «ціннісні орієнтації» досить широко використовуються з метою пояснення тих чи інших специфічних, педагогічних явищ (М.Боришевський, Л.Возняк, А.Донцов, М.Кравченко та ін.). Зокрема, для формування ціннісних орієнтацій важливою є та обставина, що повне співпадання цінностей і оцінок у різних людей неможливе. Ставлення до цінностей визначається розвитком індивідуальності. Безперечно, особисті цінності є, по суті, індивідуальним варіантом цінностей суспільства. Спосіб побудови й реалізації особистістю себе є проявом усвідомлених життєвих відносин. Саме через ці відносини відбувається її розвиток, ці відносини регулюють те, як вона проявляє себе в кожному виді діяльності, у кожному із вирішуваних завдань, у її вчинках і поведінці. Як доводить К.Абульханова-Славська, вони характеризують її спосіб включення в загальний хід життя і у свої, уже виміряні, об'єктивовані, застосовані, об'єктивно оцінені можливості. Тому «будь-який мотив регулюється ставленням особистості до завдання, справи, людини, відповідно до принципів, які формують це ставлення» [1,с.27]. Отже, можна сказати, що ціннісне ставлення має суттєве значення у визначенні сьогочасної і водночас майбутньої поведінки соціальної особистості.

Зважаючи на те, що педагоги сьогодні – це прибічники домінуючої ролі соціуму у формуванні особистості, вони мають досить значний вплив на розвиток «теорії цінностей». Один із основоположників сучасної соціальної педагогіки Е.Дюркгейм вважає, що людство пройшло ряд історичних стадій. Кожній із них притаманні свої моральні цінності та ідеали виховання. Він доводить, що при цьому, передусім, відбувається розвиток певного набору інтелектуальних, моральних, фізичних якостей, яких потребує суспільство й середовище, і тоді результатом має стати злиття соціального й біологічного компонентів особистості, тобто – досягнення індивідуального соціального становлення.

Особливість соціального аспекту теорії цінностей полягає в тому, що визнана в результаті оцінки цінність, усвідомлена й пережита, здатна виконувати ціннісну функцію – функцію орієнтира в ході прийняття людиною рішення про таку чи іншу поведінку. Момент вибору – особливість оцінно-ціннісного ставлення. Тому таким важливим є усвідомлення оцінки й переживання цінності соціально-етичних явищ, моральних норм життєдіяльності в суспільстві. Лише в такому випадку ці явища, норми моралі зможуть виконати функцію регуляторів теперішньої і майбутньої поведінки.

Грунтовний аналіз різних аспектів діалектико-матеріалістичної теорії цінностей і психолого-педагогічних підходів до цієї категорії дозволяє нам дати робоче визначення категорії «ціннісна орієнтація»: *це інтегративне утворення, яке характеризує цілісну особистість, її спрямованість. Ціннісні орієнтації відображають ціннісне ставлення особистості до соціально-моральних явищ, що свідчить про усвідомлення й переживання нею об'єктивних цінностей як потреб, які мотивують її сьогоднішню та майбутню поведінку.*

Ми вважаємо за доцільне звернути особливу увагу на педагогічний аспект проблеми формування цінностей, зокрема соціально-етичних, суть якого полягає в тому, що під впливом цілеспрямованої взаємодії педагога й студента вищого навчального закладу об'єктивні, гуманістичні, загальнолюдські етичні цінності виступають у ролі предмета пізнання й переживання їх як потреб, що спонукають до реалізації цих цінностей у житті. Лише в такому випадку ті чи інші соціально-етичні норми можуть виступати регулятором поведінки особистості студента.

Класифікація ціннісних орієнтацій особистості повинна враховувати і її розвиток, і становлення в системогенезі – об'єктивній системі соціальних ролей. Так, І.Підласий пропонує розвести ціннісні орієнтації особистості згідно з трьома «головними ролями» у житті людини: громадянин, працівник, сім'янин [14]. Цю ідею загалом підтримує інший учений – І.Бех, який розширює ці три напрями, виокремлюючи соціальні ролі особистості в сім'ї, у професійно-трудої сфері, у суспільстві, у світі й у сфері людського «Я» [3]. Система соціальних ролей утворює ціннісно-орієнтаційну основу

життєдіяльності особистості, яка засвоює норми поведінки й діяльності, необхідні для виконання тієї чи іншої ролі.

Виходячи із цього, можна сказати, що базовий тип складається з мінімуму ціннісних орієнтирів, які включають: цінність, освіту, здоров'я, мислення й розвиток психіки, традиції та історію іншої людини, діяльність, особистісну свободу, волю. Зіставляючи ціннісні орієнтири з системою соціальних ролей, можна виокремити такі типи ціннісних орієнтацій особистості: громадянсько-політичні, професійно-трудові, морально-етичні, комунікативні, егосферні.

На думку відомих учених (І.Беха, А.Донцова, О.Леонтьєва), ціннісні орієнтації є складовими елементами свідомості, частиною її структури, тому вони підпорядковуються принципу єдності свідомості й діяльності. Таке положення базується на ідеї Л.Виготського про здатність особистості присвоювати історичний досвід людства, зафіксований у предметах матеріальної і духовної культури, в активній формі та опосередковано – через діяльність [6].

Засвоєння соціально-етичних цінностей як продуктів суспільного розвитку, про що стверджують у своїх працях С.Анісімов [2] та Г.Костюк [11], пов'язане з процесами інтеріоризації (застосування знань з метою розв'язання наочно дієвих завдань). Ці аспекти в діяльності людини є надзвичайно важливими. У педагогічній науці їхня значущість досить переконливо розкривається О.Бондаревською [4] і А.Петровським [13]. Зокрема, на думку останнього, інтеріоризація відображає як процес перетворення зовнішньої предметної діяльності на внутрішню, так і процес формування внутрішніх розумових структур психіки завдяки засвоєнню соціальних відносин [13].

Оскільки сукупність етичних цінностей, способів їх створення і споживання відображає певну культуру, то формування особистості, яка оволоділа б загальнолюдськими цінностями, неможливе без знання про цінності, які лежать в основі тієї чи іншої соціальної групи суспільства. Безперечно, цінності, як життєві орієнтації, піддаються змінам: у різних культурах і в різні епохи вони відтворюються неоднаково. Проте, як доводить Б.Гершунський [7], наявність «пакету» загальнолюдських цінностей визначає ставлення однієї людини, окремої особистості до «іншої» як до складової частини єдиного цілого людства.

Соціально-етичні цінності мають своє поле в прояві професійно-етичних цінностей, вони відображають систему і характер суспільних відносин. У практиці вони проявляються у поведінці, залежать від професійних функцій і конкретних соціальних ролей.

Так, загальні функції менеджера, на думку В.Черевко, базуються на його знаннях: організаційних, управлінських і комунікативних [17]. Загальні функції майбутнього менеджера окреслили також американські вчені М.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоурі [12, с.23]: планування, організаційні, мотивація, контрольні. На нашу думку, найбільш повно окреслив професійні функції менеджера А.Карпов: цілепокладання, прогнозування, організація, мотивування, прийняття рішень, контроль, корекція і комунікація [9].

Означені вище професійні функції менеджера допомагають фахівцю зрозуміти суть розподілу й координації різних видів праці, необхідність проектування цілей і шляхів їх досягнення, стимулювання, мотивації на досягнення успіху при позитивно спрямованій взаємодії всіх учасників процесу, аналіз, контроль і корекція вчинків і уміння реалізовувати стратегічний план дій, які в сукупності впливають на прийняття рішень і поведінку виконавців: 1) теоретичні; 2) економічні; 3) політичні; 4) соціальні; 5) етичні; 6) естетичні; 7) релігійні. Означені напрями цінностей потребують від управлінців вибору мети управління і цілей, які можуть поєднувати як загальноетичні, так і професійно-етичні норми.

Соціально значуща сутність етичних цінностей, оснований на константах морального, а також соціально-відповідальний характер професійної діяльності спеціалістів управлінської сфери в моделі «людина-людина» дозволяє нам використовувати поняття «соціально-етична цінність» як інтегровану характеристику особистості, що сприяє здійсненню професійної діяльності згідно з нормами й вимогами професійної етики менеджера.

**Висновки.** Отже, підсумовуючи вищевикладене, можемо дійти висновку, що реалізація цінностей, притаманних даному суспільству, неможлива без ціннісних орієнтацій, на основі яких визначаються напрями й стимули діяльності особистості. Таким чином, ми з упевненістю можемо стверджувати, що ціннісні орієнтації мають особливу і, одночасно, важливу роль у формуванні соціально-етичних цінностей майбутніх управлінців.

**Перспективи подальших наукових розвідок.** Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці критеріїв, показників і виявленні рівнів сформованості соціально-етичних цінностей у майбутніх менеджерів економічної сфери.

### Література

1. Абдульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абдульханова-Славская. — М. : Наука, 1980. — 336 с.
2. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение / С.Ф. Анисимов. - М. : Мысль, 1985. - 153 с.
3. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості / І.Д. Бех // Цінності освіти і виховання: наук. – метод. зб. / За заг. ред. О.В. Сухомлинської. - К. : АПНУ, 1997. — С. 8-11.
4. Бондаренко І. Ціннісні орієнтири у формуванні державотворчих устремлінь молоді / І. Бондаренко, П. Давидов // Шлях освіти. — 1996. — №2. — С.15 — 18.
5. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанти громадянського виховання особистості / М.Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. - К.: АПН України, 1997. - С. 21-25.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология под ред. В.В. Давыдова / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
7. Гершунский Б.С. Общечеловеческие ценности в образовании / Б.С. Гершунский, Р.И. Шейерман // Педагогика. - 1992. - №5 —6. - С. 1-3.
8. Казакова Н.Т. Ценности: сущность, природа, содержание / Н.Т. Казакова // Социальные ценности и их гуманистическая направленность. - Красноярск, 1991. - С. 3-15.
9. Карпов А.В. Психология менеджмента. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.В. Карпов. – М.: Гардарики, 1991. – С. 3 – 15.
10. Кон И.С. Социализация и воспитание молодежи / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1989. – 206 с.
11. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Рад. шк., 1989. – 380 с.
12. Мескон М. Основы менеджмента: Перев. с англ. / Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. - М. : Дело, 1992. - С. 23.
13. Петровский А.В. Личностно-развивающее взаимодействие / А.В. Петровский. — Ростов-на-Дону: Цветная печать, 1996. — 85 с.
14. Подласый И.П. Педагогика. Учебник для студентов высших учеб. заведений / И.П. Подласый. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
15. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / За ред. А.Й. Капської. – К.: Аспект, 2000. – С. 236.
16. Ціннісні орієнтації: Аналіз соціально-філософських концепцій Заходу 80-90-х років / А.Т. Гордієнко, В.С. Пазенок, Л.А. Ситниченко та ін. - К. : Наукова думка, 1995. - С. 14 – 163.
17. Черевко В.П. Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / В.П. Черевко. – К., 2001. – 20 с.
18. Чурсина И.А. Краткий словарь терминов по профессиональной этике: словарь – справочник / И.А. Чурсина. - М. : Академия МВД России, 2006. — 111 с.

### УДК 37.034

## МІЖКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ЯК СТРАТЕГІЯ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМИН МОЛОДІ

О.В.Столяренко

*Анотація.* У статті розглядається міжкультурний підхід, який визначає стратегію формування міжособистісних взаємин молоді на базі виховання толерантності, гуманістичних, загальнолюдських цінностей.

*Ключові слова:* міжкультурний підхід, культура, міжособистісні взаємини, толерантність, гуманістичні цінності, загальнолюдські цінності.

*Аннотация.* В статье рассматривается межкультурный подход, определяющий общую стратегию формирования межличностных взаимоотношений молодых людей на основе воспитания толерантности, гуманистических, общечеловеческих ценностей.

*Ключевые слова:* межкультурный подход, культура, межличностные взаимоотношения, толерантность, гуманистические ценности, общечеловеческие ценности.

*Summary.* The article deals with the intercultural approach, which defines the strategy of youth's interpersonal relationships development based on the principles of tolerance education, humanistic and universal values.

*Keywords:* intercultural approach, culture, interpersonal relationships, tolerance, humanistic values, universal values.

**Постановка проблеми.** Сучасна модель освіти і виховання вимагає кардинальних змін у напрямку орієнтації не на минуле, а на майбутнє людської цивілізації, яка стрімко змінює парадигму свого розвитку. Інтеграційні процеси в соціумі, глобалізація, зростання впливу етнонаціональних факторів, спонукають сучасну освіту звернутися до нової педагогічної моделі – полікультурного виховання, покликаною забезпечити гармонізацію відносин між представниками різних етносів і етнічних груп в сучасному суспільстві. Майбутній учитель повинен стати не просто носієм знань, а важливою ланкою у процесі розвитку взаєморозуміння між представниками різних націй і національностей усього світу, який характеризується величезним культурним різноманіттям.

У цьому зв'язку особливої ваги набуває міжкультурний підхід у підготовці майбутніх фахівців до життя в мультикультурному суспільстві XXI століття. Він виступає теоретико-методологічною стратегією формування міжкультурної педагогічної компетентності.

**Аналіз останніх наукових досліджень з даної проблематики.** У сучасній педагогічній науці проблему виховання культури толерантних міжособистісних взаємин досліджують у різних аспектах: загальні питання педагогіки толерантності (М.Рожков, А.Сиротенко, Г.Солдатова, Л.Шайгерова); етнічну толерантність (О.Байбаков, З.Малькова, В.Подобєд, Ю.Римаренко, В.Тишков); технологічні аспекти виховання толерантності (Т.Білоус, С.Герасимов, О.Кашенко, Б.Рієрдон, В.Сітаров, І.Сковородкіна, О.Скрябіна, П.Степанов, Г.Шеламова); засобами формування толерантності обрали гуманітарні дисципліни Л.Алексашкіна, Л.Ванюшкіна, С.Метліна; вивчення досвіду виховання толерантності в зарубіжних країнах є предметом вивчення А.Джуринського. Проблеми виховання молоді на основі принципів толерантної поведінки досліджували О.Хижняк, О.Зарівна, І.Жданова, Т.Білоус, Я.Довгополова, О.Батуріна, Ю.Грачова, П.Комогоров, О.Пугачова, О.Рибак. Міжкультурній взаємодії як соціологічному феномену присвячені праці М.Багмета, Л.Ляпіної, А.Матецької, Л.Тернової, А.Писаренко.

**Метою статті** є доведення ефективності застосування міжкультурного методологічного підходу в системі гуманістичного виховання молоді, формування толерантних міжособистісних взаємин.

**Виклад основного матеріалу.** Міжкультурний підхід дозволяє студентів побачити загальне й відмінне між культурами, оцінити власну з погляду представників інших народів, сформувати індивідуальну картину світу. Зі свого боку він виступає способом виявлення комплексних взаємозв'язків, взаємозалежностей структурних елементів міжкультурної професійної компетентності майбутнього учителя, що сприяють її успішному формуванню в контексті полікультурної педагогічної освіти, забезпечення організації процесу виховання на основі діалогу культур, з позицій толерантного сприйняття іншої культури і навчання цьому своїх учнів.

Нині проблема міжкультурної взаємодії набуває великого значення. Відбувається становлення України як самостійної держави, інтенсивно розвиваються міжнародні та міжособистісні зв'язки з різними країнами світу. З огляду на це, визначальною стає для нашого суспільства проблема вміння спілкуватися як на офіційному, діловому, так і на побутовому рівнях, керуватися провідними принципами людських взаємин – гуманізму, толерантних міжособистісних відносин.

Культура – складна філософська й соціальна категорія. Сам термін (від лат. cultura – обробка, виховання) має багато різних тлумачень. Культуру можна зрозуміти як певний соціальний механізм, який відтворює ті чи інші еталони й норми поведінки людей. Розвиток культури визначається, насамперед, наступністю, збереженням усіх позитивних цінностей, які знаменують собою безперервність суспільного прогресу.

Культура – це предметно-ціннісна форма засвоєно-перетворювальної діяльності, в якій відображається історично-визначений рівень розвитку суспільства, народжується й утверджується сенс людського буття. «Це сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства і людини...» [7, с. 214]. За визначенням С. Ожегова, культура – це сукупність досягнень людства у виробничій, суспільній і розумовій сферах [5, с. 286]. Дослідники звертають увагу також на ціннісну природу культури. Так І. Зязюн вважає, що культура зумовлює систему ціннісних уявлень кожної людини і регулює її індивідуальну, соціальну поведінку, слугує основою для постановки та здійснення пізнавальних, практичних і особистісних завдань [1, с.131]. І як стверджує М.Лукашевич: «Культура особистості розглядається як сукупність соціальних норм і цінностей, якими керується індивід у процесі практичної діяльності» [Лукашевич, с. 28]. На думку А.Юдіна – культура як знаковий феномен наділена такими функціями: 1) фіксація інформації у різноманітних текстах (за Лотманом Ю. [9] культура – «спадкова пам'ять»); 2) здійснення комунікації в суспільстві в часі (передача інформації від покоління до покоління) і в просторі [8, с. 9].

Культура існує в предметних та особистісних формах, які можуть бути насичені турботою про людину. Так, «предметні форми культури – це наслідки діяльності людей, певна система матеріальних



та духовних цінностей: засоби, знаряддя праці, предмети побуту, наукові знання, філософські та релігійні системи, традиції та обряди, моральні принципи й норми, юридичні закони, твори мистецтва та ін. Особисті (персональні) форми культури – це люди як суб'єкти діяльності, носії певних культурних, (а в нашому розумінні – гуманістичних) цінностей» [3, с. 16].

Предметні та особисті форми культури являють собою неподільну цілісність і становлять її певний тип, наділений тією чи іншою мірою гуманістичними цінностями. Свій тип культури притаманний кожному народу як етнічній та історичній цілісності. Культурна цілісність характерна й для регіонів (культура європейська, африканська, слов'янська та інші), а також історичних епох (антична, культура Ренесансу, Барокко, доби Просвітництва). І хоча зі зміною історичних епох змінюється і тип культури, це зовсім не означає розриву культурної спадщини і традицій, бо кожна нова доба з необхідністю успадковує досягнення й надбання попередньої. Усе це дає змогу розглядати культурну історію людства як світовий процес, вживати поняття світової культури, сприймати людину в ній як планетарний феномен, аналізувати крізь призму культурних констант роль загальнолюдських гуманістичних цінностей.

Саме тому одним із найвагоміших у педагогічних, соціологічних дослідженнях виступає міжкультурний, культурологічний (або культурно-діяльнісний) підхід [4, с. 28]. Враховуючи світоглядне значення й глибокий гуманістичний зміст національної культури, ми вивчили цей феномен у рамках нашого дослідження. Передусім зазначимо, що в сучасній культурології розрізняються поняття «етнічна» і «національна» культура. Перша є предметом вивчення етнографії (або етнології) як однієї з культурологічних дисциплін. Етнічна або «народна» культура визначається етнографами як сукупність лише тих культурних елементів, які виконують функцію етнічного диференціювання, тобто сприяють визначенню «свого» і відокремленню від «чужого». Елементи такої культури – обряди, звичаї, міфи, фольклор – позбавлені індивідуального авторства, вони безіменні, анонімні. Належність до етнічної культури визначається спільністю походження – кровним спорідненням. Ця культура патріархальна, позбавлена розвинутої індивідуальної самосвідомості.

Культура, яка є достатньою для існування етносу, перестає бути такою, коли йдеться про життя нації. На відміну від етнічної культури, національна передбачає існування нових типів комунікації (взаємозв'язку) між людьми більш складних стосунків, ніж природні кровно-родинні. Таким принципово-новим типом комунікації виступає писемність. За допомогою писемності загальні для усієї нації ідеї та символи широко розповсюджуються серед маси населення. Писемна культура, до складу якої входять різні тексти, ніби протистоїть стихії живої народної мови з її місцевими діалектами та семантичними відмінностями. Носіями такої культури стають освічені прошарки суспільства. Національна культура, таким чином твориться не етносом загалом, а тими представниками суспільства, які беруть на себе функцію індивідуального авторства, – письменниками, філософами, вченими, священниками, митцями.

Становлення особистості може відбуватися тільки з урахуванням того, через які канали і яким чином вона сприймає та відтворює основні риси національного менталітету. «Домінантою української ментальності є повна самореалізація як високоталановитого народу, історична місія якого – гармонізувати взаємовідносини поколінь, народів, культур континенту, утверджувати тип демократично-правової держави, людини-гуманіста, світ без імперії і воєн, і світ довір'я, любові, краси ...» [2, с. 382], що свідчить про її глибокий гуманістичний зміст. Ми виходимо з принципової можливості й необхідності активної політики виховання відчуття належності українських громадян до історії та культури, формування ментальних засад консолідації громадянського суспільства в Україні, дбайливого збереження всього того, що складає духовну спадкоємність народу і може вважатися справжнім уособленням кращих рис національного менталітету. У ракурсі становлення гуманної особистості ми вважаємо менталітет динамічним, гнучким і перспективним об'єктом виховного впливу в конкретних соціокультурних умовах. Розуміння власної національної належності дозволить з повагою сприймати зразки інших культур, толерантно ставитися до їхніх надбань, досягати згоди в міжособистісних взаєминах. Розробка моделі процесу виховання толерантності в майбутніх фахівців була спрямована на те, щоб повною мірою розкрити всі його етапи й структурні елементи, тому ми виходили з позиції, що формування міжособистісної толерантності відбувається в процесі послідовної зміни змістового, процесуального та результативного компонентів. Вони й визначали структуру моделі, етапність виховання толерантності в студентів, що узгоджувалася з логікою організації навчально-виховного процесу у ВНЗ: це актуалізація засвоєння знань, розуміння студентами сутності феномену толерантності, формування в них толерантних почуттів та набуття необхідних умінь і навичок толерантної міжособистісної взаємодії.

У процесі дослідницької роботи нами було визначено, що однією із найважливіших педагогічних умов у вихованні толерантності студентів вищих навчальних закладів є організація суб'єкт-суб'єктної особистісно зорієнтованої міжособистісної взаємодії і створення в академічних групах атмосфери колективного співробітництва та довіри; оптимізація взаємин за рахунок розвитку у вихованців здатності до розуміння і прийняття власної особистості (рефлексивності), стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційної стабільності); активізація зусиль, спрямованих на розвиток здатності студентів до прийняття іншої людини, емпатія та асертивність. Застосування розробленої методики й активних форм виховної роботи, що включали традиційні та інноваційні інтерактивні методи виховання (дискусію, серендіпіті, рольові та ділові ігри (моделювання), соціограму, діалогову взаємодію, аналіз ситуацій морального вибору), з допомогою яких ми готували студентів вищих навчальних закладів до толерантної міжособистісної взаємодії дозволило отримати позитивні зрушення, про які детально можна дізнатися з наукових видань автора [6].

**Висновки.** Нами представлено теоретичне узагальнення і власний підхід до розв'язання наукової проблеми виховання толерантних міжособистісних взаємин студентів вищих навчальних закладів, що виявляється в обґрунтуванні міжкультурного методологічного підходу в загальній стратегії гуманістичного виховання молоді, у визначенні педагогічних умов, створенні моделі, розробці авторської методики на основі алгоритмізації формування соціальних умінь толерантної взаємодії в процесі запровадження активних форм виховної роботи.

### Література

1. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: АПН України, 1997. – 396с.
2. Кононенко П. П. Українознавство / П. П. Кононенко. – К.: «Либідь», 1996. – 384 с.
3. Лекції з історії світової та вітчизняної культури / За заг. ред. А. В. Яртіся, С. Н. Шендрика, С. О. Черепанової. – Львів: Світ. – 1994. – 496 с.
4. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології / М. П. Лукашевич. – К.: ІЗМН, 1998. – 112с.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Проф. Н. Ю. Шведовой. – М.: Сов. энциклопедия, 1973. – 846 с.
6. Столяренко О. В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді: навчально-методичний посібник / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 248 с.
7. Український Радянський Енциклопедичний Словник: В 3-х т. / Гол. ред. А. В. Кудрицький. – 2-ге вид. – К.: Гол. ред. УРЕ. – 1987. – Т.2. – 736 с.
8. Юдин А. В. Русская народная духовная культура / А. В. Юдин. – М.: Высшая школа, 1999. – 239 с.
9. Lotman I. M. Szoveg-modell-tipus. Gondolat Konyvkiado, Bp., 1973. – p. 272-274.

УДК 37.034

## СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ У ВИХОВАННІ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

О.В.Столяренко

**Анотація.** У статті розглядається соціокультурний підхід у гуманістичному вихованні, який визначає стратегію формування толерантних міжособистісних взаємин молоді на базі толерантності, гуманістичних, загальнолюдських цінностей.

**Ключові слова:** толерантність, соціокультурний аспект, міжкультурні контакти, толерантні міжособистісні взаємини, гуманістичне виховання, міжособистісна толерантна взаємодія,

**Аннотация.** В статье рассматривается социокультурный подход в гуманистическом воспитании, определяющий общую стратегию формирования толерантных межличностных взаимоотношений молодых людей на основе толерантности, гуманистических, общечеловеческих ценностей.

**Ключевые слова:** толерантность, социокультурный аспект, межкультурные контакты, толерантные межличностные взаимоотношения, гуманистическое воспитание, межличностное толерантное взаимодействие.

**Summary.** The article deals with the socio-cultural approach, which defines the strategy of youth's interpersonal relationships development based on the principles of tolerance education, humanistic and universal values.

**Keywords:** tolerance, socio-cultural aspect, intercultural contacts, tolerant interpersonal relationships, humanistic education, interpersonal tolerant interaction.

**Постановка проблеми.** Дослідження соціокультурного аспекту в гуманістичному вихованні студентської молоді зумовлене демократичними та інтеграційними процесами. Останніми роками значно підвищуються вимоги щодо якості підготовки та рівня вихованості майбутніх фахівців, особливо до студентської молоді, яка завдяки Болонській угоді має можливість розвивати власну мобільність, розширювати міжкультурні контакти й комунікації, міжнародні зв'язки й стосунки. У зв'язку з тим, що у вищих навчальних закладах за контрактом здобувають освіту громадяни, вихідці із країн Африки, Азії, Латинської Америки, майбутні спеціалісти стикаються з труднощами в процесі спілкування з ними, не володіють навиками міжособистісної толерантної взаємодії. Тому особливого значення набуває виховання толерантності й інших гуманістичних цінностей. У багатьох студентів дещо знижена увага до політичного життя країни, їх менше хвилюють філософські та моральні проблеми. Для молодих людей характерні прагматичні інтереси, індивідуалістичні та егоїстичні настрої, а також прояви агресивності, зневаги стосовно тих, хто відрізняється ходом своїх думок, дотриманням інших звичаїв і традицій. Студенти мають поверхові уявлення про таку особистісну рису, як товариськість, їм важко вступити в діалог з малознайомою людиною, під час міжособистісної взаємодії вони націлені на предмет спілкування, а не на особистість співрозмовника. Студентам властиві аергічність (вужкість кола спілкування, відсутність бажання контактувати з іншими людьми, прагнення займатися своїми справами, заглиблюватися у віртуальний світ комп'ютерних мереж); предметність спілкування, незалежність від групової думки, зорієнтованість тільки на себе, конфліктність. Висловлені міркування доводять, що виховання толерантності в студентській молоді є невідкладним завданням педагогічної теорії і практики.

**Аналіз останніх наукових досліджень з даної проблематики.** Моральне становлення особистості, підготовка до активної, творчої професійної діяльності, виховання толерантності в людських стосунках є важливим завданням Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Указу Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти України». Напрямами державної політики в галузі виховання студентської молоді стали принципи гуманістичної педагогіки, сформульовані в Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції національного виховання, дослідженнях НАПН України (І.Бех, С.Гончаренко, В.Кремень, О.Сухомлинська). Закладена в них методологія виховання надає пріоритету різнобічно розвиненій особистості, її життєвому й професійному самовизначенню, самореалізації, життєтворчості відповідно до гуманістичних і національних цінностей. Це актуалізує гуманістичні аспекти вузівської підготовки майбутнього фахівця в контексті оптимальної самореалізації його морально-особистісного потенціалу, виховання толерантності. Адже від рівня сформованості цієї якості залежить результативність їхньої подальшої професійної діяльності, що вплине на ефективність розвитку тієї чи іншої виробничої сфери, економіки загалом.

Виховна робота у вищому навчальному закладі створює для молодого спеціаліста додатковий резерв особистісного самотворення: він повинен оволодіти навиками професійної взаємодії із суб'єктами виробничого процесу, із членами соціуму загалом, на основі послідовної й глибоко усвідомленої толерантності. Толерантність як складне інтегративне утворення науковці розглядають у загальній стратегії розвитку особистості (І.Бех, О.Асмолов, С.Бондирєва, М.Ліпман, Д.Колесов, О.Клепцова, О.Кононко, В.Маралов, К.Роджерс, В.Сітаров, У.Солдатова, Л.Шайгерова). Орієнтири морального виховання молоді в цьому напрямку запропонували класики педагогічної думки (Я.Коменський, Я.Корчак, А.Макаренко, М.Монтессорі, В.Сухомлинський, К.Ушинський, С.Френе, Р.Штайнер). Про те, що до означеної проблеми інтерес значно підвищився, свідчать результати низки психолого-педагогічних досліджень, захищених в Україні лише за останнє десятиліття кандидатських дисертацій (М.Андрєєв, Л.Бернадська, О.Волошина, О.Грива, А.Гусєв, О.Зарівна, Е.Койкова, І.Кушніренко, О.Орловська, Ю.Попик).

**Метою** статті є доведення того, що соціокультурний аспект у підготовці майбутнього фахівця виступає стратегічним орієнтиром формування в молодій людині навиків толерантної міжособистісної взаємодії, комунікативних здібностей на основі принципів гуманізму.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі теоретичного обґрунтування проблеми виховання толерантності студентської молоді ми опиралися на концептуально-методологічні засади досліджуваної проблеми, розроблені провідними українськими ученими: людиноцентризм в освіті В.Кременя як напрям розвитку духовності нації; соціокультурні доміанти, які, на думку О.Сухомлинської, визначають тип соціальності, що залежить від рівня техніко-економічного розвитку; соціально-класову стратифікацію суспільства; етнонаціональну диференціацію; багатоманітність світоглядних орієнтацій, детермінованих релігійними, ідейними, філософськими, науковими установками; антропологічний

підхід, що набуває дедалі ширшої популярності й застосовується, на думку М.Богуславського, у розрізі розвитку педагогічної думки в контексті вивчення людини як особистості; концепція становлення особистості в системі «індивід – суспільство» В.Муляра; інваріанти ціннісного ставлення до людини І.Беха; філософська концепція «педагогіки добра» І.Зязюна.

Що стосується соціокультурного аспекту, то кожна історична епоха пропонувала своє бачення феномену толерантності, проте широкого визнання та усвідомлення він набув наприкінці 90-х років ХХ ст., що характеризується кардинальною зміною як свідомості, так і укладу життя. Окремі аспекти цього явища досліджуються і в наш час. Загальнонаукові й медичні особливості толерантності у своїх дисертаціях висвітлили С.Варгатий (2005), А.Гусев (2009), М.Кирилук (2005), Т.Филипчук (2007). Суспільно-політичні питання, пов'язані з формуванням толерантності, вивчали І.Кушніренко (2008), О.Тарасішина (2008), М.Соколов (2007), Лі Же (2010), В.Логвинчук (2007). Підходи до виховання толерантності у молодих людей, студентів різних спеціальностей у нових соціокультурних умовах відображені в дисертаціях Т.Білоус (2004), О.Гриви (2008), О.Зарівної (2008), Ю.Полика (2008), Ю.Тодорцевої (2005). Про важливість комунікативної толерантності для педагогів стверджують у своїх дисертаціях М.Андрєєв (2010), А.Скок (2007).

Аналіз зарубіжних і вітчизняних досліджень дає підстави дійти висновку про неможливість представити однозначну дефініцію толерантності. У сучасному психолого-педагогічному дискурсі є різні підходи до пояснення змісту цієї якості: гуманістичний, діалогічний, особистісно зорієнтований. З гуманістичного погляду толерантність – це цінність, активна життєва позиція особистості, яка з повагою ставиться до поглядів людей іншого культурного, національного, релігійного або соціального середовища [2]. Поряд з усвідомленням впливу на поведінку зовнішніх умов чи факторів і внутрішніх характеристик важливою є усвідомлена активність людини, її самовизначення в конкретній життєвій ситуації. У нашому розумінні «толерантність студентів вищих навчальних закладів» це складна багаторівнева та багатокомпонентна якість, сутність якої полягає в ціннісно-усвідомленій психічній інтра- та інтерактивності, що виявляється в рефлексивності студентів (здатності до усвідомленого розуміння власної особистості й поваги до неї) і їхньої соціальної перцепції (визнанні, розумінні та прийнятті іншої людини), і можлива лише за умови здатності до емоційної чуйності (емпатії), самоконтролю та емоційної стійкості як запоруки продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співпраці й конструктивного діалогу; виступає невід'ємною складовою майбутньої професійної діяльності й активної життєвої позиції. Методологічну основу толерантності в даному контексті становлять ідеї гуманістичної та екзистенційної психології М.Бубера, Л.Бінсвангера, Дж.Бьюджентала, А.Маслоу, Г.Олпорта, К.Роджерса, В.Франкла, засновників психології прощення Р.Аль-Мабука, Р.Енрайта, М.Сантоса, психології та педагогіки ненасильства В.Маралова та В.Сітарова.

Людина живе у суспільстві, поряд із нею перебувають інші люди. Нерідко виникають ситуації, коли одна свобода часто вимагає реалізації лише через підкорення іншій, одна воля суперечить іншій. Тому людство винайшло й сформулювало відповідні регулятивні механізми. Одним з найбільш ефективних є моральні норми, толерантність – одна з них. Мораль допомагає людині обрати варіант вибору духовних цінностей і відповідної поведінки саме тому, що вона спирається на совість – моральне почуття, в якому виявляється самооцінка особою відповідності її дій прийнятим у суспільстві й перетвореним у переконання нормам моральності. Поступаючись совістю, людина втрачає людяність, особистість, суспільну значущість. Совість репрезентує всі почуття людини, вона – їхній «голос». «Муки совісті» повертають особистість до людяності, толерантності, зумовлюють відвернення помилкового вибору. І все ж навіть совісності іноді не вистачає для правильності вибору сенсожиттєвих цінностей. Ж.-П.Сартр описує ситуацію вибору, коли юнак, з одного боку, має йти захищати батьківщину від ворогів, а разом з тим – піклуватись про стареньку, немичну матір, яка без його допомоги помре. Ж.-П.Сартр говорить, що кожен з варіантів має право на існування як такий, що здійснюється по-совісті. Але ж, коли ми обираємо один, як бути з іншим? Отже, совісті буває недостатньо. Потрібний життєвий досвід, народна мудрість, високий рівень розуму, зрештою, рішучість, воля і багато чого іншого. Як пише В. Бакштановський, у конфліктній ситуації можуть вистояти, перемогти лише моральна мудрість, поєднання совісті й розуму, єдність вимог моральної та соціальної доцільності [1, с.15]. Саме тому толерантне виховання спрямоване на формування людяності, совісності, моральної та гуманістичної спрямованості думки, є одним з найфундаментальніших чинників, що детермінує свободу вибору духовних цінностей, підказує людині відповідний варіант, зумовлює правильність вільних виборів різних людей в єдиному соціокультурному середовищі. Особистість, її внутрішній світ та самосвідомість не існують і не можуть існувати поза конкретною системою суспільних відносин, способу життя, ситуації, збігу обставин, в сукупності суперечливого плетива яких людина здійснює той чи інший вибір. Людина – продукт

суспільного історичного розвитку і його суб'єкт. Тому теоретичну модель гуманістичного суспільства ми уявляємо як таку, в центрі якої знаходиться людина. Цей висновок лишається незаперечним незалежно від теоретичних побутових та ідеологічних домінант суспільного розвитку. Усілякі інші засади теоретичної моделі суспільства (в центрі суспільного життя можна поставити Бога, державу, клас, абсолютну ідею) приречені. Звідси – актуальність толерантного, ціннісного ставлення до людини, яка, як і ти, заслуговує на повагу.

У процесі дослідницької роботи нами були визначені *педагогічні умови* виховання толерантності в студентів вищих навчальних закладів, які передбачають організацію суб'єкт-суб'єктної особистісно зорієнтованої міжособистісної взаємодії і створення в академічних групах атмосфери колективного співробітництва та довіри; оптимізацію взаємин за рахунок розвитку у вихованців здатності до розуміння і прийняття власної особистості (рефлексивності) та стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційної стабільності); активізацію зусиль, спрямованих на розвиток здатності студентів до прийняття іншої людини, емпатії та асертивності. Дієвими факторами, важелями досягнення окресленої мети є сукупність спеціальних організаційних заходів, що в нашому дослідженні передбачають застосування розробленої методики й такої форми виховної роботи, як семінар-тренінг «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії», що включає традиційні та інноваційні інтерактивні методи виховання (дискусія, серендипіті, рольові та ділові ігри (моделювання), діалогова взаємодія, аналіз ситуацій морального вибору, соціодрама), з допомогою яких ми досягли підвищення рівня готовності до толерантної міжособистісної взаємодії студентів вищих навчальних закладів. Це знайшло свій вияв у кращому розумінні різних аспектів і сутності феномену толерантності, оволодіння усіма групами вмінь, що впливають із структури міжособистісної толерантності.

**Висновки.** Найбільшим надбанням наукового пошуку було те, що нами було уточнено й обгрунтовано ключове поняття «толерантність студентів вищих навчальних закладів» як ціннісно-усвідомлена психічна інтра- та інтерактивність, що виявляється в рефлексивності студентів (здатності до усвідомленого розуміння власної особистості, поваги до неї), їхній соціальній перцепції (визнанні, розумінні та прийнятті іншої людини); і можлива лише за умови здатності до емоційної чуйності (емпатії), самоконтролю та емоційної стійкості як запоруки продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співпраці й конструктивного діалогу; і виступає невід'ємним атрибутом майбутньої професійної діяльності й активної життєвої позиції. Ми розвинули ідеї, які стосуються розробки ефективної моделі виховання толерантності студентів вищих навчальних закладів. Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні й упровадженні авторської методики виховання толерантності в студентів вищих навчальних закладів на основі алгоритмізації відпрацювання кожного вміння, визначеного програмою запропонованого нами семінару-тренінгу «Потік соціальних умінь толерантної взаємодії» [3].

### Література

1. Бакштановский В. Моральный выбор личности: альтернатива и решения / В. Бакштановский. – М. : Мысль, 1983. – 236 с.
2. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта [Текст] : соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл ; АПН України, Інститут психології ім. Г. С. Костюка, Рівненський міськвиконком. Відділ освіти, Рівненська науково-практична лабораторія гуманізації навчання. – Рівне : Ліста-М, 2003. – 128 с.
3. Столяренко О. В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді: навчально-методичний посібник / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 248 с.

УДК 378.147

## ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ СТУДІЙ

О.С.Афанасьєва

***Анотація.** У статті досліджено сутність поняття літературознавчої компетентності, здійснено порівняльний аналіз дефініцій літературознавчої компетенції та компетентності в сучасних національному та зарубіжному наукових дискурсах з урахуванням специфіки фахової підготовки вчителів зарубіжної літератури.*

***Ключові слова:** літературознавча компетентність, літературознавча компетенція, компетентісний підхід.*

***Аннотация.** В статье исследована сущность понятия литературоведческой компетентности, проведен сравнительный анализ дефиниций литературоведческой компетентности в современных национальном и зарубежном научных дискурсах с учетом специфики профессиональной подготовки учителей зарубежной литературы.*

***Ключевые слова:** литературоведческая компетентность, литературоведческая компетенция, компетентностный подход.*

***Abstract.** The article analyzes the essence of the concept «literary competence» in general, compares the definitions of literary competence in modern national and foreign academic discourses, and points out the key features of the notion of literary competence taking into consideration the peculiarities of foreign literature teachers' training.*

***Key words:** literary competence, literary competency, competence-oriented approach.*

**Постановка проблеми.** Обраний Україною європейський вектор розвитку та необхідність модернізувати та реформувати національну систему освіти за європейськими стандартами зумовили орієнтацію освітньої галузі на активну імплементацію компетентісного підходу. Актуальним завданням у контексті впровадження цього підходу є вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури загалом і її літературознавчого компонента зокрема, оскільки в аспекті компетентісного підходу саме літературознавча компетентність має стати одним з ключових освітніх результатів підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури.

**Аналіз останніх досліджень.** Різномасштабні питання, пов'язані з розробкою й реалізацією компетентісного підходу на теренах національної освіти, висвітлюються в наукових працях Л.Базиль, Н.Бібік, В.Кременя, Н.Ничкало, О.Овчарук, Л.Паращенко, О.Пометун, І.Родигіної, О.Савченко, О.Семенов та ін. Питання, пов'язанні з літературознавчою компетентністю за кордоном розробляли Л.Бейтс, М.Грегори, А.Девіс, Р.Едвардс, П.Ешворт, М.Іссіт, Дж.Каллер, Л.Коєнен, Дж.Лум, С.Неранджані, К.Ніколь, Н.Норріс, Дж.Секстон, Дж.Стюарт, Дж.Фарбер, Т.Хайленд, Дж.Халідей, Б.Хемлін, П.Ходкінсон, Е.Чемберс та багато інших дослідників.

Аналітичний огляд компетентісно-орієнтованих досліджень та публікацій останніх років виявив значну кількість трактувань загального й специфічного змісту. Ми поділяємо думку Л.Базиль, що українські науковці та дослідники здебільшого обирають окремі аспекти вивчення категорії та її різновидів у залежності від об'єкта наукового пізнання: професійно-педагогічну, лінгвістичну, мовну, мовленнєву, філологічну, інтерпретаційну, читацьку та інші види компетентності. Однак в науковому дискурсі практично відсутні публікації, які б чітко окреслювали зміст літературознавчої компетентності словесника як особливого особистісно-професійного феномена, що забезпечує повноцінну діяльність педагога-філолога, визначає рівень її результативності, впливає на всебічний гармонійний розвиток особистості [2]. Одне з ґрунтовних досліджень співвідношення означеного поняття з іншими професійно-особистісними феноменами належить дослідниці Л.Базиль, проте її роботи висвітлюють особливості фахової підготовки вчителів української літератури.

Водночас, аналіз наукових праць закордонних дослідників дозволяє констатувати, що вони надають першочергового значення формуванню у студентів-словесників літературознавчої /

літературної компетентності (literary competence перекладається і як літературознавча, і як літературна компетентність. Надалі будемо вживати термін «літературознавча»).

**Мета статті.** Публікація має на меті розкрити сутність категорії «літературознавча компетентність учителя зарубіжної літератури» у контексті сучасних наукових студій та окреслити її ключові характеристики. Досягнення цієї мети передбачає аналіз літературних джерел, які оперують цією та спорідненою категорією літературознавчої компетенції, та їх розмежування.

**Виклад основного матеріалу.** Для вдосконалення процесу професійної підготовки фахівця необхідно, насамперед, ґрунтовно дослідити та чітко диференціювати результати навчання випускників ВНЗ [4]. У межах компетентісного підходу результати навчання виражаються категоріями «компетентність» та «компетенція». Проте, аналізуючи наукові праці, що оперують цими двома категоріями, доходимо висновку, що не існує єдиного, загальноприйнятого варіанту їх трактування, а низка науковців (зокрема Л.Болотов, Т.Гудкова, С.Дружилова, О.Зеєр, В.Ледньов, А.Миролюбов Н.Нікандров, М.Рижаков та ін.) вживає їх синонімічно. Частково це пояснюється тим, що англійські терміни «competence» та «competency» теж часто вживаються синонімічно й перекладаються в подвійному значенні «компетентність» і «компетенція». Така неузгодженість термінологічного апарату призводить до того, що іноді для позначення одного концепту використовуються обидва терміни й подальші дослідження ще більше ускладнюються. Аналогічну ситуацію можна констатувати при огляді публікацій, які висвітлюють проблеми професійної підготовки вчителів-словесників. Оскільки у вітчизняному науковому дискурсі наявні обидва терміни – «літературна / літературознавча компетенція», і «літературна / літературознавча компетентність» стосовно освітніх результатів фахової підготовки вчителів-словесників, вважаємо за доцільне навести деякі міркування стосовно принципів розмежування базових категорій компетентності та компетенції, дуже вдало окреслені І.Драч:

1. Компетенція та компетентність як система та її елемент. Згідно з цією позицією, компетентність є системною властивістю особистості: цілісною, ієрархічною динамічною системою здатностей – окремих компетенцій (І.Єрмаков, Д.Пузіков). При тлумаченні цих понять чітко проглядається контекстна залежність, підпорядкована роль компетенцій стосовно компетентності, тому що ні знання, ні досвід, ні обізнаність у будь-якій галузі ще не свідчать про стійку здатність їх носія до виконання роботи в повному обсязі.

2. Компетенція та компетентність як потенційне та актуальне. Наприклад, І.Зимняя розглядає компетенції як певні внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин), які потім виявляються в компетентностях людини як актуальних, діяльнісних. Відповідно, компетентність є не просто сукупністю компетенцій, а сукупністю компетенцій, що актуалізовані в певних видах діяльності.

3. Розмежування понять «компетентність» та «компетенція» на основі об'єктивності та суб'єктивності умов, які визначають якість професійної діяльності. Об'єктивні умови називаються компетенціями й розуміються як сфера діяльності спеціаліста, його права, обов'язки та сфери відповідальності, що визначені в різноманітних документах: законах, постановах тощо. В якості суб'єктивних умов, тобто компетентностей, виступають система відповідальних відносин та установок людини до світу, інших людей та самого себе, що склалася на даний момент, професійні мотиви, професійно важливі якості особистості спеціаліста, його психофізіологічні особливості, здібності, знання, уміння, навички тощо (А.Вербицький, О.Ларіонова).

4. Компетенція та компетентність як ідеальне та реальне. На відміну від компетенції, яка є ідеальною, нормативною, моделює властивості випускника, компетентність є реальною і стосується особистості, з нею можуть відбуватися трансформації, вона має емоційне «забарвлення» (О.Дахін) [5, 8-10].

Деякі науковці, які працюють над питаннями вдосконалення літературної освіти в загальноосвітній школі, використовують термін «літературознавча компетентність» саме в значенні наперед заданих властивостей учня, які окреслюються нормативними документами, фактично описуючи при цьому компетенцію. Так, В.Шуляр сутність літературознавчої компетентності пояснює як результат шкільної літературної освіти, що визначається вимогами Державного стандарту повної базової освіти загалом і літературного компонента освітньої галузі «Мови і літератури» зокрема [8, 43-48]. Інші вчені (наприклад, Л.Іванова та Г.Геруля) оперують терміном «літературознавча компетенція» і визначають її як основу літературного розвитку школярів молодшого шкільного віку, яка становить сукупність первинних уявлень і знань із літературознавчої пропедевтики, на основі яких формуються вміння аналізувати художні тексти [цит. за: 1, 33]. Ми погоджуємось із зауваженням Л.Базиль про те, що «використання педагогічної терміносполуки «літературознавча компетенція» щодо учня початкових

класів є не зовсім коректним. Більш логічно в такому випадку використовувати поняття «елементи літературознавчої компетенції» [1, 33].

У роботах Т.Балихіної, М.Вітошко, Є.Кашкар'євої, О.Семенов, А.Соломонової, О.Сосновської, С.Шапкіної та інших авторів, які вивчають особливості фахової підготовки вчителів-словесників у ВНЗ, переважно вживається термін «літературознавча компетенція». Тобто їхні дослідження спрямовані на встановлення нормативного, ідеального, потенційного переліку вмій і навичок, яких має набути вчитель-словесник у результаті своєї фахової підготовки, при цьому ці вміння й навички мають забезпечити розв'язання завдань шкільної літературної освіти. Зокрема російська дослідниця Т. Балихіна вважає, що літературознавча компетенція – це сукупність знань про російську літературу та фольклор у їх історичному розвитку й сучасному стані, а також у зв'язку з суспільною історією та історією культури нації й уміння розуміти закономірності літературного процесу, художнє значення літературного твору і його зв'язок з ситуацією в суспільстві та культурою епохи; уміння оцінити художню своєрідність творів письменників з погляду не лише національної культури, але й міжкультурної значимості; це володіння основними методами літературного аналізу [3, 72]. Хоча деякі елементи дефініції вважаємо влучними (як-от володіння основними методами літературного аналізу, художнє значення літературного твору і його зв'язок з ситуацією в суспільстві та культурою епохи; уміння оцінити художню своєрідність творів письменників в цілому з точки зору не лише національної культури, але й міжкультурної значимості), важко погодитися зі зведенням літературознавчої компетенції лише до «сукупності знань про російську літературу та фольклор», оскільки, на нашу думку, така компетенція не має бути сформована на матеріалі лише певної літератури.

А.Соломонова під літературознавчою компетенцією розуміє досконале володіння особистістю знаннями про історію розвитку літератури, її різні варіанти періодизацій, термінологічним апаратом курсу тощо [цит. за 1, 34]. Слід зауважити, що в цьому визначенні основний акцент зроблено на «знаннєвому» компоненті, що не є концептуально коректним з огляду на сутність компетентісного підходу, де основна роль відводиться вмінням.

Сукупність умій та мисленнєвих процесів як складників компетенції надзвичайно точно виражає дефініція О.Семенов: вона визначає літературознавчу компетенцію як сукупність умій аналізувати й інтерпретувати художні тексти різних періодів літературного розвитку, і суму навичок, що забезпечують повноцінне осмислення літературно-критичних праць [цит. за: 1, 34]. Водночас, ці навички не називаються, що ускладнює процес аналізу змістового наповнення елементів компетенції.

Ще одним аспектом прояву літературознавчої компетенції є здатність виразити думку, надати процесу осмислення художнього тексту «форму». Саме в такому руслі пропонує визначати це поняття Ю.Заграйська: «літературознавча компетенція передбачає знання сучасної та класичної літератури іноземною мовою, естетичного змісту й композиційних особливостей твору, що вивчається, його художніх засобів та індивідуального стилю автора. Вона також включає вміння виразити емоційно-чуттєве ставлення до життя, громадянську позицію, які допомагають аналізувати текст» [6, 15]. Ми цілком погоджуємось з тим, що в складі літературознавчої компетенції має фігурувати вміння виразити свої думки в тій чи іншій формі, адже саме завдяки цьому вмінню можна «виміряти» ступінь розвитку компетентності, коли ця компетенція актуалізується в діяльності. Однак вважаємо зазначений перелік умій неповним через відсутність у ньому вмій аналізувати та інтерпретувати художні твори, які безперечно є ключовими для майбутніх учителів зарубіжної літератури.

Таким чином, вітчизняні науковці здебільшого вивчають літературознавчу компетенцію як освітній результат. Однак ми вважаємо, що кінцевим результатом професійної підготовки вчителів зарубіжної літератури має бути літературознавча компетентність як складова загальної професійної компетентності фахівця. По-перше, компетентність є ширшим за змістом комплексним утворенням, яке включає готовність, мотивацію та ставлення особистості до своєї професійної діяльності. По-друге, освітній результат повинен мати діяльнісний характер, тобто фахівець має не тільки засвоїти наперед заданий перелік умій та навичок, а й застосовувати їх на практиці і мати певний досвід їх застосування. Чи не єдиним визначенням літературознавчої компетентності в такому розумінні є дефініція Л.Базиль: «це ієрархічна сукупність властивостей особистості, які формуються в контексті фахової підготовки, тобто певний освітній результат, що передбачає здатність майбутнього вчителя української мови і літератури виконувати дії, пов'язані з усвідомленням й адекватною інтерпретацією художніх текстів, формуванням читацької культури учнів і виробленням у них нового типу мислення» [1, 36].

У зарубіжному науковому дискурсі поняття літературознавчої компетентності існує досить давно: його появу часто пов'язують із виходом наукової праці Дж. Каллера «Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature» у 1975 році. Дж.Каллер розглядає літературознавчу



компетентність як продовження компетентності лінгвістичної, яку вперше сформулював Ноам Хомський. Літературознавча компетентність Дж.Каллера – це володіння літературознавчими поняттями, необхідними, на додачу до лінгвістичної компетенції, як для написання, так і для читання літературних творів [10, 283].

З одного боку, таке визначення видається нам досить логічним, оскільки літературознавча компетентність безумовно має зв'язок з компетентністю лінгвістичною. Це особливо справедливо стосовно компетентності майбутніх учителів зарубіжної літератури, оскільки, щоб бути здатним читати твори зарубіжних авторів у оригіналі, необхідна відповідна лінгвістична компетентність, тобто володіння мовою автора твору. У цьому полягає принципова, на наш погляд, відмінність учителів зарубіжної літератури від учителів української/російської літератури, оскільки останнім достатньо наявної в них лінгвістичної компетентності рідної мови, а першим необхідно опанувати іноземну мову для формування лінгвістичної компетентності (і компетенції), щоб паралельно сформувати літературознавчу компетентність.

З іншого боку, дефініція Дж. Каллера має занадто узагальнений, спрощений характер, що робить її більш придатною для опису читацької компетенції, аніж для визначення освітнього результату фахової підготовки вчителя зарубіжної літератури.

Слід зазначити, що історичний зв'язок з лінгвістичною компетентністю досі має, на нашу думку, доволі великий вплив на формулювання сутності поняття «літературознавча компетентність» у зарубіжному науковому дискурсі, що призводить до його специфічного трактування порівняно з вітчизняними дефініціями. Наприклад, С.Неранджані пропонує розуміти літературознавчу компетентність як «здатність розуміти і імпліцитне, і експліцитне значення слів у тексті, здатність демонструвати знання шляхом цитування та резюмування, здатність розрізняти цінності і ставлення, та погляди, виражені в художньому творі, здатність співвідносити текст із зовнішньою парадигмою на кшталт історії або суспільства, розвивати лінгвістичні здібності, креативність сприйняття студентів, здатність розпізнавати лейтмотиви тексту, сюжет, побічні лінії сюжету і т.д.» [11, 8]. Здатність «виходу» за межі літературного тексту з метою його осмислення є, на наш погляд, важливим умінням майбутніх учителів зарубіжної літератури, оскільки воно передбачає високий рівень розвитку навичок мислення, необхідного для ефективного викладання предмета.

Також варто відмітити важливість здатності студента продемонструвати знання шляхом висловлення своєї думки – подібна здатність або вміння часто згадуються в дефініціях зарубіжних дослідників, наприклад, нідерландської вченої Л.Коенен. Вона схематично окреслює літературознавчу компетентність таким чином: студент (С) володіє певними характеристиками (Х), які у сукупності формують літературознавчу компетентність (ЛК), яка дає змогу С висловлювати певні погляди (П) щодо певних текстів (Т) у певній мові (М) на певному життєвому етапі (Е) і в певній ситуації (С<sub>і</sub>). Погляди, виміряні певними засобами (З), і у відповідності із певними критеріями (К), відображають певний рівень успішності. Прикметник «певний» виражає думку, що Е, М, Т, П, З і К є змінними [цит за: 12, 7]. У своїй книзі «Навчання і вивчення англійської літератури» Е.Чемберс та М.Грегорі, опрацювавши дані масштабного анкетування, також доходять висновку, що такі три аспекти літературознавчої підготовки були визнані найголовнішими і водночас найпроблемнішими:

- *уважне читання*, тобто процеси аналізу тексту й інтерпретації;
- *оцінка прочитаного*, тобто використання теорії літератури й критики;
- *комунікація*, тобто здатність передавати свої знання, ідеї та судження в письмовій формі [9, 48-49].

Таким чином, вміння виразити свою думку є важливою складовою формування літературознавчої компетентності, оскільки вона є своєрідним «індикатором» не лише рівня розвитку навичок самостійного критичного мислення майбутнього вчителя зарубіжної літератури, а й мірилом загального рівня сформованості літературознавчої компетентності, оскільки він фактично визначається на основі усної та письмової комунікації.

Отже, в результаті аналізу наукових джерел з проблеми виокремлено такі ключові позиції щодо з'ясування ознак літературознавчої компетентності майбутніх учителів зарубіжної літератури:

1) літературознавча компетентність є складником професійної компетентності вчителя зарубіжної літератури;

2) категорія «літературознавча компетентність» більш повно описує кінцевий освітній результат фахової підготовки вчителя-словесника, ніж «літературознавча компетенція»;

3) літературознавча компетентність структурно поєднує компоненти, до складу яких входять літературознавчі знання, уміння, навички, філологічні здібності, естетичний смак та інші особистісні якості, організовані в складну структуру компетенцій, які сприяють адекватному сприйняттю,

розумінню, усвідомленню й інтерпретації художніх творів, наукових, літературно-критичних і публіцистичних праць. Причому визначальними є саме літературознавчі знання, уміння й навички [1, 36];

4) високий рівень сформованості літературознавчої компетентності передбачає наявність відповідного рівня навичок самостійного, критичного, креативного мислення, удосконаленню яких необхідно приділяти увагу в процесі фахової підготовки, оскільки у зв'язку з «домінуванням комунікативного аспекту професійної діяльності словесника» [1, 36] майбутнім учителям зарубіжної літератури необхідно опанувати вміння виражати думки в письмовій та усній формі;

5) літературознавча компетентність учителів зарубіжної літератури включає специфічні вміння, наприклад вміння читати художні твори мовою оригіналу, працювати з перекладними текстами і т.д., оскільки «робота з художніми текстами мовою оригіналу сприяє кращому розумінню творів, а також розвитку мовленнєвих компетенцій учнів; знання загальних основ теорії й практики перекладу, здобутків української перекладацької школи, російської перекладацької школи та інших перекладацьких шкіл забезпечує адекватне сприйняття учнями художніх творів не рідної для них літератури» [7].

**Висновок.** У результаті аналізу понять «літературознавча компетентність» та «літературознавча компетенція» можна констатувати, що останнє було предметом вивчення великої кількості науковців, хоча перше більш точно відображає кінцевий результат фахової підготовки словесника, а отже, потребує подальшого дослідження. Крім того, літературознавча компетентність учителів зарубіжної літератури має свою специфіку, яку необхідно враховувати при розробці методів удосконалення процесу літературної освіти.

### Література

1. Базиль Л. Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури крізь призму наукових підходів / Людмила Базиль // Українська мова і література в школі. – 2012. – № 8. – С. 32 - 37.
2. Базиль Л.О. Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури у контексті наукових підходів. // Реалізація компетентнісного підходу в системі професійної освіти педагога. - с. 31-36. - Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://elibrary.kubg.edu.ua/3258/1/Bazil\\_L\\_1.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/3258/1/Bazil_L_1.pdf)
3. Бальхина Т. М. Содержание и структура профессиональной компетенции филолога: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.02. – М., 2000. – 476 с.
4. Врублевська О. В. Проектуємо результати навчання: компетенції проти компетентностей / О. В. Врублевська // Теорія та методика управління освітою. – 2012. - №9. – С. 1 – 17.
5. Драч І. І. Аналіз базових категорій компетентнісного підходу та їх співвідношення / І. І. Драч // Теорія та методика управління освітою [Електронний ресурс]. – К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – № 10. – 2013. – Режим доступу: <http://tme.uomo.edu.ua/docs/10/5.pdf>
6. Заграйская Ю. С. Методика интегрированного обучения английскому языку и зарубежной литературе на занятиях по домашнему чтению: (II курс, языковой вуз): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Иркутский государственный лингвистический университет, 2009. – 23 с.
7. Наказ МОН № 58 «Про затвердження Концепції літературної освіти» від 26.01.2011 р. [Електронний ресурс]: режим доступу до сторінки: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/13508/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/)
8. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури: технологічні моделі: [навчальний посібник] / Василь Іванович Шуляр. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 136 с.
9. Chambers, E., Gregory, M. Teaching & Learning English Literature. – London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2006. – 229 p.
10. Encyclopedia of Contemporary Literary Theory: Approaches, Scholars, Terms. / ed. by Irene Rima Makaryk. – Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press Incorporated, 1993. – 656 p.
11. E.S. Neranjani. Enhancing Literary Competence through Activity Based Literature Learning. A dissertation submitted to Master of Education in Teaching English for Speakers of Other Languages (TESOL) – Colombo: University of Colombo, 2011. – 126 p.
12. Witte, Th., Rijlaarsdam, G. & Schram, D. An empirically grounded theory of literary development. Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education. (Special issue guest edited by Irene Pieper & Tanja Janssen). L1 -Educational Studies in Language and Literature, 2012. – 12, P. 1 – 33.

УДК 371, 378

## РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: ТЕХНОЛОГІЯ, ДОСВІД, ПРАКТИКА

Н.В.Василенко

*Анотація.* Стаття присвячена організаційно-педагогічним аспектам розвитку творчої активності особистості навчальній діяльності в умовах хмарної технології.

*Ключові слова:* творча активність, активність, особистість, хмарна технологія.

*Аннотация.* Статья посвящена организационно-педагогическим аспектам развития творческой активности личности в учебной деятельности в условиях облачной технологии.

*Ключевые слова:* творческая активность, активность, личность, облачная технология.

*Abstract.* The article is devoted to organizational and pedagogical aspects of the creative activity of the individual in the course of educational activities in terms of cloud technology.

*Key words:* creative activity, activity, person, cloud technology.

**Постановка проблеми.** Процес державотворення в Україні збігається з поступовим входженням до світового співтовариства й пошуками свого місця в сучасному світі. Разом з тим, глибокі цивілізаційні та інформаційні трансформації зумовили зміни ціннісних орієнтацій в усіх сферах життєдіяльності людства, в тому числі й в освіті. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року підкреслюється необхідність створення умов для творчої самореалізації кожного громадянина, створення життєздатної системи неперервного навчання й здобуття якісної освіти впродовж життя. У розв'язанні цих завдань важлива роль належить системі післядипломної освіти педагогічних працівників, де створюються умови для їхнього особистісного та професійного зростання відповідно до індивідуальних потреб і запитів та сучасних засобів навчання.

**Актуальність проблеми.** Серед нагальних питань, що вимагають першочерговості розв'язання, є проблема розвитку творчої активності особистості, в якій виявляється прагнення до постійного самовдосконалення та самоактуалізації в науково-методичній діяльності, спрямованій на динамічний пошук оптимальних педагогічних рішень за допомогою ІКТ.

Теоретичну основу дослідження становлять роботи філософського та психолого-педагогічного напрямів, у яких розкривається проблема творчої активності в контексті творчості (Г.С.Батищев, Л.С.Виготський, І.А.Зязюн, В.В.Клименко, П.П.Крамар, Я.О.Пономарьов, В.В.Рибалка, В.А.Роменець, В.А.Кан-Калик, Н.В.Кузьміна, М.М.Поташник, С.О.Сисоева та ін.); а також теоретико-методологічні основи та науково-педагогічні розробки системи підвищення кваліфікації (В.І.Бондар, Н.І.Клокар, С.В.Крисюк, В.І.Маслов, В.В.Олійник, Н.Г.Протасова, В.І.Пуцов, та ін.); роботи, в яких розкрито сутність організації педагогічного процесу в загальноосвітній та вищій школі (Г.П.Васянович, В.Ю.Биков, С.У.Гончаренко, Р.С.Гуревич, О.А.Дубсенюк, А.І.Кузьмінський, Н.Г.Ничкало, І.П.Підласий, Л.П.Пуховська, О.Я.Савченко, Т.І.Сущенко, Т.І.Шамова та ін.). Теоретико-методичні аспекти вивчення означеної проблеми висвітлені в працях згаданих науковців, але вони недостатньо розкривають підготовку педагогів у системі післядипломної освіти засобами ІКТ, зокрема сучасними хмарними технологіями. Актуальність і важливість окресленої проблеми, її суспільно-педагогічне значення й недостатня теоретична та методична розробленість зумовили вибір теми статті «Розвиток творчої активності особистості: технології, досвід, практика».

**Мета та завдання** статті полягають у визначенні особливостей освітніх технологій розвитку творчої активності особистості в системі післядипломної освіти й розкритті її специфіки в плані формування пошукової діяльності учнів старшої школи.

**Виклад основного матеріалу.** Творча активність є здатністю педагога, розвиток якої потребує створення спеціальних умов у системі післядипломної освіти. У продуктивній творчій активності відбуваються особистісний та професійний розвиток учителів й значно підвищується рівень педагогічної діяльності.

Досвід і практика засвідчили, що творча активність учителів у процесі підвищення кваліфікації значно зростає за таких педагогічних умов, як: постійна самоосвіта вчителів; використання вчителями ефективних форм і методів розвитку творчих здібностей учнів у процесі педагогічної діяльності; поєднання проблемного, активного, інтерактивного, ситуативного та спеціального навчання педагогів у процесі підвищення кваліфікації; самостійне виконання вчителями творчих завдань підвищеного рівня складності; гнучкий науково-методичний супровід процесу навчання фахівців у системі підвищення

кваліфікації відповідно до їхніх творчих потреб та запитів.

Дослідники розглядають поняття «творчість» і «активність» як два визначення діяльності, наголошують на їхньому взаємозв'язку й виділяють такі основні ознаки – принципову новизну, оригінальність, цінність створеного та прогресивний характер творчого продукту як для суспільства, так і окремої особистості. Варіативність тлумачення поняття «творча активність» ґрунтується на основі теорії діяльності в контексті психолого-педагогічної науки й розглядається дослідниками в особистісному та процесуальному аспектах. У понятті «творча активність» розкривається вищий якісний рівень, зміст та сутнісна якість діяльності, що здійснюється на вищому рівні активності людини. Творча активність учителя є складовою педагогічної творчості (як розвивальної взаємодії), його педагогічної майстерності, а також важливою професійною рисою та якістю. Термін «творча активність» пояснюється дослідниками як активність суб'єкта у творчій діяльності, а не як рівень його активності взагалі [1;2;4].

Осмислюючи різні наукові підходи до визначення сутності поняття, ми розуміємо творчу активність особистості як її здатність до індивідуально-неповторного особистісного та професійного самовираження, що має продуктивний пошуково-перетворювальний характер з усіма характерними ознаками творчого процесу, детермінованого внутрішньо-емоційним спонтанним саморухом до якісних змін. Специфіка творчої активності пов'язана із визначенням її особистісної структури. Основою для цього стали праці та висновки дослідників І.А.Зязюна, В.В.Клименка, С.І.Науменко, С.О.Сисоєвої, Т.Ф.Цигульської щодо природи, ознак, закономірностей та внутрішніх умов творчості вчителя. У структурі творчої активності вчителя ми виділяємо такі її цілісні компоненти: психолого-педагогічний та професійний [6].

Психолого-педагогічний компонент розкриває додаткові мотиви, характерологічні особливості, творчі якості особистості; механізм творчості (мислення, уява, почуття, психомоторика, енергопотенціал); педагогічні здібності (комунікативність, перцептивні здібності; динамізм особистості; емоційна стабільність, креативність). Зазначимо, що цей компонент є характерним для творчої активності вчителя будь-якого фаху.

Професійний компонент розкриває специфіку праці педагога й включає творчу уяву, чуття цілого, емоційність; здібності; творчі вміння, зокрема пошуково-дослідницькі, проблемно-ситуативні.

З цією метою ми розробили методикою та розкрили зміст педагогічного процесу щодо розвитку творчої активності особистості. Під методикою розвитку творчої активності в процесі підвищення кваліфікації ми розуміємо сукупність методів (прийомів), етапів навчання, спрямованих на реалізацію змісту педагогічного процесу в різних формах взаємодії між тими, хто навчається, й тими, хто навчає. Складовими цієї методикою є комплекс методів проблемного, активного, інтерактивного, ситуаційного та спеціального навчання в їх поєднанні з традиційними, які використовуються комплексно.

Оновлення системи освіти держави значною мірою пов'язане з розробкою та впровадженням у педагогічну практику ефективних технологій розвитку інтелектуальних і творчих здібностей особистості, формування її пізнавальної та творчої активності. Особливо актуальною є проблема реорганізації форм та методів роботи зі старшокласниками, оскільки саме старший шкільний вік характеризується активним розвитком пізнавальних і творчих здібностей, становленням наукового світогляду, особистісним самовизначенням дитини.

Досвід показав, що пошукові, науково-дослідницькі та експериментальні освітні проекти, у яких беруть участь педагоги, учні старших класів основної школи та вихованці позашкільних навчальних закладів, – надійний спосіб пізнання кожною особистістю своїх творчих можливостей, розвитку інтелектуальних здібностей. Тому основним змістом педагогічного процесу є комплекс науково-методичних, організаційних, заохочувальних заходів, які стимулюють активне залучення педагогів до здійснення дітьми старшого шкільного віку пошукової та дослідницької діяльності, сприяють розширенню мережі учнівських наукових товариств, координують їхню співпрацю з вищими навчальними закладами й науковими установами [3, с. 6].

Разом із загальноосвітніми навчальними закладами, гімназіями та ліцеями, творчою діяльністю учнів активно опікуються установи позашкільної освіти, що є справжніми творчими лабораторіями для дітей та учнівської молоді. Гуртки, творчі об'єднання науково-технічного, дослідницько-експериментального, гуманітарного, еколого-натуралістичного, туристсько-краєзнавчого, художньо-естетичного та інших напрямів позашкільної освіти створюють оптимальні організаційно-педагогічні та дидактичні умови для наукових досліджень творчо обдарованих і талановитих дітей [1;4].

Для освітнього процесу закладів післядипломної освіти визначальними є наступні принципи навчання та виховання, що максимально сприяють залученню особистості до науково-експериментальної роботи: науковість (тісний зв'язок і взаємодія навчального курсу з наукою);

активність (активна роль особистості в ході навчання); індивідуальний підхід (оптимальні умови для ефективного навчання і практичної творчої діяльності); синтез інтелектуальної і практичної діяльності (здобуті теоретичні знання трансформуються у внутрішні стимули); єдність свідомості та поведінки (формування свідомості особистості в процесі її практичної діяльності); суб'єкт-суб'єктна взаємодія (рівноправне партнерство, співробітництво та співтворчість між учасниками освітнього процесу); оптимальний вибір змісту, форм, методів та засобів навчання відповідно до освітніх запитів, інтересів і можливостей особистості тощо [5, с. 196].

Ми вважаємо, що у творчій активності педагога виявляється його потреба у формуванні творчої особистості учнів різними засобами, зокрема ІКТ в контексті хмарної технології. Термін «хмарні» (від англ. «cloud technology») – не зовсім влучний. Дійсно, дослівний переклад слова «cloud» – «хмара» (звідси «хмарні технології»), однак це ж слово перекладається як «розсіяний, розподілений». Також хмарні технології є «розподіленими технологіями», тобто опрацювання даних відбувається з використанням не одного стаціонарного комп'ютера, а розподіляється по комп'ютерах, підключених до Internet.

Уперше термін «хмарні технології» з'явився в 2008 році. У документах IEEE (різновид технічної документації), знаходимо таке визначення: *«Хмарні технології – це програма, яка постійно зберігає для користувача інформацію на інтернет-серверах і лише тимчасово – на стороні користувача».*

По суті, на сьогоднішній день хмарні технології – це одна велика концепція, що включає в себе багато різних понять. Це програмне забезпечення, інфраструктура, платформа, дані, робоче місце тощо. Найголовнішою функцією хмарних технологій є задоволення потреб користувачів, що потребують віддаленої обробки даних. Звісно, для пересічного користувача домашнього ПК хмарні технології не є чимось таким, без чого неможливо обійтися. Однак для освіти хмарні технології мають суттєве значення, адже способів їхнього застосування можна знайти безліч!

Розглянемо найбільш вагомні переваги застосування хмарних технологій у навчальному процесі. Мабуть, основною перевагою є можливість економити на дорогому програмному забезпеченні. Не потрібно на кожен ПК установлювати дорогі офісні пакети та спеціалізовані програми обробки даних. Серед іншого, хмарні технології можуть забезпечити можливість усім педагогам та учням навчального закладу користуватися лише однією операційною системою, при цьому доступ до їхніх робочих місць відбуватиметься за допомогою значно дешевших терміналів.

Незважаючи на очевидні переваги, концепція хмарних технологій піддається значній критиці. Основні претензії пов'язані з безпекою інформації, адже не кожному користувачу зберігання особистих даних на віддаленому сервері видається надійним. Незважаючи на всі сумніви, схоже, що хмарні технології мають значні перспективи.

Упродовж 2013-2014 років у навчальних закладах постійно відбуваються: тренінги для вчителів, методистів, керівників гуртків «Інтегроване заняття в умовах хмарних технологій» Учасники тренінгу мали можливість обговорити проблеми організації та проведення інтегрованих занять, познайомитися з методикою створення інтелект-карт; відбувся семінар-практикум для педагогів «Використання хмаро орієнтованого навчального середовища у формуванні творчої активності особистості» тощо. Вчителі та методисти інституту, які вже призвичаїлися до «хмари», переконані: для учнів новинка і цікава, і корисна. Використання в навчанні сучасних технологій позитивно впливає на мотивацію, покращує успішність (це підтверджують показники учнів експериментальних класів порівняно з контрольними), дає можливість самооцінювання «я на тлі інших» (на противагу оцінюванню вчителем) і сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу. До того ж кожний педагог і школяр матиме власний простір – електронний щоденник, сховище, де зберігатимуться всі завдання, виконані ним за роки навчання. А для тих, хто довго не відвідує заняття, «хмара» дає можливість створити спеціальний «віртуальний клас» для індивідуального навчання.

У «хмарі» міститься чимало корисних сервісів, які, за словами IT-фахівців, рано чи пізно мали бути зібрані разом. Електронна пошта, адресна книга, календар, сховище файлів SkyDrive, доступне для всіх користувачів, система відеоконференцій, керування групами користувачів (учні, співробітники, батьки) – «хмара над навчальним закладом» здатна замінити локальну мережу, не потребуючи сервера.

Для керівників гуртків, наукових товариств «хмара» виступає основним інструментом управлінської діяльності щодо формування творчої активності школярів. Коли все є під рукою будь-де і будь-коли, то і робота робиться швидше! Практика показала, що головна перевага використання хмарних освітніх технологій у позакласній роботі полягає в тому, що це є інструментом створення інформаційного середовища взаємодії учасників освітнього процесу.

Як варіант у позакласній роботі можуть використовуватися хмарні обчислення (англ. CloudComputing) — це модель забезпечення повсюдного та зручного доступу на вимогу через мережу до спільного поля обчислювальних ресурсів, що підлягають налаштуванню (наприклад, до

комунікаційних мереж, серверів, засобів збереження даних, прикладних програм та сервісів), і які можуть бути оперативно надані та звільнені з мінімальними управлінськими затратами та зверненнями до провайдера [7].

При використанні хмарних обчислень програмне забезпечення надається користувачеві як Інтернет-сервіс. Користувач має доступ до власних даних, але не може управляти й не повинен піклуватися про інфраструктуру, операційну систему й програмне забезпечення, з яким він працює. «Хмарою» метафорично називають Інтернет, який приховує всі технічні деталі. Згідно з документом ІБЕЕ, «Хмарні обчислення – це парадигма, в рамках якої інформація постійно зберігається на серверах у мережі Інтернету і тимчасово кешується на клієнтській стороні, наприклад на персональних комп'ютерах, ігрових приставках, смартфонах, ноутбуках тощо».

Узагальнивши основні положення нашого дослідження, можемо дійти **висновку**, що в процесі систематичного залучення особистості до науково-експериментальної діяльності відбувається розвиток її творчих здібностей та творчої активності. Сьогодні, як ніколи раніше, важко уявити собі навчання без використання сучасних технологій. І насамперед йдеться про застосування в навчальному процесі комп'ютерних технологій.

Нам, педагогам, відомо, наскільки іноді буває складно забезпечити процес новітнім програмним забезпеченням і при цьому не порушити авторські права творців. Ще гірші справи з апаратним забезпеченням. На наш погляд, упровадження технологій «**хмарних обчислень**» в освітній процес може стати ефективним розв'язанням вищезгаданих проблем. Технологія використання «**хмарних сервісів**» пропонує новаторську альтернативу традиційній шкільній освіті, створюючи можливості для персонального навчання, інтерактивних занять і колективного викладання.

#### Література

1. Алфимов В.М. Развиваем умственные и творческие способности старшеклассников / В. М. Алфимов // Обдарована дитина. – 2003. – № 5. – С. 30-41.
2. Гаврилюк В.Ю. Творча активність старшокласників як психолого-педагогічна проблема / В. Ю. Гаврилюк // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. – Вип. 8. – Кн. 1. – К., 2005. – С.95-100.
3. Ковбасенко Л.І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу / Л. І. Ковбасенко // Шкільний світ. – 2003. - № 22-24. – С.2-6.
4. Колінець Г.Г. Формування дослідницьких здібностей у старшокласників / Г.Г.Колінець // Обдарована дитина. – 1999. – № 5.
5. Концепція позашкільної освіти та виховання // Виховна робота в закладах освіти України. Випуск II. Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій. – К.: ІЗМН, 1998. – С. 192-203. – С. 196-197.
6. Науково-дослідна робота в закладах освіти: Методичний посібник / Укл. Ю.О.Туранов, В.І.Уруський. – Тернопіль: АСТОН, 2001. – 140 с.
7. Савенков А.И. Интеллектуальная одаренность и исследовательское поведение // Одаренный ребенок. – 2003. – № 6. – С. 16-21.

УДК 378.091.313

### МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

О.В.Волошина, Б.М.Дудник

*Анотація.* У статті розкриваються особливості підготовки майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів основної школи.

*Ключові слова:* толерантність, майбутній учитель, підготовка майбутнього вчителя, формування толерантності.

*Аннотация.* В статье раскрываются особенности подготовки будущего учителя к воспитанию толерантности у учащихся основной школы.

*Ключевые слова:* толерантность, будущий учитель, подготовка будущего учителя, формирование толерантности.

*Summary.* The article describes features of the preparation of future school teacher for tolerance education in school children.

*Key words:* tolerance, the future teacher, future teacher training, the formation of tolerance.

**Постановка проблеми.** Одну з найактуальніших проблем сучасного світу й сучасної освіти становить формування толерантності молодих поколінь та поширення ідей толерантності в усіх сферах життя й діяльності людини. Актуальність проблеми очевидна й зумовлена зростанням агресії та насильства в суспільстві, втратою моральних орієнтирів поведінки, жорстким конкурентним способом виживання в середовищі, посиленням міжнаціональної ворожнечі та різного роду конфліктів між соціальними групами.

**Аналіз досліджень та публікацій за даної проблеми.** У сучасній педагогічній науці проблема виховання толерантності досліджується в різних аспектах: загальні питання педагогіки толерантності (М.Рожков, А.Сиротенко, Г.Солдатова, Л.Шайгерова та ін.); етнічна толерантність (О.Байбаков, О.Докукіна, З.Малькова, В.Подобєд, Ю.Римаренко, В.Тишков та ін.); технологічні питання виховання толерантності (Т.Білоус, С.Герасимов, О.Кашенко, Б.Рієрдон, В.Сітаров, І.Сковородкіна, О.Скрябіна, П.Степанов, Г.Шеламова та ін.); гуманітарні дисципліни як засіб формування толерантності (Л.Алексашкіна, Л.Ванюшкіна, С.Метліна та ін.); вивчення досвіду виховання толерантності в зарубіжних країнах (А.Джуринський, З.Малькова, О.Матієнко та ін.).

**Метою статті** є характеристика розробленої моделі підготовки майбутнього учителя до виховання толерантності в учнів основної школи.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасне суспільство стурбоване проблемою виховання толерантності у молодого покоління. На сьогоднішній день у педагогічній науці активно здійснюється пошук умов і засобів ефективного виховання цієї якості, визначаються особливості процесу виховання толерантності в дітей та підлітків; вимоги до рівня компетентності педагога, який організовує цей процес. Зупинимося на характеристиці основних моментів цього процесу.

Виховання толерантності у сучасних школярів як особистісно значущої цінності вимагає від педагога усвідомлення ролі толерантності в житті людини й суспільства, відповідального ставлення до процесу виховання толерантності та власної поведінки як однієї з головних умов її успішної організації (власний приклад вчителя як спосіб виховання). Отже, ще на етапі підготовки необхідно сформувати в студента комплекс знань про сутність толерантності як цінності, установки на її виховання й реалізацію її принципів, орієнтацію на толерантність як основу професійної поведінки.

Названа вимога до компетентності педагога зумовлює необхідність підготовки майбутнього вчителя за трьома напрямками, а саме: «толерантність як цінність суспільства й людини», «теорія і методика виховання толерантності у школярів», «основи організації діяльності педагога в освітньому просторі». Відповідно до цього мають бути обрані належні цільові компоненти та змістові орієнтири процесу підготовки, визначені міжпредметні зв'язки.

Виховання толерантності в учнів вимагає від педагога високо розвинутих як загальнопрофесійних умінь і здібностей (когнітивних, проектувальних, конструктивних, організаторських), так і специфічних (застосування непрямих методів переконування й навіювання, спрямованих на формування толерантної свідомості; організація активного виховання; створення толерантного освітнього середовища тощо).

Отже, в процесі підготовки необхідно посилити практичну складову, відобразити в змісті навчальних дисциплін і факультативних курсів тематику з методики та технології організації процесу виховання толерантності; орієнтуватись на формування практичних умінь і розвиток здібностей, які обумовлюють ефективність виховання цієї якості; залучати студентів до різних видів діяльності, до науково-дослідної роботи, педагогічної практики.

Успішність виховання толерантності у школярів багато в чому зумовлена наявністю в освітньому закладі толерантного середовища. Отже, педагог повинен не тільки знати характеристику толерантного середовища й уміти його організувати, а й отримати власний досвід навчання в такому середовищі (це сприяє свідомому ставленню до проблеми, навчає толерантній взаємодії). З цією метою в вищому навчальному закладі необхідно сформувати толерантне освітнє середовище.

Особливу увагу варто приділити толерантній взаємодії в системі міжособистісних стосунків між студентами та викладачами як на аудиторних заняттях, так і в позааудиторній роботі, професійним стосункам студентів з учнями та вчителями в процесі проходження педагогічної практики. Ми вважаємо, що досвід толерантної взаємодії допоможе й у власній педагогічній діяльності.

Аналіз педагогічних засад виховання толерантності школярів і особливостей підготовки майбутніх учителів до цього процесу дає нам підстави для визначення основної концептуальної ідеї дослідження: підготовка студентів до виховання толерантності у школярів буде здійснюватися більш ефективно при орієнтації на формування в майбутніх учителів єдності установок на організацію виховання толерантності у школярів і розвиток її у себе як інструментальної цінності й педагогічно значущої якості, системи необхідних для цього знань і навичок.

Ми вважаємо, що основу процесу підготовки студентів до виховання толерантності в дітей складають компетентнісний, системно-діяльнісний, ціннісний підходи.

Відповідно до компетентнісного підходу підготовка студентів до виховання толерантності передбачає оптимальне поєднання теоретичного, методичного, практичного, психологічного аспектів; відображає високий рівень володіння складовими підготовки до цього процесу; формування системи загально педагогічних і спеціальних знань і навичок; орієнтацію на єдність формування суспільних та психолого-педагогічних знань і уявлень (про цінність толерантності та процес її виховання). Процес підготовки студентів до виховання толерантності повинен відображати положення системно-діяльнісного підходу, відповідно до якого успішність підготовки залежить від взаємозв'язку її складових, від систематичності й послідовності педагогічних впливів, від активної, зацікавленої, діяльнісної позиції самих майбутніх педагогів. При цьому діяльність і спілкування (як професійне, так і міжособистісне) є джерелом формування професійного досвіду в цьому напрямку. Разом з цим, усвідомлюючи значущість особистісної позиції студента як доміанти професійного становлення, ми вважаємо, що особистісна орієнтація на толерантну взаємодію з оточенням виступає умовою оволодіння не тільки професійними знаннями й уміннями з виховання толерантності, а й однією з умов формування в студентів толерантності як особистісно значущої цінності. Виникає необхідність побудови процесу підготовки студентів на засадах ціннісного підходу.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення досвіду виховної роботи у вищій школі нами розроблена модель підготовки майбутніх педагогів до виховання толерантності в школярів, яка представлена цільовим, змістовим, діяльнісним і результативним блоками (рис.1).

**Цільовий блок.** Відповідно до концептуальної ідеї дослідження у процесі підготовки необхідно приділяти особливу увагу розв'язанню таких завдань: формуванню знань про цінність толерантності, цілі й завдання виховання толерантності; формуванню в студентів системи знань, умінь, навичок організації виховання толерантності в школярів; формування умінь щодо створення толерантного освітнього середовища; планування, здійснення й аналізу процесу виховання толерантності; оволодіння сучасними технологіями морального виховання учнів; ознайомлення з труднощами й проблемами організації виховання зазначеної якості в школярів.

**Змістовий блок.** Зміст підготовки студентів до виховання толерантності у школярів включає інформацію про розвиток толерантності в сучасному світі, про досвід виховання школярів, закономірності та особливості розвитку толерантності в учнів, про особливості толерантного педагогічного спілкування й поведінки, про взаємодію в процесі навчання і виховання, а також уміння й здібності, що дозволяють майбутньому вчителю продуктивно вирішувати проблеми, пов'язані з вихованням школярів.

Це необхідно реалізовувати в процесі навчальної діяльності, науково-дослідної роботи, педагогічної практики, позанавчальної діяльності, організації спільної діяльності та спілкування студентів; коригувати й доповнювати з урахуванням сучасних досліджень в галузі педагогіки і психології толерантності, програмних документів, рекомендацій з організації діяльності в цьому напрямі.

Аналіз змісту освітньо-професійних програм педагогічного напрямку підготовки у вищих навчальних закладах дозволив виділити ряд дисциплін, у змісті яких розглядаються питання патріотичного виховання, культури міжнаціонального й міжетнічного спілкування, поваги до загальнолюдських цінностей та терпимості до думок інших. Кожна з цих дисциплін ставить перед собою певні цілі. Для прикладу розглянемо деякі з них.

**Цільовий компонент дисципліни «Педагогіка»:** ознайомлення студентів з предметом та основними категоріями педагогіки, основними методами науково-педагогічних досліджень; особливостями розвитку учня (дитини) як суб'єкта процесів виховання та навчання; специфікою педагогічної професії, роллю та завданнями вчителя; міжпредметними зв'язками педагогіки з іншими науками; формування у майбутніх учителів уміння застосовувати набуті знання при розв'язанні педагогічних задач і ситуацій; ознайомлення майбутніх учителів з основними поняттями теорії управління загальноосвітніми навчальними закладами, науковими основами організації педагогічної праці в ньому (внутрішньо-шкільне керівництво, контроль, організація методичної роботи, упровадження передового педагогічного досвіду); формування уміння приймати нестандартні рішення.

**Цільовий компонент дисципліни «Методика виховної роботи»:** підготовка педагога, здатного забезпечити різнобічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства, розвиток її розумових, фізичних та естетичних здібностей, виховання високих моральних якостей; виховання у студентів поваги до загальнолюдських цінностей, до держави і її історії; терпимість і повага до думки інших.



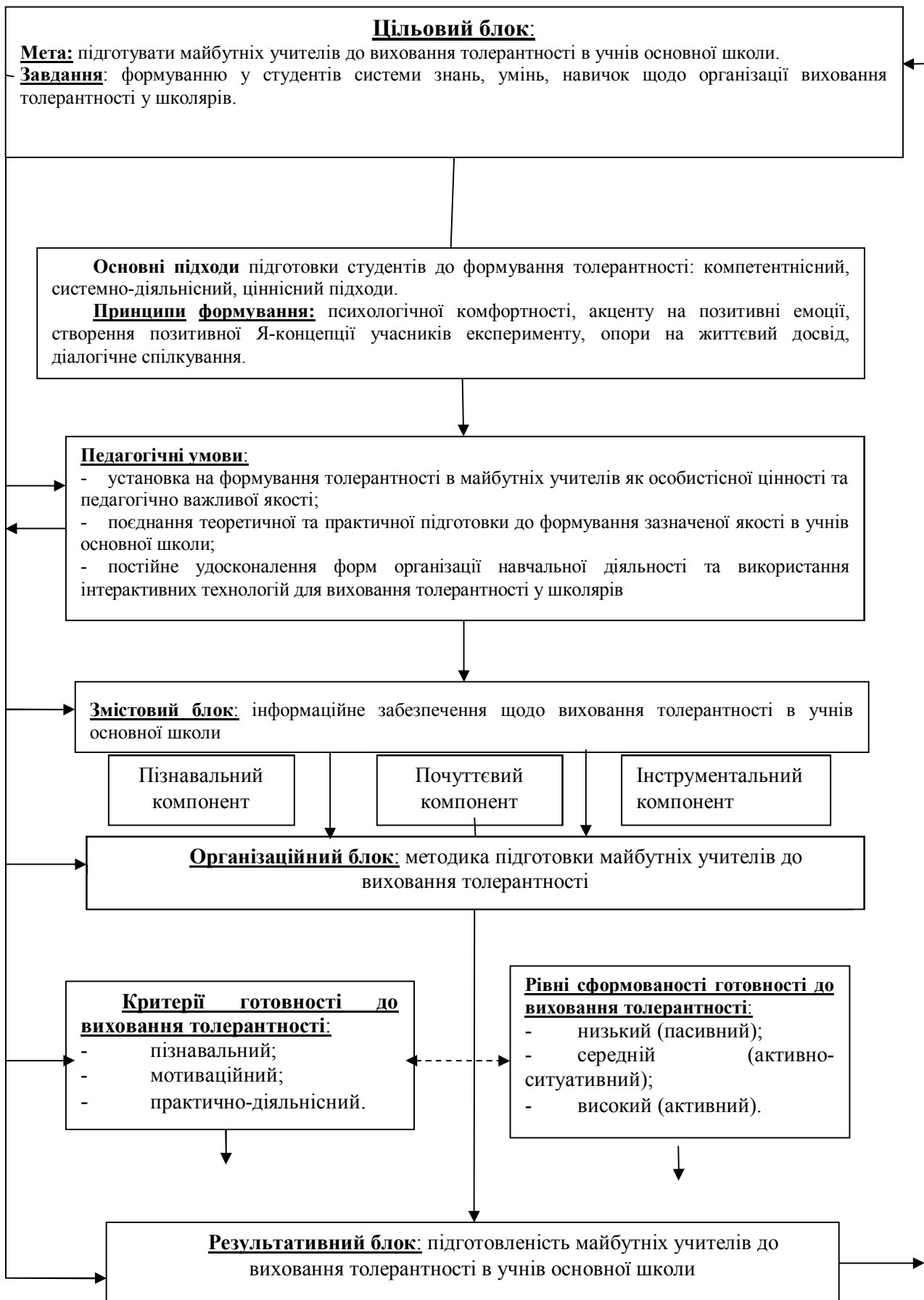


Рис.1. Модель підготовки майбутніх учителів до виховання толерантності

Цільовий компонент дисципліни «Історія педагогіки»: вивчення історичних закономірностей навчання і виховання (виникнення цих понять, розвиток, існування на різних етапах та у різних народів); аналіз боротьби прогресивних і консервативних тенденцій у розвитку педагогіки; вивчення історії становлення й розвитку школи та освіти в Україні.

Проте підготовка майбутніх педагогів до виховання толерантності у школярів повинна починатися, насамперед, з мотивування студентів до вивчення проблеми толерантності, її виховання, організації цього процесу в практичній діяльності.

Організаційний блок. У процесі організації підготовки майбутніх учителів до виховання толерантності у школярів доцільно застосовувати активні й евристичні методи навчання; вони сприяють активізації, проблематизації та практичній спрямованості оволодінням різними аспектами виховання зазначеної якості. Доцільно використовувати педагогічний потенціал усіх форм навчання (лекцій, що дозволяють познайомитись з науково-теоретичними положеннями педагогіки толерантності; семінарів, що формують уявлення з проблеми виховання толерантності у школярів; практичних і лабораторних занять, на яких формуються окремі практичні навички; тренінгів з формування толерантності та інших якостей, необхідних для організації виховання толерантності). Вважаємо, що доцільно застосовувати лекції проблемного типу ("Як зберегти толерантність педагогові при інтолерантному ставленні до нього учнів?"), лекції теоретичного плану ("Виховна стратегія педагога з розвитку гендерної толерантності підлітків"), лекції-конференції ("Толерантність і педагогічна взаємодія"), семінари-генерації ідей ("Встановлення меж толерантності"), семінари-ділові ігри ("Проблеми толерантності в стосунках між батьками та дітьми").

Успішність подальшої самостійної практичної діяльності майбутніх учителів багато в чому обумовлена сформованими дослідницькими вміннями. Відповідно до цього доцільно організувати цілеспрямовану науково-дослідну роботу студентів через індивідуальну діяльність, участь у дослідницькому гуртку, написання рефератів, курсових і випускних кваліфікаційних робіт, участь в науково-практичних конференціях, семінарах, наукових тижнях, конкурсах тощо. Особливу увагу необхідно приділити педагогічній практиці, яка сприяє отриманню практичного досвіду в розв'язанні проблеми толерантної поведінки вчителя.

Результативний блок. У процесі підготовки майбутніх учителів до виховання толерантності необхідно приділяти увагу перевірці знань і діагностиці підготовленості до цього виду діяльності загалом.

Така підготовленість передбачає сукупність психолого-педагогічних знань, умінь, навичок з виховання толерантності у школярів, які в поєднанні з розвиненими особистісними й професійними якостями (у тому числі толерантністю) забезпечують оптимальні результати діяльності в зазначеному напрямі.

До визначених нами педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх учителів до виховання толерантності в учнів основної школи належать:

- установка на формування толерантності в майбутніх учителів як особистісної цінності та педагогічно важливої якості;

- поєднання теоретичної та практичної підготовки до формування зазначеної якості в учнів основної школи;

- постійним удосконаленням форм організації навчальної діяльності та використанням інтерактивних технологій для виховання толерантності у школярів.

**Висновки.** Отже, цілеспрямована робота з насичення змісту дисциплін що викладаються, пошуково-дослідницької діяльності, педагогічної практики матеріалами, які розкривають сутність та методику виховання толерантності в учнів основної школи, сприятиме підвищенню мотиваційної, пізнавальної та практично-діяльній готовності студентів до формування толерантності дітей та юнацтва.

### Література

1. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности: Учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. / Е. Ю. Клепцова. – М.: Академические Проект, 2004. – 176 с.
2. Рожков М. И. Воспитание учащихся: теория и методика. / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – Ярославль, 2002. – 282 с.
3. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч.-метод.ст. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж; Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 368 с.

УДК 37.01:355.231.2(477)

## ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

В.А.Гащук

**Анотація.** У статті обґрунтовуються підходи до визначення критеріїв деонтологічної підготовленості майбутніх офіцерів-прикордонників як результату їх деонтологічної підготовки. Автор доходить висновку, що використання критеріїв деонтологічної підготовленості курсантів та їх показників дає можливість оцінювати ефективність процесу деонтологічної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, досягати дієвості запропонованих форм, засобів, методів деонтологічної підготовки.

**Ключові слова:** деонтологічна підготовленість, майбутні офіцери-прикордонники, критерії та показники деонтологічної підготовленості, деонтологічна підготовка.

**Аннотация.** В статье обосновываются подходы к определению критериев деонтологической подготовленности будущих офицеров-пограничников как результата их деонтологической подготовки. Автор приходит к выводу, что использование критериев деонтологической подготовленности курсантов и их показателей позволяет оценивать эффективность процесса деонтологической подготовки будущих офицеров-пограничников, достигать действенности предложенных форм, средств, методов деонтологической подготовки.

**Ключевые слова:** деонтологическая подготовленность, будущие офицеры-пограничники, критерии и показатели деонтологической подготовленности, деонтологическая подготовка.

**Annotation.** Article grounded approaches to defining criteria deontological training of future officers and border guards as a result of their deontological training. The author concludes that the use of criteria deontological training of students and their performance makes it possible to assess the effectiveness of the deontological training of future officers and border guards, to achieve efficiency of the proposed forms, tools, methods deontological training.

**Keywords:** ethical training, future officers, border guards, criteria and indicators deontological training, ethical training.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Відомо, що ефективність деонтологічної підготовки можна оцінити за її результатом, тобто за деонтологічною підготовленістю курсантів. В інтегрованому вигляді деонтологічна підготовленість особистості полягає у сформованості готовності, яку можна поділити на: особистісно-світоглядну (правова, етична, естетична, психологічна підготовка) та професійно-педагогічну (військово-професійна, педагогічна, інформаційно-комунікативна підготовка, підготовка до застосування силових засобів).

Ми розуміємо діагностування деонтологічної підготовленості як розпізнання та вивчення істотних ознак цього явища, форм його вираження як реалізованих цілей деонтологічної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. Відповідно, критерії підготовленості – це ознаки, на основі яких можна робити висновок про рівні підготовленості курсантів, оцінити результати виховного впливу різноманітних засобів. Водночас, критерії деонтологічної підготовленості – це теоретично розроблені показники рівня сформованості деонтологічних якостей курсанта чи колективу.

Саме науково обґрунтовані критерії у педагогічних дослідженнях визначаються «мірилом», «еталоном» оцінювання досліджуваного явища, дають змогу провести педагогічну діагностику, визначити рівні сформованості та простежити динаміку його розвитку, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити напрямки педагогічної роботи [1, с. 49–50].

**Аналіз останніх досліджень.** Питання визначення критеріїв підготовленості неодноразово було в центрі уваги науковців. Свідченням того є праці М.Васильєвої [2], В.Караваєва [3], С.Крука [4], Г.Полякової [5] та інших. Дослідники по-різному відповідають на запитання, що найбільше характеризує деонтологічну підготовленість фахівця.

Теоретичну основу нашого дослідження складають положення наукових теорій і концепцій щодо: розкриття загальних основ деонтології (І.Бентам, І.Кант, Дж.Мілль, П.Сорокін); характеристики окремих галузей професійної (І.Бенедик, М.Петров, О.Скакун, С.Сливка, В.Горшеньов, О.Шмоткін) та педагогічної (М.Васильєва, К.Левітан, Л.Хоружа) деонтології; висвітлення сутності та змісту деонтологічної підготовки фахівців (М. Васильєва, Т. Карпова, К.Коробова, М.Орешкіна, В.Соколов); специфіки і структури їхньої професійної культури: методологічної (В.Кравцов, В.Сластьонін), науково-дослідницької (М. Садовий, О. Цокур), педагогічної (О.Бондаревська, О.Гармаш, В.Гриньова,

В.Шевчук), моральної (Є.Богданов, І.Грязнов, Л.Кондрашова, С.Крук), правової (Г.Васянович, М.Городиський, В.Райко, М.Фіцула, В.Царенко), деонтологічної (Г.Караханова, Л.Переймибіда).

**Метою статті** є визначення й обґрунтування критеріїв та показників деонтологічної підготовленості майбутніх офіцерів-прикордонників на підставі аналізу існуючих підходів до цієї проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Серед вчених-психологів існує думка, що психологічна підготовленість фахівця є цілеспрямованою роботою з формування, насамперед, психологічної стійкості й готовності до успішної діяльності. Головним її результатом є психологічна підготовленість фахівця, що базується на його ідейно-моральній підготовленості та формується з системи знань, навичок, умінь, а також особистісних якостей. Відтак, важливими компонентами психологічної підготовленості фахівця є його психологічна стійкість, яка виявляється у збереженні нормального функціонування психічних процесів і доцільності використання досвіду та інтуїції в будь-яких умовах діяльності, та психологічна готовність фахівця, яка виявляється в установці, мобілізації, «настрої» на виконання майбутніх завдань. Розвиненість і вираженість цих елементів, а також їх цілісність є критеріями високого рівня психологічної підготовленості фахівця. Їх недостатня вираженість визначається як незавершеність її формування, як середній або низький її рівень [6]. Беручи до уваги такий підхід, будемо вважати, що результатом деонтологічної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є їх деонтологічна підготовленість, а деонтологічна готовність є її мотиваційною складовою.

Однак, загальноприйнятий погляд на сутність та розмежування понять «готовність» та «підготовленість» відсутній. Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що розрізняють готовність психологічну, науково-теоретичну, практичну; завчасну і тимчасову, тобто інтуїтивну; загальну і спеціальну. У багатьох дослідженнях поняття «готовність» визначається як наслідок професійної підготовки. Так, у сучасному тлумачному словнику цей термін виражає закінченість, кінцевий результат якої-небудь дії [7, с. 210].

Ми погоджуємося, що поняття «підготовленість», як і його складова «готовність», виражають суть спрямованості особистості фахівця на професійну діяльність. Деонтологічну готовність майбутнього офіцера-прикордонника розуміємо як суб'єктивний стан його особистості, яка вважає себе здатною до виконання визначеної деонтологічної складової професійної діяльності. Основу структури деонтологічної підготовленості майбутніх офіцерів-прикордонників складають такі характеристики як: правова, етична, естетична, психологічна, а також військово-професійна, педагогічна, інформаційно-комунікативна підготовленість, підготовленість до застосування силових заходів. Отже, постає необхідність комплексної оцінки всіх цих характеристик, що формують відповідний рівень деонтологічної підготовленості.

Процес пошуку та обґрунтування системи критеріїв і показників рівня деонтологічної підготовленості майбутніх офіцерів-прикордонників було здійснено в три етапи:

аналіз наявних підходів до розуміння сутності критеріїв і показників оцінки розвитку педагогічних явищ;

вивчення досвіду розробки критеріїв дослідниками, що займаються проблемою деонтологічної підготовки;

виявлення критеріїв і показників ефективності деонтологічної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, їх систематизація та перевірка можливості застосування на практиці.

Вивчення проблеми критеріїв у педагогічних і військово-педагогічних дослідженнях показало наявність декількох основних підходів до їх розуміння.

У довідковій літературі термін «критерій» розуміється як міра для визначення або для оцінки зрушень, зумовлених експериментальними умовами навчання, що відбулися в розвитку окремих компонентів досліджуваного явища [8]. Дослідник П. Городов [9] під критерієм розуміє показник, на підставі якого можна говорити про ефективність виховання взагалі, того або іншого педагогічного засобу і прийому впливу зокрема. На думку інших, критерій виражає найбільш загальну суттєву ознаку, за якою можна оцінювати педагогічні явища. Вчені вказують на те, що ступінь вияву та якісної сформованості критерію виражається у визначених показниках, що у свою чергу характеризуються низкою ознак.

Стосовно досліджуваної проблеми критерій виступає як «засіб перевірки» результативності заходів деонтологічної підготовки курсантів, як сукупність ознак, на підставі яких можна оцінити й порівняти ефективність та якість деонтологічної підготовки. Зміст критерію розкривається через сукупність показників, що конкретизують його і дозволяють говорити про ефективність досліджуваного явища.

Так, Ю.Бабанський рекомендує визначати ефективність навчально-виховного процесу одночасно за кількома критеріями. Основними критеріями він пропонує вважати ефективність навчально-виховного процесу; якість розв'язання навчально-виховних завдань; затрати часу в навчально-виховному процесі [10, с. 58–64]. Підтримує цю думку М.Поташник, який вважає, що критеріями ефективності можуть бути: максимально можливі результати виховного процесу; раціональна витрата часу при досягненні максимально можливих для конкретних умов результатів виховання; відповідність результатів виховання суспільним цілям [11].

Досліджуючи деонтологічну культуру аспірантів як майбутніх науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, Г.Полякова виокремлює такі критерії (змістовий, поведінковий та мотиваційний) цього явища і показники, серед яких: якість (знання – способи мислєдїяльностї, знання-розуміння, знання-репродукція, знання-впізнавання) деонтологічних знань; міра (деонтологічна творчість, деонтологічне виконавство, деонтологічна слухняність, деонтологічна неохайність) дотримання деонтологічних норм; особистісне ставлення (позитивно-активне, позитивне, індиферентне, невизначено-ситуативне) до нормативної поведінки в науково-педагогічному співтоваристві [5].

Значний внесок у розвиток теорії деонтологічної підготовки педагога зроблений М.Васильєвою. Вченою було уточнено систему критеріїв і показників визначення рівнів готовності майбутніх педагогів до здійснення нормативної поведінки. Критеріями цієї готовності, на думку М.Васильєвої, є ознаки, на підставі яких оцінювався ступінь сформованості її компонентів: сформованість стійкої мотивації студентів на формування та удосконалення власної нормативної професійної поведінки, що визначає їхню професійно-педагогічну спрямованість на здійснення нормативної поведінки; пізнавальний інтерес до проблем педагогічної деонтології (його стійкість до питань нормативної професійної поведінки); сформованість особистісно значущих якостей, необхідних для здійснення нормативної професійної поведінки (відповідальність, вимогливість до себе, справедливість, почуття такту та ін.); якість деонтологічних знань студента про нормативну професійну поведінку в різних ситуаціях професійної діяльності у взаємовідносинах з іншими учасниками педагогічного процесу (повнота та характер); уміння й навички здійснення нормативної професійної поведінки в галузі практичної діяльності (цілепокладання, інтелектуальні, діагностичні, проектувальні, прогностичні, організаційні, комунікативні); уміння здійснювати рефлексію власної поведінки (аналіз та самоаналіз поведінки) [2, с. 32].

Критеріями деонтологічної підготовленості студентів військової кафедри В.Караваєв визначає такі: мотиваційно-цільовий (вираженість професійно значущих цілей; позитивна мотивація до навчання та служби; прагнення до професійного самовдосконалення), змістовий (рівень розвитку знань, умінь, навичок; спрямованість особистісних та професійних інтересів; вираженість професійно орієнтованого ставлення до суспільства, оточення до себе), якісно-діяльнісний (якість та успішність навчання; професійна спрямованість поведінки; ефективність деонтологічної підготовки), практично-результативний (якість виконання службових завдань, пов'язаних з деонтологічним аспектом професійної діяльності; активність у вивченні деонтологічних питань, які стосуються навчальної програми; підсумкова оцінка якості деонтологічної підготовки) [3, с. 124].

Ефективність експериментальної роботи визначалася шляхом порівняльного аналізу початкового та нових рівнів досліджуваної готовності студентів протягом трьох років. Робота щодо виявлення ефективності експериментальної системи деонтологічної підготовки здійснювалась на підставі розроблених критеріїв та показників. Застосовувались різноманітні методи. Так, рівень відтворення показників критерію змістовного блоку визначався за допомогою аналізу відповідей студентів на семестрових і державних екзаменах, шляхом визначення середнього бала підсумкових оцінок всіх дисциплін на випускному курсі, за матеріалами виступів студентів на зборах та інших заходах, під час опитувань та індивідуальних бесід. Розвиток показників мотиваційно-цільового критерію визначався на основі експертних оцінок викладачів, самооцінок студентів, узагальнення незалежних характеристик, вивчення психологічних характеристик, складених студентами один на одного. Оцінка показників якісно-діяльнісного критерію здійснювалась шляхом аналізу документів, журналів успішності, екзаменаційних відомостей; службових карток, протоколів зборів, щоденників спостережень начальників курсів.

Показники практично-результативного критерію оцінювались переважно за відзивами на випускників, за матеріалами, отриманими в результаті вивчення служби випускників викладачами під час відряджень та керівництва навчальними зборами, на підставі перших атестацій випускників за місцем їх служби [3].

При розробці критеріїв і показників деонтологічної підготовленості ми виходили з положень, що об'єктивною основою критеріїв є практичні справи і вчинки курсанта. Суб'єктивною стороною

критеріїв є мотиви діяльності (готовність), у яких розкривається суспільно значущий зміст діяльності. З одного боку, мотив можна зрозуміти, лише проаналізувавши серію вчинків, дій, а з іншого – конкретний результат, вчинок, поведінка майбутнього офіцера-прикордонника повинні доповнюватися виявленням мотивів дій, прагнень, намірів, переконань. Такою є діалектика суб'єктивної та об'єктивної основ критеріїв. Діяльність курсанта і ступінь вираження деонтологічної складової професійної діяльності – це результат взаємодії сукупності чинників – об'єктивних і суб'єктивних, прямих і непрямих. Тому поведінка курсанта без урахування критеріїв внутрішніх мотивів, що діють у певних ситуаціях, може неточно характеризувати його деонтологічну підготовленість. Таким чином, конкретні дії, вчинки військовослужбовців, що складають об'єктивну основу оцінки деонтологічної підготовленості, необхідно доповнити з'ясуванням мотивів дій, прагнень, намірів і переконань.

У процесі розробки критеріїв і показників деонтологічної підготовленості майбутніх офіцерів-прикордонників було враховано думку офіцерів курсантських підрозділів, командного, науково-педагогічного складу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Аналіз наукової літератури, результатів спостережень, експертного опитування та бесід із науково-педагогічним складом кафедр, офіцерами курсантських підрозділів, офіцерами відділу виховної роботи, курсантами дав можливість виявити показники, що найбільшою мірою розкривають відповідні критерії. У результаті було виділено найбільш значущі з них. Було виявлено, що основними критеріями деонтологічної підготовленості майбутніх офіцерів-прикордонників є: мотиваційний, змістовий, практичний і рефлексивний. Для визначення показників кожного критерію звернемося до структури деонтологічної підготовленості майбутнього офіцера-прикордонника. Оскільки деонтологічна підготовленість виступає результатом процесу деонтологічної підготовки, її структура може бути представлена такими компонентами: особистісно-світоглядний (правова, етична, естетична, психологічна підготовленість) та професійно-педагогічний (військово-професійна, педагогічна, вогнепальна, інформаційна підготовленість).

Систематизуючи вищевикладене, охарактеризуємо критерії та показники деонтологічної підготовленості майбутнього офіцера-прикордонника. Мотиваційний критерій становить мотиваційну основу деонтологічної підготовленості майбутнього офіцера-прикордонника, визначає спрямованість і структуру життєво важливих для нього цілей. Основними показниками критерію є: усвідомлення значущості деонтологічної підготовленості для майбутньої професійної діяльності; спрямованість особистісних та професійних інтересів; сформованість установок на поглиблення деонтологічних знань.

Змістовий критерій характеризує рівень знань деонтологічного характеру та відображається в таких показниках: рівень розвитку деонтологічних знань; вираженість професійно-орієнтованого ставлення до суспільства, до оточення, до себе; відчуття причетності до прикордонного відомства.

Практичний критерій відображає наявність умінь деонтологічної підготовки майбутнього офіцера-прикордонника в процесі службової діяльності. Основними показниками цього критерію є: уміння застосовувати набуті знання у службі; якість виконання службових завдань; активність у вивченні деонтологічних питань.

Рефлексивний критерій відображає потребу у творчому застосуванні деонтологічного потенціалу майбутнього офіцера-прикордонника та відображається в таких показниках: уміння здійснювати аналіз власної поведінки; уміння оцінювати деонтологічний потенціал занять та заходів; уміння курсанта займатися деонтологічною самопідготовкою.

В той же час, як справедливо зазначає С. Крук, виділення будь-яких критеріїв носить умовний характер, урахувати їх повною мірою та реалізувати в практичній діяльності досить складно через їхнє взаємопроникнення [4, с.124]. Тому в процесі експериментальної роботи увага зверталась на кожний критерій. У своїй сукупності визначені критерії характеризують реально досягнуту грань у деонтологічній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників.

**Висновок.** Отже, на основі аналізу підходів до визначення критеріїв підготовленості як результату підготовки нами були розроблені критерії та показники деонтологічної підготовленості майбутніх офіцерів-прикордонників. Використання критеріїв деонтологічної підготовленості курсантів та їх показників дало можливість оцінювати ефективність процесу деонтологічної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, досягати дієвості запропонованих форм, засобів, методів деонтологічної підготовки.

**Перспективним** напрямком подальших наукових пошуків з проблеми може бути розроблення та наукове обґрунтування рівнів деонтологічної підготовленості курсантів-прикордонників.

## Література

1. Качур М. М. Патріотичне виховання молодших школярів засобами художнього краєзнавства : дис. ... канд. пед. наук / М. М. Качур. – К., 2009. – 186 с.
2. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. д.п.н. 13.00.04 / Х., 2003. – 430 с.
3. Караваєв В. А. Педагогические условия деонтологической подготовки студентов, обучающихся на военной кафедре в техническом вузе дисс. ... канд. пед. наук / В. А. Караваєв. – Ижевск, 2011. – 153 с.
4. Крук С. Л. Формування моральної культури у курсантів-прикордонників : дис. ... канд. пед. наук / С. Л. Крук. – Хмельницький, 2003. – 167 с.
5. Полякова Г. П. Деонтологічна підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі [Текст] : дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Г. П. Полякова. – Кіровоград : Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В.Винниченка, 2011. – 311 с.
6. Шикун А.Ф. Професійно-психологічна підготовленість до діяльності як психологічна проблема / А. Ф. Шикун, А. А. Шикун, М. В. Скотников. – К., 2007. – 198 с.
7. Сучасний тлумачний словник української мови : 100 00 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. – Х. : «Школа», 2009. – 1008 с.
8. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
9. Городов, П. Н. Оптимизация процесса воспитания в высшей военной школе / П. Н. Городов. – М. : ВПА, 1983.
10. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанський. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
11. Поташник, М. М. Система воспитательной работы общеобразовательной школы (аспект оптимизации) : автореф. дис. канд. пед. наук / М. М. Поташник. – М., 1987. – 168 с.

УДК 378.016:37

### ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

М.Р.Гвяздовська

***Анотація.** У статті представлено теоретично обґрунтований підхід до формування системи професійних цінностей майбутніх учителів в університетському середовищі; проаналізовано ціннісний потенціал таких форм освітньої діяльності студента, як діяльнісно-творче вивчення дисциплін педагогічного циклу та участь у науковому дослідженні педагогічної проблематики, а також аксіологічне значення корпоративної культури закладу.*

***Ключові слова:** університетське середовище, професійні цінності, дисципліни педагогічного циклу, наукові дослідження, корпоративна культура університету.*

***Аннотация.** В статье представлен теоретически обоснованный подход к формированию системы профессиональных ценностей будущих учителей в университетской среде, проанализирован ценностный потенциал таких форм образовательной деятельности студента, как деятельностьно-творческое изучение дисциплин педагогического цикла и участие в научном исследовании педагогической проблематики, а также аксиологическое значение корпоративной культуры университета*

***Ключевые слова:** университетская среда, профессиональные ценности, дисциплины педагогического цикла, научные исследования, корпоративная культура университета.*

***Summary.** In research the approach grounded in theory is presented to forming of the system of professional values of future teachers in an university environment. The valued potential of such forms of educational activity of student is analysed, as a creative study of disciplines of pedagogical cycle that participating in scientific research of pedagogical problems.*

***Keywords:** university environment, professional values, teaching discipline cycle, research, corporate culture of the university.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Сучасний етап цивілізаційного розвитку характеризується переосмисленням і трансформацією системи цінностей, зокрема цінностей освіти, що дістало назву «аксіологічної революції». Спостерігаємо нині й значні трансформації у сфері отримання знання – в освіті – школа і вчитель перестають бути джерелом отримання нової інформації, вироблення умінь і навичок, набуття навчального досвіду.

Трансформується сама ідея учіння: учень швидко й без зайвого напруження здобуває нову інформацію, знайомиться з новим способом діяльності не від учителя, наставника, майстра (з

одночасним впливом його неповторної індивідуальності), а від безликого інформаційно-пошукового ресурсу. Освіта втрачає свій сакральний статус. А стан освіти, як відомо, відображає духовний стан суспільства. Очевидною виявляється потреба формування нової етики вчителя, нової системи цінностей педагога, вихователя, наставника. Нові цінності мають бути більш гнучкими, універсальними й водночас суголосними цінностям традиційних культур.

Зміна ціннісних орієнтацій освіти актуалізує потребу суспільства в мислячих, активних, творчих педагогах. Розвиток професійних цінностей є важливим компонентом фахового становлення майбутнього вчителя. Багатогранність цінностей у структурі особистості дає змогу досліджувати їх у контексті багатьох феноменів: світогляд, мислення тощо. Процес оволодіння особистістю професійно-педагогічними цінностями проходить ряд послідовних етапів: орієнтація в педагогічній дійсності і набуття професійних знань, умінь, навичок; використання набутих знань на практиці; створення власної системи професійно-педагогічних цінностей. Таким чином, цінності педагогічної діяльності – це ті особливості, які дозволяють задовольнити педагогові свої потреби і слугують орієнтиром для його соціальної активності, спрямованої на досягнення поставленої мети.

Сучасний педагогічний університет, в якому відбувається входження майбутнього вчителя в систему ціннісних професійних орієнтацій, її засвоєння (чи навпаки – відторгнення – і це вже тягне за собою розчарування у виборі професії!), повинен задовольняти вимогам становлення особистості професіонала як специфічне освітньо-виховне середовище. Але у вітчизняному контексті наукових досліджень університетського середовища досі немає цілісної концепції аксіологічного розвитку майбутнього вчителя під час навчання у вищій школі. Названа суперечність зумовила вибір теми нашого дослідження й спонукала до пошуку шляхів розв'язання цієї проблеми.

**Мета статті** – обґрунтувати педагогічні умови формування системи професійних цінностей студентів педагогічного університету.

На основі аналізу наукових джерел, досвіду власних спостережень, опитування студентів нами визначено три фактори, які зумовлюють становлення системи професійних цінностей: зміст і методика викладання профільних дисциплін; науково-дослідна діяльність студента; корпоративна культура навчального закладу.

**Огляд останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** З чого починається формування системи освітніх цінностей? Відповіді на це питання неоднокові: хтось висуває на перший план суспільні потреби й виклики доби, ідеологію і політику, інші вважають, що освітні цінності виростають з народних традицій передачі прийдешнім поколінням розуміння смислу життя [2]. Ми глибоко переконані в тому, що освітні цінності починаються з власних особистих цінностей кожного вчителя: саме він вибирає засоби й способи впливу на дитину сьогодні, а вже завтра дитина впливатиме на довколишній світ. Проблема цінностей охоплює сьогодні всі сфери соціально-гуманітарного знання, знаходячи своє відображення у працях філософів, соціологів, психологів і педагогів: В.В.Водзінська, А.Г.Здравомислов, О.І.Зотова, В.Н.Мясищев, В.О.Ядов та ін.) та психолого-педагогічних (В.Г.Алексєєва, М.І.Алексєєва, К.А.Альбуханова-Славська, І.Д.Бех, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, Т.В.Бутківська, І.В.Дубровіна, В.Т.Лісовський, С.Д.Максименко, В.А.Семіченко, Р.П.Скульський, М.Х.Титма, Н.В.Чепелева та ін.).

При цьому визначення поняття «цінності» різняться залежно від наукового контексту. У психології «цінність» визначається як значимість для людей тих чи інших матеріальних, духовних чи природних об'єктів та явищ, їх відповідність основним потребам суспільства та індивіда [3].

У соціології «цінність» – це властивість суспільного предмета задовольняти певні потреби соціального суб'єкта (індивіда, групи людей, суспільства); цінність характеризує соціально-історичне значення для суспільства й особистісний смисл для людини певних явищ дійсності [1].

Культурологи вважають цінності компонентом культури, які втілюють ідеали та уявлення про еталон і знаходять своє вираження в нормах, значеннях та найбільш типових для даної культури артефактах (матеріальних та ідеальних продуктах). Культурна норма – це загальновизнана вимога й правило, яке регулює поведінку людей, вона завжди співвідноситься з певними цінностями, які, своєю чергою, регулюють поведінку членів суспільства, чия діяльність саме через цінності стає мотивованою та осмисленою [5].

Стосовно класифікації професійних цінностей, зокрема педагогічних, існують різні підходи. І саме від того, що ми беремо за основу розуміння вартостей і сенсів педагогічної професії, залежатиме обраний нами підхід до їх формування.

Професійні цінності – це складне особистісне утворення, яке поєднує в собі цілі, мотиви, ідеали, установки й інші світоглядні характеристики особистості, що виступають основою її ціннісних смислів і орієнтацій.



Професійні цінності – це система когнітивних утворень, поєднаних з емоційно-вольовим механізмом, внутрішнім орієнтиром особистості, що спонукає і спрямовує мотиви, професійні дії й учинки особистості, визначає аксіологічний характер її професійної діяльності [6].

В.О.Сластьонін та Г.І.Чижакова під професійними цінностями розуміють зразки орієнтації свідомості й поведінки особистості й виокремлюють домінантні (знання, пізнавальна діяльність, пізнавальна активність, спілкування), нормативні (стандарти, моральні норми), стимулюючі (педагогічні методики, технології, засоби контролю) та супутні (спрямовані на якість пізнання: навчальні вміння, розуміння предметів і явищ, що вивчаються) цінності [7].

І.Ф.Ісаєв пропонує таку класифікацію професійних цінностей педагога:

- цінності-цілі – цінності, що розкривають значення й смисл цілей професійно-педагогічної діяльності педагога;
- цінності-засоби – цінності, що розкривають значення способів і засобів здійснення професійно-педагогічної діяльності;
- цінності-ставлення – які розкривають значення й сенс ставлень як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності;
- цінності-знання – розкривають значення й сенси психолого-педагогічних знань під час здійснення педагогічної діяльності;
- цінності-якості – цінності, які розкривають значення й сенс властивостей особистості вчителя, що виявляються в спеціальних здібностях: здатності до творчості, до проектування власної діяльності й передбачення її результатів [4, с.77-78]. Не можна не погодитись, що така класифікація побудована на основі комплексного осмислення педагогічної діяльності і дозволяє доволі конкретно визначити педагогічні умови формування системи ціннісних орієнтацій студентів педагогічного університету.

Такими умовами ми визначаємо: 1. Вивчення дисциплін педагогічного циклу, заґрунтоване на творчо-діяльнісному підході; 2. Участь у наукових дослідженнях педагогічних проблем; 3. Наявність розвиненої корпоративної культури університету. Охарактеризуємо аксіологічний потенціал кожної з названих умов і спробуємо запропонувати шляхи їх використання в розвитку системи професійних цінностей майбутнього вчителя.

Під час вивчення фахових дисциплін студент залучається до особливого ціннісного контексту – системи знань, уявлень, ставлень про взаємини дитини і дорослого, учня і вчителя, вихователя й вихованця. Засвоєння норм і правил поведінки професіонала, який у центрі діяльності бачить особистість дитини, має відбуватися через власну пізнавальну активність і творчість, через діяльність – знаково-символічну й предметну, імітаційну, ігрову, квазіпрофесійну. У цьому ціннісному вимірі студент, як індивід, що самовизначається й самореалізується, оволодіває власним баченням аксіологічного змісту педагогічного знання, навчається робити морально-етичний вибір, прогнозувати результати власної діяльності здійснювати систематичну рефлексію та самооцінку своєї аксіологічної позиції.

В основі творчо-діялісного, тобто активно-перетворювального ціннісного підходу, на нашу думку, мають бути імітаційне моделювання, що передбачає нетрадиційні форми та методи (аналіз, розв'язання ситуацій і задач, діалоги, дебати, дискусії, рольові, ділові ігри) вивчення дисципліни, використання аналізу педагогічних ситуацій (ситуації-ілюстрації, ситуації-проблеми, ситуації-вправи, ситуації-оцінки), що сприятиме апробації професійних цінностей, взаємодії позицій з різними ціннісними основами на діялісному рівні, рефлексії власних переживань. Моделювання ситуацій квазіпрофесійної діяльності й опанування широкого репертуару навчальних ролей забезпечує позитивну мотивацію до вивчення педагогічних дисциплін, створює ситуації успіху й психологічного комфорту, особистісної самореалізації, що стає основою для стійкості ціннісних орієнтацій студентів.

Розвиток системи професійних цінностей студента педагогічного університету під час ведення наукового дослідження педагогічної проблематики уможливується за рахунок фахової спрямованості інтелектуального пошуку, можливості пов'язати його з власним життєвим і практичним досвідом (реалізація мікродосліджень щодо вивчення особистості школяра, дитячого колективу, тимчасового колективу дітей у літньому таборі, узагальнення й систематизація досвіду вчителя тощо), через накопичення власного інформаційного ресурсу щодо теорії та практики майбутньої вчительської діяльності, через досвід особистих внесків у реальний педагогічний процес (наприклад, розробка уроків з нестандартним підходом до вивчення матеріалу й дослідження їхньої ефективності під час апробації на практиці; створення засобів діагностики навчальної мотивації та навчальних досягнень учнів, з якими студенти працюють на практиці в школі; оцінка ефективності різних освітніх концепцій та педагогічних технологій завдяки власному досвіду їх застосування тощо).

Необхідним виявляється створення педагогічно керованого науково-освітнього середовища, здорового психологічного клімату, ситуації успіху кожного студента; гармонізацію емоційного й інтелектуального факторів навчання, аксіологічної й особистісної спрямованості педагогічних знань; структурування їх у вигляді проблемної ситуації та розв'язання мисленневих задач на основі педагогічної взаємодії, співробітництва й співтворчості викладачів і студентів.

Забезпечення етапності, систематичності та безперервності оволодіння майбутніми вчителями понятійним апаратом теорії наукових досліджень, особливою науковою етикою, досвідом практичної перетворювальної діяльності створює сприятливі умови для ціннісного саморозвитку студента, становлення його світогляду і засвоєння професійних вартостей.

Вплив корпоративної культури на ефективність управління організаціями та персоналом став досліджуватися порівняно нещодавно (А.Кребер, К.Клукхольм, Э.Шейн, Р.Рюттінгер, Т.Пітерс, Р.Уотермен, Т.Базаров, М.Магура, О.Огнев, В.Співак та ін.), а питання, пов'язані з корпоративною культурою вищого навчального закладу почали привертати увагу вітчизняних освітян лише після підписання Україною угоди про участь у Болонському процесі. Термін корпоративна культура має в сучасному науковому дискурсі різні трактування: її розуміють як дух організації або те, чим організація наділена і чим відрізняється від інших у нематеріальному плані (норми поведінки, символи, ритуали, міфи, цінності, що їх розуміють і поділяють члени організації); корпоративна культура – це колективне програмування мислення співробітників, що відрізняє членів однієї організації від іншої [8].

Аналізуючи особливості корпоративної культури університету, зокрема педагогічного, варто взяти до уваги той факт, що класичні академічні цінності вищої освіти формувалися разом із класичною моделлю університету. Сьогодні до академічних цінностей відносять критичне мислення, академічну (інтелектуальну свободу), відданість інтересам науки, публікації в авторитетних виданнях. Такі цінності мають універсальний характер, оскільки притаманні не конкретним державам, регіонам, галузям виробництва, вищим навчальним закладам, а є бажаними для всіх. Залучення студентської молоді до участі у дотриманні університетських традицій (участь у колективних заходах, екскурсіях, святкуваннях), виконання ритуалів (посвята в першокурсники, святкування «Екватору», «ліквідація» розкладу наприкінці навчального року, зустріч і прощання з табірним збором, зустрічі з випускниками тощо), підтримування позитивних міфів і легенд (про добрих викладачів і безпроблемну сесію, про чарівний підручник, знання з якого легко запам'ятовуються і «щасливий стіл» в аудиторії тощо), сприймання та передача іншим розповідей про «героїв закладу» – найбільш успішних викладачів, студентів, випускників, спортсменів та їхні здобутки – усе це дозволяє студенту відчувати себе зануреним і нерозривно пов'язаним із особливим культурним контекстом університетського середовища. І саме тут працюють психологічні механізми засвоєння спільних колективних значень об'єктів, явищ, подій і надавання їм особистісного смислу – через ідентифікацією з культурою професійної спільноти, до якої усвідомлюєш власну належність, через наслідування кращих зразків поведінки (побутової, професійної, громадської) представників твоєї професії, згодом – викладачів, через підтримання внутрішньої узгодженості поглядів учителя, якому часто доводиться працювати у стресових і некомфортних умовах, турбуючись про здоров'я та інтелектуальний розвиток дітей. «Вростання» у професійну культуру відбувається саме через входження в культуру корпорації фахівців – середовище університетських колективів – академгрупи, гуртка, наукової студії, викладацького (за аналогією до середньовічних культурних традицій становлення справжнього професіонала, до речі, перші університети були справжніми корпораціями).

На нашу думку, продуктивно й творчо буде працювати з майбутніми поколіннями лише той учитель, який відчуватиме власну психологічну захищеність через співпричетність до унікального поля професійної культури, орієнтований на цінності гуманістичної педагогіки та освіти.

**Висновки.** На основі аналізу теоретичних джерел та опитування студентів і викладачів нами визначено педагогічні умови формування професійних ціннісних орієнтацій студентів педагогічного університету: вивчення дисциплін педагогічного циклу, заґрунтоване на творчо-діяльнісному підході; участь у наукових дослідженнях педагогічних проблем; наявність розвиненої корпоративної культури університету.

Подальше наукове дослідження стосуватиметься експериментальної перевірки визначених умов формування ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця в середовищі педагогічного університету.

### **Література**

1. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – с.608

2. Богданов И., и др. Психология и педагогика: Электрон. ресурс: режим доступа: gumer.info>Mobi>Pedagog/bogd/11.php
3. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. – М. : ТК Велби; Изд-во «Прспект», 2006. – с.507.
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М.: Академия, 2002. –
5. Коротаева Е.В. Профессиональные ценности профессии педагога: понятия и классификации / Коротаева Е. В., Матвейчук Е.В. // Педагогическое образования в России. – 2012 - № 3. – С.11-12
6. Копилова О.М. Формування професійних цінностей студентів у процесі навчання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах: Автореферат дис...канд. пед. наук / Копилова Оксана Миколаївна. – Кривий Ріг, 2011. – 23 с.
7. Слостенин В.А. Введение в педагогическую психологию: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.А. Слостенин, Г.И. Чижикова. — М. : Издательский центр "Академия", 2003. — 192 с. – с.117-119.
8. Тощенко Ж.Т. Новый взгляд на понятие «корпоративная культура» / Тощенко Ж. Т., Могутнова Н. Н. // Социс. – 2005. – № 4. – С.107-108.

## УДК 378

## ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА ВИМОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА

І.Г.Герасимова, Н.А.Марценюк

*Анотація.* В статті обґрунтовується важливість як іноземної підготовки, так і формування професійної мобільності, фахівців у сфері менеджменту.

*Ключові слова:* професійна діяльність, професійна підготовка, професійна мобільність, професійні якості, професійні обов'язки менеджера.

*Аннотация.* В статье обосновывается приоритетность иноязычной подготовки и формирования профессиональной мобильности специалистов сферы менеджмента.

*Ключевые слова:* профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, профессиональная мобильность, профессиональные качества, профессиональные обязательства менеджера.

*Summary.* The article is devoted to the problem of specialists training in the sphere of Management; the importance of foreign language training and professional mobility forming are substantiated in the article.

*Key words:* professional activity, professional training, professional mobility, professional qualities, professional duties.

**Постановка проблеми.** Стрімкі зміни суспільного буття, що характеризують перехід до постіндустріального, або ж інформаційного, суспільства спричиняють зміни всіх галузей діяльності. Значні трансформації відбуваються й у сфері управління, що зумовлює посилення вимог до спеціалістів з менеджменту.

Однією з характерних особливостей розвитку інформаційного суспільства є зростання ролі сфери послуг, посилення значення інтелектуального потенціалу. Інформація, знання стають головним виробничим ресурсом сучасності, проте вони швидко застарівають, а отже виникає потреба їхнього оновлення. Вимоги сучасності диктують зміни до професійної підготовки нової генерації управлінських кадрів, фахівців з менеджменту.

Динамічні перетворення, що відбуваються, не оминають і аграрну галузь. Успішність розвитку АПК значною мірою залежить від виходу української сільськогосподарської продукції на міжнародні ринки, що пов'язано з процесами євроінтеграції, інтенсифікацією міжнародної торгівлі. Маємо передбачити можливість візитів у нашу країну іноземних партнерів, стажування українських фахівців за кордоном, прихід на агропромисловий ринок України представництв іноземних компаній тощо. Усе назване вище значно розширює можливості професійної реалізації молодих спеціалістів з менеджменту й зумовлює актуальність іноземної підготовки майбутніх фахівців як засобу реалізації професійної мобільності. Сфера професійної самореалізації фахівця, який вільно володіє іноземною мовою, значно розширюється, збільшує шанси досягнення професійного успіху.

Тому вимоги до менеджерів-професіоналів у сучасних умовах вже не обмежуються тільки теоретичною і практичною вузькоспеціалізованою підготовкою. У таких умовах знання іноземної мови

стає обов'язковою складовою професійної підготовки, воно сьогодні вже не є метою, а засобом, ознакою професіоналізму фахівця.

Повною мірою погоджуємося із думкою, що професійна діяльність в умовах, які стрімко змінюються, зумовлює ситуацію, коли перемагає той, хто навчається оперативнo і таким чином має змогу якомога швидше відповісти на будь-який «виклик». Виразним на часі постає професіоналізм високого гатунку [4].

Варто зважати на те, що професійна діяльність фахівця з менеджменту в ситуації нестабільності на ринку праці зумовлює потребу всебічного розвитку особистості. Саме розвиток інтелектуальних властивостей, спрямованості, самосвідомості є передумовою адекватного сприйняття реальності, набуття життєвого досвіду, зумовлює шляхи адаптації, які надають змогу фахівцеві змінювати свою поведінку залежно від ситуації, що виникає.

Потреба гнучкого реагування на ситуацію, яка складається на ринку праці, зумовлюється також і відсутністю гарантованих державою місць працевлаштування, досвіду роботи, що становить значні труднощі для молодих спеціалістів з менеджменту. Досить часто молодь, яка має підготовку у сфері управління, постає перед необхідністю змінювати напрям професійної діяльності, переходити із однієї галузі виробництва в іншу, завдяки самоосвіті здобувати професійно необхідні знання, вміння, навички. Усе назване вище й становить основу професійної мобільності.

**Аналіз раніше виконаних досліджень.** Попри важливість і актуальність формування професійної мобільності майбутніх фахівців з менеджменту в аграрній сфері в процесі іншомовної підготовки, цю проблему ще не досліджено достатньою мірою. Починаючи її вивчення, маємо визначитися з основною категорією нашої наукової розвідки – «професійна мобільність». Зазначимо, що проблему професійної підготовки менеджерів досліджували Н.Андрущенко, Л.Бондарєва, Л.Влодарська-Зола, Є.Воробйова, І.Герасимова, О.Деркач та ін.

Питання іншомовної підготовки в професійному становленні фахівців з вищою освітою розглядали вітчизняні вчені Я.Булахова, Л.Канова, Н.Шеверун, зарубіжні науковці А.Е.Бижкєнова, Н.Кубанєва, І.Нєщадим, Є.Соколова та ін.

Різні аспекти професійної мобільності та конкурентоспроможності фахівця на ринку праці розглядали такі науковці, як П.Блау, Н.Василенко, Л.Данилов, Н.Ничкало, О.Симончук, Д.Чернілевський, О.Щербак та ін.

Психолого-педагогічний аспект формування професійної мобільності розглянуто в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених, таких як Л.Амірова, Л.Горюнова, Є.Іванченко, О.Львов, Н.Кожемякіна, Л.Сущенцева, І.Хом'юк та ін.

**Мета статті** – узагальнити погляди на сучасне розуміння поняття «професійна мобільність», а також визначити її місце в структурі професійної підготовки сучасного менеджера.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема професійної мобільності є багатоаспектною, проте останніми роками активно здійснюються педагогічні дослідження щодо її формування в майбутніх фахівців різних напрямів діяльності.

Зупинимося, насамперед, на сучасному тлумаченні поняття «мобільність».

Зазначимо, що це явище потрапило у коло наукових інтересів представників різних галузей наук: філософії, соціології, економіки, психології, педагогіки та ін. Попри різні тлумачення мобільності, всі вони пов'язуються з рухом, дією. Мобільність – це рухливість, здатність швидко виконувати певні завдання [16].

Відповідно до сфер діяльності людини мобільність може бути різних видів, а саме – соціальна, кар'єрна, трудова, професійна, академічна, культурна, соціокультурна та ін.

Професійна мобільність є одним із видів мобільності сучасного фахівця. Так само як інші види мобільності, вона також пов'язана із здатністю до переміщень. Закономірно, що зміст професійної мобільності становлять рух, динаміка, активність, готовність до змін, а також певні професійні якості, які їх забезпечують, зокрема – готовність навчатися та перенавчатися, самовдосконалюватися, опановуючи нові напрями діяльності як у межах набутого фаху, так і за потреби його зміни. Закономірно, що професійну мобільність радше розглядають у двох аспектах: як характеристику діяльності та якості особистості. Готовність і здатність виявляти ці якості у професійній діяльності свідчить про те, що спеціаліст є професійно мобільним.

Зауважимо, що явище мобільності починають досліджувати представники соціологічних наук. Зокрема, П.Сорокін [15, с. 373] визначає соціальну мобільність як певний перехід індивіда або соціального об'єкта (цінності), тобто всього того, що створено або модифіковано людською діяльністю, з однієї соціальної позиції до іншої, а професійну мобільність розглядає її основним компонентом.

Професійна мобільність розглядається також як вид трудової мобільності. Прикладом може слугувати визначення С.Кугель [11, с. 50], де в основу професійної мобільності вкладається зміна становища працівників або їхніх груп у сформованій професійній структурі суспільства.

Є підстави стверджувати, що в основі сучасного розуміння професійної мобільності перебувають соціальні переміщення – зміна статусу індивіда в соціальній структурі організації, а також трудові переміщення, які характеризують рух у професійній структурі суспільства.

Підкреслимо також, що тривалий час мобільність робочої сили (традиційно – у радянській науці) розглядалася як негативне явище, що пов'язане із плінністю робітників та їх звільненням (С. Рошін і Т. Разумова) [13, с. 233]. Проте сьогодні її виявлення забезпечує фахівцеві успішну самореалізацію в суспільстві, розвиток якого неможливо спрогнозувати й передбачити.

Здійснене нами узагальнення різних потрактувань до визначення професійної мобільності дає змогу виділити три підходи, які, на нашу думку, є найбільш поширеними.

Як соціальну категорію професійну мобільність розглядали С.Кугель [11], П.Сорокін [15].

Психологічний підхід до аналізу професійної мобільності здійснювали Ю.Дворецька [5], Л.Сушенцева [17] та ін.

Науковці А. Ващенко [2], Л. Горюнова [4], О. Дементьева [6], Н. Кожемякіна [10], Л. Сушенцева [17], Ю. Гуров, Т. Сильвестрова [3] та ін. досліджували професійну мобільність як педагогічну категорію.

На підставі аналізу та узагальнення робіт названих вище науковців ми систематизували тлумачення професійної мобільності, поділивши їх на соціологічний, психологічний та педагогічний підходи, представленні в таблиці 1.

Таблиця 1

#### Підходи до розуміння поняття «професійна мобільність»

Підхід	Змістовне наповнення
Соціологічний	Зміна позиції індивіда у професійно-кваліфікаційній структурі суспільства; становище, яке здатні посісти індивіди в суспільстві; зміна індивідом чи групою індивідів однієї професії на іншу, у вузькому значенні – швидке виконання певних завдань; професійний вибір молоді; плінність робітників та їх звільнення
Психологічний	Якість особистості, необхідна для успішної життєдіяльності в сучасному суспільстві, яка є результатом самовдосконалення особистості, базується на стабільних цінностях та потребі у самоорганізації, самовизначенні і саморозвиткові, здатності швидко реагувати на зміни в соціумі завдяки грамотності, освіченості та професійній компетентності і проявляється як психологічна готовність фахівця до розв'язку широкого кола виробничих завдань, здатність оперативно, швидко перебудовуватись залежно від ситуації, гнучкість поведінки; здатність і готовність швидко й успішно опановувати нову технологію, виконувати нові виробничі завдання, здобувати необхідні знання й уміння; процес перетворення людиною самої себе, а також професійного та життєвого середовища.
Педагогічний	Інтегрована сукупність соціальних, індивідуальних та професійних якостей особистості, яка проявляється у здатності успішно переключатися на інший вид діяльності, а також змінювати вид діяльності у професійній сфері; вмінні ефективно використовувати систему професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у сфері діяльності та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого, володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного оволодіння; результатом якої є її самореалізація в обраній професії та житті; процес самовдосконалення особистості та перетворення професійного й життєвого середовища.

Узагальнюючи визначення, які дають науковці, ми можемо зауважити, що в основі соціологічного підходу визначення професійної мобільності є опис змін позиції індивіда в соціальній структурі суспільства. В основі психологічного підходу – особисті якості індивіда, які дають йому змогу здійснити або забезпечують ці переміщення. Педагогічний підхід об'єднує ці два підходи, тому що має на меті забезпечити переміщення індивіда в соціальній структурі суспільства завдяки відповідній підготовці майбутніх фахівців під час їхнього навчання у вищому навчальному закладі.

Позаяк мобільність у широкому значенні – це рух, активність, це якість, яка від природи притаманна всім людям. Але комусь більшою мірою, комусь меншою. На це впливають і темперамент, і особисті якості, і спосіб життя. Професійна мобільність – включає природну мобільність людини та

якості, яких людина набуває протягом процесу соціалізації, навчання, професійної діяльності завдяки засвоєнню знань, умінь, навичок, вмінню швидко переключатися з одного виду діяльності на інший та застосування їх під час виконання професійних завдань. Відповідно, перед навчальними закладами постає завдання розвитку цих якостей у майбутніх фахівців під час їхнього навчання у ВНЗ задля виявлення своєї компетентності, конкурентоспроможності на сучасному ринку праці в умовах динамічних змін в економіці та інших сферах життєдіяльності сучасної людини.

Розглядаючи проблему формування професійної мобільності у контексті професійної підготовки майбутніх менеджерів, маємо перш за все відзначити, що сьогодні фахівців такого напрямку готують різні навчальні заклади, відповідно надаючи їм певного спрямування. З одного боку, спостерігається надлишок таких фахівців, а з іншого – їхнє працевлаштування на різних підприємствах, в організаціях, сферах діяльності. Типовою є ситуація необхідності професійної переорієнтації, що підтверджує необхідність виявлення менеджерами професійної мобільності.

Досвід роботи із студентами заочної форми навчання, які здобувають другу вищу освіту, яскраво доводить, що ті, хто здобуває спеціальність менеджера, навчаючись у ВНАУ, працюють у різних організаціях. Зокрема, у страхових компаніях, фінансових та банківських установах, у системі АПК тощо. На наше запитання щодо того, яких знань, умінь, навичок їм бракує, студенти відповідають залежно від напрямку діяльності, до якої вони залучені. Таким чином, стає зрозуміло, що попри все створити умови для професійної підготовки майбутніх менеджерів дуже складно, бо в умовах мінливості сучасного ринку праці передбачити сферу професійного застосування знань майбутніх фахівців досить складно. Відповідно для того, щоб забезпечити фахівцеві знання не підґрунтя професійної діяльності, він має бути підготовлений до самостійного його набуття.

До цього варто також додати й різновекторність потенційних професійних обов'язків фахівця з менеджменту. Науковці використовують різні підходи для визначення кола обов'язків менеджера. Так, Й.Завадський [8] визначає такі основні функції і завдання, які здійснюють менеджери-керівники:

Лінійне управління й упровадження ринкового механізму господарювання.

- Прогнозування, визначення цілей і першочергових завдань.
- Організація, мотивація і контроль.
- Розпорядництво, регулювання і координація.
- Управління матеріально-технічними і фінансовими ресурсами.
- Управління трудовими ресурсами та мета управління.
- Підприємницька діяльність.
- Управління маркетингом.
- Управління нововведеннями.
- Управління природокористуванням.
- Управління зовнішньоекономічними зв'язками.

Коло обов'язків досить широке і трансформується в процесі зміни виду діяльності. А це означає, що обов'язки, які виконуватиме фахівець, можуть і будуть й надалі трансформуватися, а задля успішної кар'єри йому необхідно гнучко, швидко й успішно реагувати на нові вимоги, постійні зміни в них.

Маємо також взяти до уваги, що фахівці з менеджменту працюватимуть у системі людина – людина, що зумовлює цілу низку вимог до їх особистісних властивостей та якостей, які забезпечать як вияв професійної мобільності, так і успішність взаємодії з іншими. Необхідність налагодження взаєморозуміння з різними людьми, гнучке реагування на їхні особистісні риси зумовлює, потребу пристосування до кожного, розвитку адаптаційного потенціалу тощо.

**Висновки.** Означене вище зумовлює важливість формування професійної мобільності як складової професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері менеджменту. А процес іншомовної підготовки надає потенційно великі можливості для реалізації цього завдання.

**Перспективи подальшого дослідження.** Теоретичне та методичне забезпечення формування професійної мобільності в процесі іншомовної підготовки становитиме перспективи нашої подальшої роботи.

### Література

1. Безпалько О.В. Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів / О.В. Безпалько // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка : зб. наук. праць. – Випуск 14. Ч. 2. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 73-80.
2. Ващенко А. М. Формування професійної мобільності майбутніх офіцерів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.М.Ващенко. – Одеса, 2006. – 183 с.

3. Гуров Ю. С. Образовательные потребности студенческой молодежи / Ю. С. Гуров, Т. Я. Сильвестрова // Технологии качества жизни. – 2001. – № 2. – Т. 1. – С. 41-44.
4. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : диссертация ... д-ра пед. наук : 13.00.08/ Л.В.Горюнова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 427 с.
5. Дворецкая Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Юлия Юрьевна Дворецкая. – Краснодар, 2007. – 143 с.
6. Дементьева О.М. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов в учреждениях среднего профессионального образования : автореф. ... дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / О.М. Дементьева. – М., 2009. – 22 с.
7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав. – 2004. – 352 с.
8. Завадський Й. Менеджмент : Management – Т. 1. – К.: Українсько- фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 543 с.
9. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Є. А. Іванченко. – Одеса, 2005. – 181 с.
10. Кожемякіна Н. І. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кожемякіна Н. І. – Одеса, 2006. – 329 с.
11. Кугель С. А. Профессиональная мобильность в науке / С. А. Кугель. – М.: Наука, 1983. – 372 с.
12. Одегов Ю. Г., Руденко Г.Г., Журавлев П.В. Миграционные процессы и занятость в России (история и современность) : учеб. пособие. – М.: Изд-во Рос. экон. акад., 1995. – 430 с.
13. Рошин С. Ю. Экономика труда : экономическая теория труда : учеб. пособие для студ. вузов / С. Ю.Рошин, Т.О. Разумова; МГУ им. М. Ю. Ломоносова. – М.: Инфа-М, 2001. – 400 с.
14. Рывкина Р. В. К изучению социолого-психологических аспектов трудовой мобильности / Р. В. Рывкина // Методологические проблемы социологического исследования мобильности трудовых ресурсов: [сб. статей] / отв. ред.: Т. И. Заславская, Р. В. Рывкина. – Новосибирск. Наука, 1974. – С. 79-107.
15. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин; пер. с англ.; под. общ. ред. А. Ю. Согомонова. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
16. Сучасний словник іншомовних слів. – К.: Довіра, 2006. – 789 с.
17. Сушенцева Л. Л. Професійна мобільність як сучасна педагогічна проблема / Л. Л. Сушенцева // Новые технологии обучения : науч. метод. сб. / Ин-т инновационных технологий и содержания образования МОН Украины, Академия междунар. сотрудничества по креативной педагогике. – К.: Винница, 2010. – Вып. 66, ч. 2. – С. 203-210.

УДК 377.14

## КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЙ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Т.М.Герлянд

***Анотація.** У статті проаналізовані критерії та показники, за допомогою яких можна діагностувати рівні загальноосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю, а також представлені її змістовно-технологічні характеристики.*

***Ключові слова:** критерії, показники сформованості загальноосвітньої компетентності, діагностування, інтеграція.*

***Аннотация.** В статье проанализированы критерии и показатели, с помощью которых можно диагностировать уровни общеобразовательной компетентности будущих квалифицированных рабочих аграрного профиля, а также представлены ее содержательно-технологические характеристики.*

***Ключевые слова:** критерии, показатели сформированности общеобразовательной компетентности, диагностирование, интеграция.*

***Summary.** In the article attention paid to the analysis of criteria and indicators that can be used to diagnose level of general competence of future skilled workers agrarian structure, as well its content-technological characteristics.*

***Key words:** criteria, indicators formation of general competence, diagnosis, integration.*

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження загальноосвітньої компетентності визначається необхідністю якісної підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) до активної

самостійної діяльності, що забезпечує їхній розвиток за умов наступності цієї освіти й готовність до ефективного входження в майбутню професію.

Питання дослідження загальноосвітньої підготовки учнів ПТНЗ належить до найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики. Пояснюється це тим, що розв'язання практичних завдань підвищення якості підготовки випускників ПТНЗ, формування їхнього позитивного ставлення до навчання – це веління часу за нових соціальних умов, що змінюються, які вимагають пошуку нових підходів до подальшого удосконалювання змісту, форм і методів навчання в цих закладах. Найважливіший з таких підходів закладається у визначенні шляхів, дидактичних умов і комплексної системи засобів більш повної реалізації принципу управління пізнавальною діяльністю учнів на заняттях загальноосвітнього циклу, підвищення рівня їхньої компетентності.

**Аналіз останніх досліджень.** Автори багатьох кандидатських і докторських дисертацій лише опосередковано висвітлювали окремі аспекти загальноосвітньої підготовки в ПТНЗ різного профілю. Проблеми підвищення якості навчання в професійно-технічній освіті активно досліджували С.Батишев, В.Баришников, Б.Ісправников, М.Ковтюх, А.Литвин, В.Максимова, А.Нікуліна, Н.Ничкало, В.Скакун та інші вчені. Значний інтерес становлять праці з проблем вдосконалення в цьому контексті системи підготовки викладачів професійно-технічної школи (Т.Дев'ятьярова, О.Коваленко, О.Щербак та ін.).

Але намагання дослідників модернізувати зміст і форми навчальних занять у системі професійно-технічної освіти без урахування низки чинників, передусім формування загальноосвітньої компетентності особистості учня, як правило, не можуть істотно вплинути на рівень цієї підготовки. Недостатня обґрунтованість структури й об'єму підготовки викладачів ПТНЗ у цьому аспекті надзвичайно ускладнюють ефективне розв'язання проблеми.

**Метою статті** є розгляд критеріальних характеристик та компонентів сформованості загальноосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ аграрного профілю.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні нами здійснюється процес вивчення цієї проблеми щодо вибору власної моделі розвитку загальноосвітньої компетентності (ЗОК). Проведений ґрунтовний аналіз теоретичних основ загальноосвітньої підготовки всередині аграрного ПТНЗ дозволив створити модель, що складається з декількох взаємозв'язаних структурних блоків і дозволяє забезпечити можливість більш чіткого уявлення про змістовно-технологічні аспекти формування загальноосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ аграрного профілю (Рис. 1).

Перший блок – цілепокладання – включає наступні складові: розвиток особистості через професійну складову процесу загальноосвітньої підготовки; стимулювання учня до самовдосконалення; розвиток професійного інтересу в процесі навчання.

Змістовний блок структурується через мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний компоненти загальноосвітньої компетентності. Організаційний блок включає певні форми (у нашому випадку – це розроблені інтегровані курси) і методи їх реалізації (зокрема, дослідницький, проблемний, метод проектів, тестовий контроль та ін.). Результативний блок формування загальноосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників включає: набуття провідних якостей особистості майбутнього аграрія; морально-психологічну підготовленість до майбутньої професійної діяльності; поєднання складових загальноосвітнього та професійного циклів навчання.

Після розгляду змістовно-технологічних аспектів загальноосвітньої підготовки, звернемося до критеріальних характеристик сформованості феномену загальноосвітньої компетентності як ключової особливості розвитку професійно спрямованої особистості майбутнього кваліфікованого робітника-аграрія в результаті його базової середньої підготовки у ПТНЗ.

Поняття «критерій» має значення «... підстави для оцінки, визначення або класифікації чогось, мірило» [3, с. 349]. За словником української мови «показник» – це «... свідчення, доказ, ознака чого-небудь, ... наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь» [3, с. 10]. Проблема діагностування критеріїв сформованості досліджуваного явища перебуває в колі уваги багатьох вчених. Аналіз їхніх досліджень свідчить про те, що:

– кількість критеріїв, запропонованих різними вченими для визначення рівня сформованості перебуває у межах від 3 до 5. Переважна більшість науковців дотримується думки про доцільність введення чотирьох критеріїв, пов'язаних з рівнем теоретичної підготовки, практично-діяльнісними вміннями та мотиваційно-рефлексивною сферою особистості;

– кількість показників критеріїв сформованості явища, які пропонують дослідники, перебуває в межах від 3 до 6. Основними показниками критеріїв мають бути рівень навчальних досягнень, міцність набутих знань, ставлення до предмета, вміння використовувати на практиці набуті знання, різні види ставлень особистості;



– кількість рівнів сформованості кожного критерію лежить у межах від 3 до 4. На думку більшості вчених, необхідно виділяти низький, середній, достатній та високий рівні.

У власних підходах до визначення критеріальних характеристик досліджуваного явища ми виходили з того, що:

- вибір критеріїв має бути узгодженим зі структурою професійної спрямованості загальноосвітньої підготовки, тобто відображати стан сформованості кожного її компонента;
- значення кожного критерію має визначатися на основі його показників. Їхня кількість повинна бути достатньою для висновку про сформованість відповідного критерію;
- виявлення показників має здійснюватися з залученням спеціальних методик, які можуть бути авторськими або розробленими іншими вченими й адаптованими до потреб нашого дослідження.

Кожен критерій демонструє найвищий рівень висвітлення досліджуваного явища. І вимагає розробки певних компонентів та показників, на підставі яких ми можемо бачити міру розвитку досліджуваного нами явища [1, с. 15].

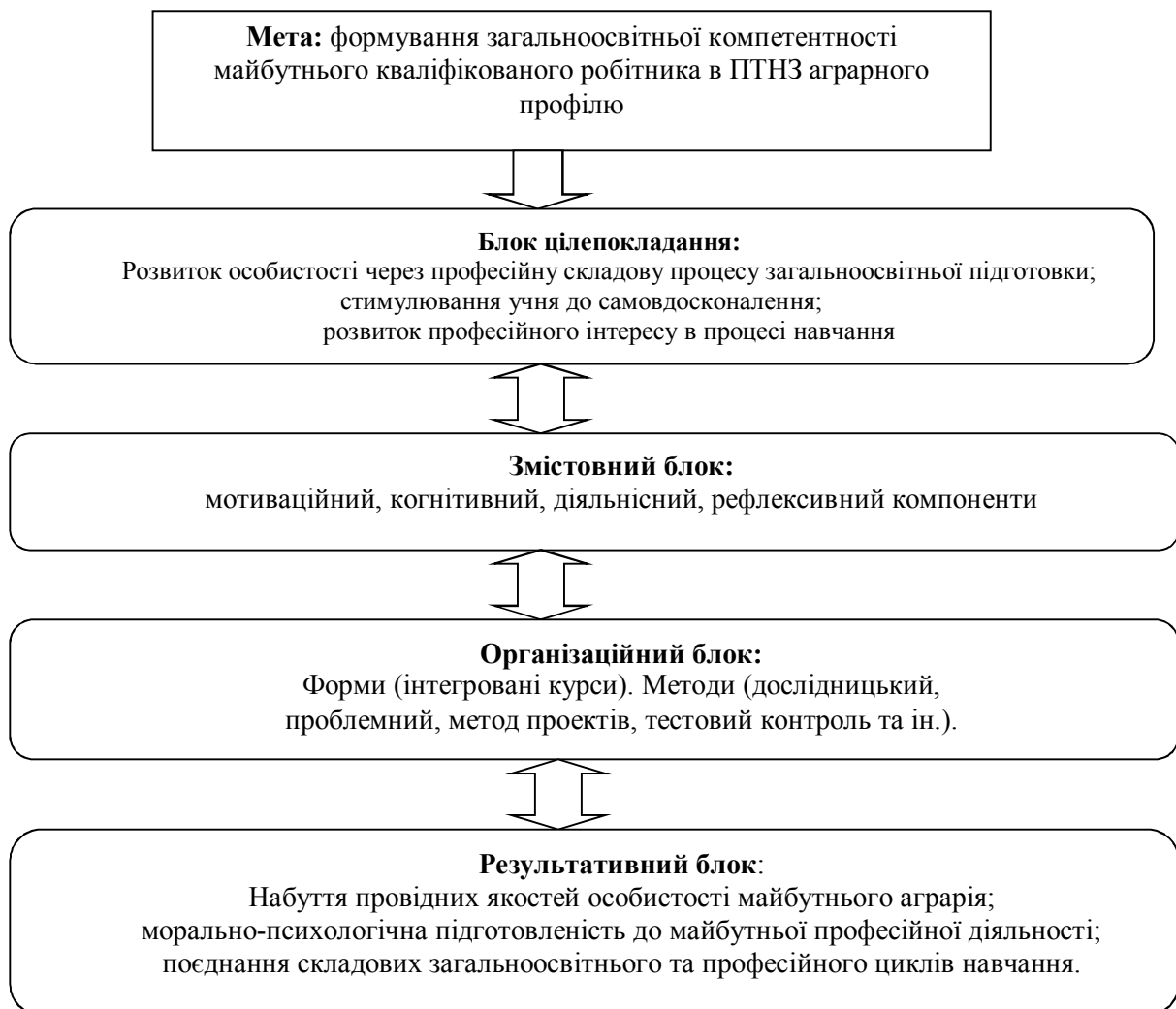


Рис. 1. Модель змістовно-технологічних аспектів формування загальноосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ аграрного профілю

Учень, який навчається в ПТНЗ, здатний переносити дослідницький підхід на різні сфери діяльності, застосовуючи його в різних ситуаціях, що підтверджує поліфункціональність, універсальність загальноосвітньої підготовки в закладах професійно-технічної освіти. Це можуть бути аналітичні, критичні, комунікативні та інші уміння, а також особистісні якості, які в кінцевому результаті набувають ознак компетентності, у нашому випадку ми можемо стверджувати, що йдеться про загальноосвітню компетентність у контексті цієї підготовки.

Керуючись визначенням поняття «компетентність» як «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, уміння, цінності, інші якості», згідно з Національною рамкою кваліфікацій (затвердженою 23 листопада 2011 року, № 1341) [2, с. 11], загальноосвітню

компетентність ми розглядаємо як інтегративну властивість особистості, що виражається в певній сукупності необхідних знань, якостей та специфічного досвіду особисті, що дозволяє їй професійно підходити до розв'язання різноманітних питань у відповідній галузі знань, науковій або практичній діяльності. Ця компетентність мобільна, рухлива, варіативна в будь-якій ситуації, на будь-якому предметному матеріалі й виступає в нашому дослідженні основним параметром загальноосвітньої підготовки, що потребує виокремлення його критеріальних характеристик для подальшого діагностування.

Для з'ясування переліку критеріїв та показників рівнів сформованості ЗОК учнів аграрних ПТНЗ ми в своєму дослідженні спираємося на інтегративний та компетентнісний підходи. Вони мають нормовану сферу викладання, сформовані зразки результатів діяльності особистості та вимоги до їхньої якості, певний рівень її функціональної грамотності, що не зводиться до набору знань і умінь, а до цілісності й конкретності сприйняття ситуації, готовності до отримання нового продукту.

Структурні характеристики ЗОК вимагають розгляду даного феномену як динамічного утворення, в якому виділяються окремі одиниці – компоненти. Ми визначили наступні компоненти сформованості ЗОК майбутніх кваліфікованих робітників-аграріїв: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний.

Розуміння нами ЗОК як інтегративної властивості особистості та врахування положення про єдність мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів у формуванні властивостей особистості надало нам можливість зупинитись на потребо-мотиваційному, інформаційно-когнітивному, операційно-діяльнісному та особистісно-рефлексивному критеріях, що виступають змістовними характеристиками структурних складових ЗОК.

За цими критеріями були виділені чотири групи показників сформованості ЗОК. Під показниками сформованості ми розуміємо якісні характеристики досить стійких властивостей або їхню сукупність, що визначають ступінь прояву критеріїв, узгодженості їх між собою.

*Потребо-мотиваційний критерій* є основою, на якій будується ЗОК майбутнього кваліфікованого робітника-аграрія. До нього ми відносимо показники: сформованість інтересу до майбутньої професійної діяльності; здатність усвідомлювати свою роль і призначення; потребу в оволодінні новими знаннями.

*Інформативно-когнітивний* критерій включає: навчально-інтелектуальні вміння (сприймання, аналіз, осмислення інформації, запам'ятовування, виділення нового та ін.); знання прав споживача, покупця, клієнта, виробника тощо; здатність учня орієнтуватися в інформаційному просторі.

*Операційно-діяльнісний* містить показники: вміння створювати умови успішного виконання діяльності (дотримання розпорядку дня, організація робочого місця та ін.); володіння математичними знаннями й вміннями розрахунків (на рівні, що узгоджуються з вивченими математичними дисциплінами); вміння читати, вести усне та писемне спілкування.

*Особистісно-рефлексивний* критерій має показники: самостійність, відповідальність, ініціативність, чесність; вольові якості, наполегливість, самоповага; вміння самоконтролю власної самоосвітньої діяльності, рефлексія.

Отже, на основі вище поданих показників нами в процесі діагностування будуть встановлені відповідні рівні сформованості ЗОК. Їх визначення надасть нам можливість простежити динаміку формування досліджуваного утворення, виявити недостатньо розвинуті критерії та показники цього феномену, намітити шляхи подальшого розвитку й обрати засоби та методи, за допомогою яких можна було б впливати на розвиток ЗОК. Це забезпечить нам можливість проведення ґрунтовного діагностичного дослідження з означеної проблематики.

**Висновки.** Таким чином, формування загальноосвітньої компетентності учнів аграрних ПТНЗ відбувається в процесі навчання, яке забезпечує трансформацію одного виду діяльності (пізнавального) в інший (професійний). Реалізація такого процесу вимагає нового змісту професійно-технічної освіти і нової організації навчального простору, як нової якості системи цієї освіти.

Подальшого дослідження вимагає проблема виокремлення рівнів загальноосвітньої компетентності та розробка інструментарію для її ефективного діагностування в педагогічній практиці.

### **Література**

1. Заскалета С.Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов): Автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.Г. Заскалета. – К., 2000. – 19 с.
2. Про затвердження Національної рамки кваліфікації // Освіта. – 2012. – 4–11 січня. – С. 11.
3. Словник української мови: В 11 томах. – К.: Наукова думка, 1973. – Т. 4. – С. 349; Т. 2. – С. 10.

УДК 371.134

## СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Л.М.Глушок

**Анотація.** У статті розглядаються сучасні педагогічні технології професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови в початкових класах; проектна, мультимедійна, «вікі», технологія «квізів», моделювання реальних ситуацій професійної діяльності, технологія глосаріїв, а також складання семантичних графів та інтелект-мап, рольові, ділові ігри, «мозковому штурм» (брейн-стормінгу), круглі столи.

**Ключові слова:** педагогічні технології, інтерактивні методи навчання, кейс-метод, мультимедійна технологія, технологія «квізів», «вікі»-технології, технологія глосаріїв, метод проектів, метод ситуативних професійних рольових ігор.

**Аннотация.** В статье рассматриваются современные педагогические технологии профессиональной подготовки будущих учителей английского языка в начальных классах; проектная, мультимедийная, «вики», технология «квизов», моделирования реальных ситуаций профессиональной деятельности, технология глоссариев, а также составление семантических графов и интеллект-карт, ролевые, деловые игры, «брейн-шторминг», круглый стол.

**Ключевые слова:** педагогические технологии, интерактивные методы обучения, кейс-метод, мультимедийная технология, технология «квизов», «вики»-технологии, технология глоссариев, метод проектов, метод ситуативных профессиональных ролевых игр.

**Summary.** The article deals with the problem of modern pedagogical technologies of professional training of prospect English teachers at primary schools. The attention has been focused on the following technologies as: project, multimedia technology, quiz technology, Wikis, modeling of the actual situations of professional activity, particularly semantic graphs and mind maps composition, role and practical games, brainstorming, round tables discussion.

**Key words:** pedagogical technologies, interactive teaching techniques, case-study, multimedia technology, quiz technology, Wikis, glossary techniques, project method, method of situational professional role games.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** На сьогоднішній день існує багато методик вивчення іноземних мов, але, як засвідчує аналіз, усі вони спрямовані на збільшення обсягу мовленнєвої практики. Підготовка вчителя іноземної мови досі зорієнтована на репродукцію навчального матеріалу й не завжди сприйнятлива до нового. Для підвищення ефективності уроку іноземної мови слід застосовувати, паралельно з традиційними методами, інтерактивні технології та методики навчання. Заняття з англійської мови вважаються ефективними, коли використовуються інтерактивні технології навчання, які активізують особистісно орієнтовані освітні процеси та унеможливають домінування одного учасника над іншим. Щоб здійснювати такий підхід, Україна потребує висококваліфікованих фахівців зі знанням іноземної мови, здатних використовувати все нове та прогресивне, готових до створення та впровадження нових ідей, а також для участі в міжнародному співробітництві і формуванні нового ставлення до нашої країни у світі.

Якісна іншомовна підготовка студентів неможлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології в освіті – це професійно орієнтоване навчання іноземної мови, проектне навчання, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), створення презентацій у програмі PowerPoint, використання Інтернет-ресурсів, вивчення іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта), новітні тестові технології.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов у вищій школі вивчали А.Ахаян, Н.Іваницька, Л.Карташова, Ю.Колос, М.Роджерс, М.Варела, А.Янковець та ін. Дослідники висловлюють думки про те, що ІТ технології можуть значно інтенсифікувати процес навчання як у методичному, так і в презентаційному аспектах.

Наявна також низка досліджень і розробок, спрямованих на впровадження методу проектів, або проектної технології, у навчання іноземних мов (Е.Арванітопуло, І.Зимня, М.Лапердіна, В.Тітова).

У навчально-виховному процесі вишу ефективно використовуються технології кооперованого навчання, проектні, ігрові та тренінгові технології тощо. Формуванню іншомовної комунікативної

компетентності присвячені публікації Т. Єрмоєнко, Р. Мартинової, Т. Паніної, Л. Пироженко, О. Пометун.

Проблеми професійної підготовки вчителя англійської мови в початкових класах досліджували О. Бондаренко та О. Бігич (сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи), Т.Зубенко (шляхи вдосконалення підготовки вчителів іноземної мови в початкових класах), О.Комар (теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій), І. Пінчук (сучасні підходи формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови в початкових класах).

**Формулювання цілей статті.** Мета даної статті полягає в розкритті особливостей застосування сучасних педагогічних технологій у процесі підготовки вчителя англійської мови в початкових класах.

**Виклад основного матеріалу.** За означенням ЮНЕСКО, *технологія навчання* (з грец. – мистецтво слова, навчання) – це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення усього процесу навчання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технологія *орієнтована більшою мірою на студента, а не на предмет вивчення*, на перевірку методів і техніки навчання в ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в тісному зв'язку з теорією навчання [1, с. 331].

Під час підготовки майбутніх учителів англійської мови використовуються такі технології навчання (teaching techniques): кейс-метод, проблемне навчання, метод наукових досліджень, проектний метод, електронне навчання, Інтернет-технології, мультимедійні технології, метод ситуативних рольових ігор, метод портфоліо, метод глосаріїв та квестів. Навчальні заклади можуть віддавати перевагу одній із технологій або ж комбінувати їх залежно від дисциплін чи програм підготовки.

Л.Пироженко та О.Пометун розробили умовну робочу класифікацію інтерактивних технологій за формами навчання (моделями), у яких реалізуються інтерактивні методи. Їх розподіляють на чотири групи залежно від мети заняття та форм організації діяльності студентів: інтерактивні технології кооперованого навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань [2].

Використання інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури занять. Як правило, їхня структура складається із п'яти елементів: мотивація, оголошення теми та очікуваних результатів, надання необхідної інформації, інтерактивна вправа – центральна частина заняття, підбиття підсумків, оцінювання результатів заняття [3].

У процесі спілкування студенти навчаються висловлювати альтернативні думки, спілкуватися з різними людьми, приймати виважені рішення, брати участь у дискусіях.

На даному етапі розвитку методичної науки основними методами навчання іноземних мов є комунікативний та конструктивістський методи. Комунікативний метод забезпечує комунікативну компетенцію за допомогою текстів, які спонукають студента до висловлення власних думок. При цьому переважають вправи комунікативного спрямування [4, с. 303]. Конструктивістський метод спонукає студентів самостійно конструювати свої знання, готує студентів до реального життя, до конкретних ситуацій. Найчастіше в якості конструктивістського методу застосовується проектне навчання.

Проект – задуманий план дій, задум, намір [1, с. 298]. Проектна діяльність сьогодні – найперспективніша складова освітнього процесу, тому що створює умови для саморозвитку й самореалізації, формує всі необхідні життєві компетенції: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні й соціальні. Структура проекту така: проблема → проектування → пошук інформації → продукт → презентація → упорядкування портфоліо. Класифікація проектів: практико-орієнтований, дослідницький, інформаційний, творчий, рольовий [5, с. 38]. Науково-дослідницькі проекти можуть бути індивідуальні та групові (individual, collaborative research project). Студенти, наприклад, розробляють і захищають проекти з таких тем: «Початкова освіта в Україні та за кордоном», «Сучасні методики навчання іноземної мови на початковому етапі», «Застосування ігрових технологій у навчанні іноземної мови молодших школярів» тощо.

Структура практико-орієнтованого проекту (прикладного) має бути ретельно продумана, зі сценарієм діяльності учасників та розподілом обов'язків. Прикладні проекти мають на меті створення певного продукту, який у контексті професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов повинен відображати реалії роботи вчителя (створення посібників, методичних рекомендацій, глосаріїв). Творчі проекти можуть передбачати переклад та підготовку до постановки творів відомих авторів іноземною мовою, фільмів та мультфільмів тощо. З результатами індивідуального дослідницького проекту студенти мають можливість виступити з повідомленнями та доповідями під час проведення студентських наукових семінарів.

Одним із поширених методів навчання є кейс-метод (case-study), який також називають методом аналізу ситуацій. Навчання на основі кейс-методу – це цілеспрямований процес, побудований на всебічному аналізі представлених ситуацій, обговоренні під час відкритих дискусій проблем кейсів і виробленні навичок прийняття рішень. Відмінною рисою кейс-методу є створення проблемної ситуації на основі фактів з реального життя, яка пов'язана з майбутньою професією студентів, і не містить ні аналізу, ні готових рішень, ні висновків. Проблемне навчання (problem-based, inquiry based learning), як вважають К. Чейпелл та П. Хейгер (С. Chappell, P. Hager), є ефективним способом розвитку творчих навичок, критичного мислення, навичок розв'язання нових проблемних ситуацій за допомогою раніше набутих знань [6].

Цей метод базується на описі будь-якої проблеми чи ситуації: учасники обговорень змушені приймати рішення та давати рекомендації стосовно розв'язання певного завдання. Текст, який лежить в основі, представляє реальну ситуацію, певну проблему й стимулює студентів розвивати проблемно-пошукову діяльність, оскільки вони аналізують ситуацію й пропонують відповідні дії. У процесі обговорення студенти закріплюють необхідну термінологію через комплекс завдань. Вправи на креативне мислення сприяють тому, що студенти використовують власний досвід та спостереження для розв'язання певної проблеми. Цей метод допомагає наблизити навчальний процес до реальних умов, сприяє розвитку говоріння, стимулює до читання та засвоєння додаткового автентичного матеріалу з теми.

Варіантом кейс-технології є метод ситуативних рольових ігор (Role play). Їхнім теоретичним підґрунтям є тлумачення кейс-методу як ділової гри в мініатюрі, оскільки він поєднує професійну діяльність з ігровою і є різновидом інтерактивного навчання. Цей метод застосовується з метою формування в студентів умінь приймати рішення в конкретній ситуації, навичок поведінки у великих і малих групах, конструктивної взаємодії, розв'язання конфліктів, що сприяє адекватному сприйняттю себе та інших учасників ділової ситуації (керівник навчального закладу, вчитель англійської мови, класний керівник тощо).

Широко використовуються в навчальному процесі *засоби мультимедіа (мультимедійна технологія)*, які дозволяють об'єднати в єдиній системі текст, звук, відео й графічні зображення. Створюються багатофункціональні, демонстраційні мультимедіа-системи з використанням персональних комп'ютерів, інтерактивні дошки, мультимедійні проектори з метою підтримки навчального процесу графічною, текстовою чи звуковою наочною з дисципліни. Студенти використовують цей метод для презентації своїх робіт, що передбачають їхній публічний виступ у процесі захисту виконаних проектів.

Поширеними є Інтернет-методи (інтерактивні), що дозволяє студентам закріпити теоретичні знання та сформувати відповідні навички й уміння під час практичного їх застосування шляхом індивідуального виконання завдань онлайн. Йдеться не лише про навчальні платформи, тренінгові курси, іншомовні різножанрові сайти (культура, спорт, новини тощо), але й про пошукові системи, соціальні англомовні мережі.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності відбувається шляхом використання *методу моделювання реальних ситуацій професійної діяльності* (наприклад, робота в команді, обмеження терміну виконання завдання), *ігрового методу* (наприклад, рольова гра, в якій студенти виконують ролі вчителя англійської мови і батьків/класного керівника), *методу «мозкового штурму»* (груповому формулюванні ідеї щодо розв'язання тієї чи іншої проблеми), *аналізу окремої ситуації* (розглядаються реальні приклади зі шкільної практики), *методу круглого столу* (заслуховування, обговорення, аналіз доповідей студентів).

Для перевірки засвоєння матеріалу й для вдосконалення лінгвістичних навичок застосовується технологія «квізів». Викладач розробляє тестові завдання відкритої чи закритої форми. Доцільно застосовувати також «вікі»-технології. «Вікі» – це робочі сторінки, куди кілька студентів можуть розмішувати документи різноманітного формату (тексти, зображення, звукові та відеофайли), отримані в результаті їхньої навчальної діяльності. Одним із прикладів застосування «вікі»-технології є так зване «електронне портфоліо», що містить напрацювання студента за певний проміжок часу. Студенти можуть залишати коментарі до розміщених перекладів та обирати для оцінювання ті, які вони вважають за потрібне. Таким чином, студенти отримують можливість спостерігати за власним професійним зростанням, а викладач – оцінювати результати навчання й визначати, чи відповідають найважливіші роботи студентів поставленим навчальним цілям.

У процесі формування професійної компетентності вчителів англійської мови в початкових класах застосовують такі активні й інтерактивні методи навчання, як: візуалізація, брейн-стормінг, складання семантичних графів, побудова інтелект-мап, читання «зигзагом», метод ланцюгових асоціацій,

інтерв'ю, «акваріум», дискусії, диспути, «карусель» (внутрішні / зовнішні кола), «занурення» у віртуальне середовище, імітація, симуляція, «ситуація успіху», рольові, ділові ігри, ток-шоу, дебати, телешоу, презентація наукових відкриттів, метод послідовного чергування видів мовленнєвої діяльності.

Одним із найбільш поширених засобів інформаційних технологій є електронні підручники. Вони являють собою не тільки засоби навчання, а й засоби контролю. Використання різноманітних відеоматеріалів, фільмів, мультимедійних програм, електронних словників, мультимедійних довідників та енциклопедій допомагають організувати різноманітну навчальну діяльність студентів, значно підвищувати їхню мотивацію. Використання мультимедійних засобів навчання дозволяє за відсутності мовного середовища створювати умови, максимально наближені до реального спілкування іноземною мовою [7, с. 255–260].

Інформаційно-довідкові матеріали викладача та студента, електронні підручники, електронні наочні засоби та методичні матеріали, а також Інтернет-ресурси містять величезний об'єм фактологічного та ілюстративного матеріалу, який, зазвичай, представлений у більш цікавій формі, ніж на паперових носіях, що дозволяє збільшити кількість практичних і творчих робіт пошукового характеру [8, с. 374–380].

Таким чином, використання нових інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів, проектна методика допомагають реалізувати особистісно орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням можливостей студентів, їхнього рівня знань, схильностей та уподобань, спонукають до пошуку нових форм навчальної діяльності.

Складання семантичних графів (*composing semantic graphs*) та побудова інтелект-мап (*mind-mapping*) є графічними методами, що спрямовуються на вивчення лексики до теми. Семантичні графи дозволяють опрацьовувати нові слова шляхом утворення синонімічних рядів, словотворчих парадигм. Це допомагає закріпити знання зі способів словотворення, сформувати вміння й навички перекладу незнайомих слів, опираючись на їхню будову (виділення афіксів, коренів, флексій та на основі цього визначення смислу слова). Що стосується побудови інтелект-мап, то цей метод допомагає вивчати нову лексику за допомогою утворення асоціативних зв'язків між словами. Студенту пропонується підібрати до визначених слів інші, що підходять за змістом або входять до одного лексичного контенту.

Близьким до побудови інтелект-мап є метод ланцюгових асоціацій. Він допомагає також формувати вміння й навички швидко встановлювати асоціативні зв'язки між словами чи поняттями й на випадок виникнення ускладнень під час перекладу замінювати одну лексему іншою, синонімічною або асоціативною. Студентам, наприклад, пропонують побудувати асоціативний логічний ланцюжок до поданого слова, використовуючи вивчену раніше лексику або добираючи нові слова за допомогою словника [9, с. 193–196].

Метою *технології глосаріїв* є добір та тлумачення лексичних одиниць до окремих текстів та цілих тем («Навчальне приладдя», «Канікули. Дитячі ігри та розваги», «Моє місто»). Глосарії можуть також містити граматичну інформацію, контекстуальні зразки, таблиці та рисунки тощо.

Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії ґрунтується на попередньо сформованих у школі мовленнєвих навичках. Тому особливу увагу слід приділяти створенню на уроках мікродіалогів, власних висловлювань за мовленнєвими опорами та на основі власного досвіду. Діалоги-читання, навчально-мовленнєві ситуації, ігрові моменти розвивають уміння спілкуватися в умовах спонтанної комунікації. Прослуховування CD-записів, аудіо- та відеоподкастів, перегляд DVD та PPT-презентацій сприяє розвитку комунікативної мовної свідомості студентів. Разом із студентами розробляються сценарії та розігруються рольові ігри професійного спрямування, які формують творчі здібності.

Для студентів викладачами кафедри іноземних мов створено збірники спеціальних професійно орієнтованих текстів для читання, перекладу, переказування та обговорення, а також тестові завдання для перевірки знань, умінь і навичок. Студенти старших курсів успішно створюють тематичні презентації за допомогою комп'ютерних програм. Кафедра організовує проведення зустрічей, круглих столів, конференцій, на яких студенти мають можливість спілкуватися із носіями іноземної мови, обговорювати сучасні технології навчання іноземних мов у початковій школі. Кабінет «Lingua» та спеціально обладнані аудиторії академії створюють умови для роботи викладачів і студентів. Наявність сучасної техніки, лінгафонного устаткування, бібліотеки, періодичних видань сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів англійської мови. Студенти беруть участь у тренінгових програмах, які допомагають їм обирати моделі власної поведінки, вчать конструктивно спілкуватися. Завдяки умілому керівництву викладачів майбутні учителі, демонструють власну

ініціативу, самостійність та творчість, вчать моделювати різноманітні ситуації, відточують навички спілкування, удосконалюють комунікативну поведінку, виробляють професійні уміння й навички.

**Висновки.** Отже, інтерактивні методи навчання сприяють реформуванню процесу навчання, передбачаючи виконання частини функцій навчання самими студентами, створюють сприятливі умови для активного набуття знань майбутніми фахівцями, котрі повинні бути готовими до професійної діяльності в умовах реальності, що змінюється. Викладачам сьогодні важливо постійно вдосконалювати власні знання про методи навчання іноземних мов, упроваджувати у власну викладацьку практику новітні освітні технології, йти в ногу з часом.

### Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. // О. Пометун, Л. Пироженко // Метод. посібник. – К: АПН, 2002. – 136 с.
3. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання // О. Пометун, Л. Пироженко // наук. – метод. посібник. – К: А.С.К., 2006.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник/кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
5. Ребрик Н. Проектна діяльність як форма організації наукового знання учнівської молоді : навч.-метод. посіб. / Н. Ребрик, Г. Децик– Ужгород : Гражда, 2012. – 136 с.
6. Chappell C. S. Problem-Based Learning and Competency Development [Electronic resource] / C. S. Chappell, P. Hager // Australian Journal of Teacher Education. – 1995. – Vol. 20, Iss. 1. – P. 1–7. – Access mode : <http://www.ro.ecu.edu.au/ajte/vol20/iss1/1>.
7. Зарічанська Н. Формування готовності майбутнього вчителя філологічних дисциплін до інноваційної діяльності в умовах інформаційного суспільства / Н. Зарічанська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. / Ред. кол. : ТОВ «Планер», 2010. – Вип. 26. – С. 255–260.
8. Зарічанська Н. Реальний стан готовності вчителів філологічних дисциплін до інноваційної діяльності / Н. Зарічанська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. / Ред. кол. : ТОВ «Планер», 2012. – Вип. 29. – С. 374–380.
9. Richards J. C. Methodology in language teaching / J. C. Richards, W. A. Reynandys. – Cambridge : Cambridge University Press, 2002. – 256 p.

УДК 371.132: 355.23(477)

## КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

О.П.Гнидюк

**Анотація.** У статті проаналізовано критерії готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення, зокрема особистісний, когнітивний та діяльнісний, а також охарактеризовано відповідні показники та рівні сформованості цієї важливої професійно особистісної властивості.

**Ключові слова:** готовність до фізичного самовдосконалення, критерії, показники, рівні, офіцери-прикордонники.

**Аннотация.** В статье проанализированы критерии готовности будущих офицеров-пограничников к физическому самосовершенствованию, в частности личностный, когнитивный и деятельностный, а также охарактеризованы соответствующие показатели и уровни сформированности этого важного профессионально-личностного свойства.

**Ключевые слова:** готовность к физическому самосовершенствованию, критерии, показатели, уровни, офицеры-пограничники.

**Annotation.** In the article it was analyzed the criteria of the readiness of future border guard officers for the physical self-improvement, particular: personal, cognitive, active and also it was characterized the appropriate indicators and formation levels of this important professional personal quality.

**Keywords:** readiness for the physical self-improvement, criteria, indicators, levels, border guard office.

**Актуальність теми.** Фізична підготовка прикордонників визначається специфікою їхньої професійної діяльності та має особливості, які відображаються в спеціальних завданнях, переліку

вправ, організації та методиці проведення усіх форм фізичної підготовки. Фізична підготовка є важливою складовою загальної професійної готовності та дозволяє персоналу переносити високі фізичні та психічні навантаження, а також найбільш повно оволодівати необхідними вміннями та навичками. Сучасний прикордонник – це освічений юрист, психолог, водій, відмінний спортсмен. Саме цим обумовлюється у наш час необхідність належної організації фізичної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників у вищих навчальних закладах, що стимулювали розвиток готовності до фізичного самовдосконалення.

**Метою статті** є характеристика критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення.

**Стан розробленості проблеми дослідження.** Сучасні педагоги використовують різні критерії оцінки готовності особистості до самовдосконалення. Важливою ознакою сформованої готовності людини до діяльності учені називають позитивну мотивацію фахівця. Зокрема дослідники М.Дьяченко, Л.Кандибович, Б.Ломов та ін. звертають увагу на те, що про готовність можна вести мову лише за умови сформованості позитивного емоційного ставлення до діяльності, відповідної почуттєвої сфери [4]. Така мотивація детермінує потреби людини, надає особистісного смислу діяльності, забезпечує внутрішню значущість необхідного результату.

Відповідно до положень діяльнісного підходу (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.) про сформованість готовності особистості до тієї чи іншої діяльності свідчить також її обізнаність щодо способів і засобів виконання діяльності, вміння застосовувати ці знання на практиці.

Учений О. Діденко основними критеріями та показниками професійного самовдосконалення офіцерів-прикордонників визначив змістовно-мотиваційний (знання про сутність і особливості професійного самовдосконалення; повне уявлення про стан своєї професійної підготовленості; прояв потреби виробляти в себе позитивні та усувати негативні властивості, важливі для майбутньої професії), організаційно-діяльнісний (вміння організувати професійне самовиховання та самоосвіту; самокритичність в оцінці власної поведінки, вчинків та результатів службової діяльності; активна та планомірна робота над собою відповідно до мети професійного самовдосконалення) та психотехнічний (самостійність вибору засобів, прийомів та основних напрямків професійного самовдосконалення; активність у пошуку нових способів розв'язання завдань професійного самовдосконалення; самоконтроль і самозвіт за етапами професійного самовиховання та самоосвіти, корегування роботи над собою) [3].

Дослідниця Н. Борейко для оцінювання рівня професійно-прикладної фізичної підготовленості студентів вищих технічних навчальних закладів розробила такі показники та критерії: мотиваційний, теоретичний, практичний та технологічний [3, с. 12].

Зі свого боку, О. Старчук охарактеризував такі чотири критерії сформованості фізичної готовності майбутніх офіцерів до військово-професійної діяльності: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-інформаційний, цільово-результативний, практично-перетворювальний та творчо-рефлексивний [9, с. 128–129].

Дослідниця Г. Матукова запропонувала сформованість фізичної культури студентів визначати за допомогою таких критеріїв, як мотиваційно-ціннісний (зацікавленість і потреба у фізкультурній діяльності, свідоме розуміння цінності здоров'я в житті сучасного фахівця), операційно-діяльнісний (спеціальні знання та рухові вміння й навички) та розвивально-вольовий (вольові якості, координованість рухів, рухова активність, самоконтроль особистісного стану) [7, с. 10].

Загалом учені пропонують при визначенні сформованості готовності особистості брати до уваги вимоги та структуру її професійної діяльності.

**Результати дослідження.** Ми розглядаємо готовність офіцера-прикордонника до фізичного самовдосконалення як професійно важливу особистісну властивість, що охоплює переконаність у соціальній і особистій значимості фізичного самовдосконалення для подальшої професійної діяльності, знання стратегії, технології, методів та засобів фізичного самовдосконалення, особистісні якості та вміння, необхідні для постійного та цілеспрямованого самостійного підвищення рівня фізичної підготовленості, для усвідомленої, цілеспрямованої й систематичної побудови стратегії фізичного професійного особистісного зростання в ході професійної діяльності. У структурі готовності до фізичного самовдосконалення майбутніх офіцерів-прикордонників можна виокремити мотиваційно-особистісний, пізнавально-інформаційний та операційно-діяльнісний компоненти.

Урахування даних аналізу психолого-педагогічної літератури [10], компонентного складу готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення дозволяє визначити три критерії сформованості цієї професійно важливої властивості, зокрема *особистісний*, що



характеризує мотивацію курсантів до фізичного самовдосконалення та відповідні особистісні якості, необхідні для фізичного самовдосконалення; *когнітивний*, що відображає загальну обізнаність майбутнього офіцера-прикордонника з питань фізичного самовдосконалення, та *діяльнісний*, що стосується умінь майбутнього офіцера-прикордонника у сфері фізичного самовдосконалення.

При цьому основними показниками сформованості готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення за *особистісним* критерієм, на наш погляд, є:

- потреба у фізичному самовдосконаленні, прагнення досягнути фізичної досконалості;
- усвідомлення особистісного сенсу, необхідності та професійної значущості формування готовності до фізичного самовдосконалення;
- бажання фізично самовдосконалюватись, пізнавальний інтерес до фізичного розвитку та особистісно-професійного зростання;
- сформованість особистісних якостей, необхідних для роботи з фізичного самовдосконалення, зокрема наполегливості, дисциплінованості, витривалості, спритності та ін.

Основними показниками сформованості готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення за *когнітивним* критерієм є:

- системність і глибина теоретичних знань з проблем фізичної підготовки та фізичного самовдосконалення;
- сформованість уявлень про сутність, зміст, складові, механізми, етапи фізичного самовдосконалення;
- розуміння ступеня своєї підготовленості до фізичного самовдосконалення;
- обізнаність з методиками й прийомами самоаналізу та поліпшення власного фізичного стану.

Основними показниками сформованості готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення за *діяльнісним* критерієм, на наш погляд, є:

- уміння визначати мету й завдання фізичного самовдосконалення, планувати кроки щодо їх досягнення;
- володіння різними методами, прийомами і технологіями фізичного самовдосконалення;
- уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінку результатів діяльності із фізичного самовдосконалення;
- активність у позанавчальній діяльності з фізичного самовдосконалення.

Далі кожен з показників ми оцінили методом експертної оцінки за чотирибальною системою.

Використання описаних критеріїв та показників дозволило визначити рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення. Ми брали до уваги, що в науковій літературі цим поняттям послуговуються для відображення послідовності градації, де подальші шаблі свідчать про підвищення готовності до фізичного самовдосконалення порівняно з попередніми.

Як засвідчив аналіз наукової літератури, загалом дослідники виокремлюють три, чотири або п'ять рівнів фізичної готовності. Зокрема, О. Діденко визначив п'ять рівнів професійного самовдосконалення офіцерів-прикордонників: високий, вищий за середній, середній, нижче середнього та низький [3]. Свого часу Г. Матукова запропонувала сформованість фізичної культури студентів визначати за допомогою початкового, достатнього та високого рівнів [7, с. 10]. В. Антонєць відповідно до змісту й рівня вираженості необхідних параметрів також виокремив три рівні сформованості потреби у фізичному самовдосконаленні: нормативно-конвенційний (низький), індивідуально-значимий (середній) і діяльнісний (високий) [1, с. 74–75].

Інші дослідники пропонують використовувати чотирирівневу шкалу. Так, наприклад, В. Наумчук професійну готовність майбутніх учителів фізичної культури до самостійної роботи зі спортивних ігор пропонує визначати за високим, достатнім, середнім та низьким рівнями [9, с. 6]. Дослідник О. Старчук, з огляду на зв'язок кожного рівня із використанням певних методів та результатів навчальної і професійної діяльності майбутніх офіцерів, теж виокремив чотири рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів до військово-професійної діяльності (оптимальний, достатній, критичний та недостатній) [9, с. 128–129].

На нашу думку, виокремлення трьох рівнів не завжди дозволяє чітко простежити динаміку сформованості готовності до фізичного самовдосконалення. Це обумовлено тим, що досить складно наприкінці навчального року визначити сформованість у курсанта готовності до фізичного самовдосконалення, якщо в нього на початку року був низький рівень. Може бути й так, що зміни в сформованості готовності до фізичного самовдосконалення відбулися, але не настільки, щоб зараховувати курсанта до представників середнього чи оптимального рівня. З огляду на це, ми вирішили взяти до уваги проміжні ланки, щоб відстежити незначні зміни у сформованості структурних

компонентів готовності до фізичного самовдосконалення, використавши чотирирівневу шкалу: низький, допустимий, середній та оптимальний.

Далі якісно охарактеризуємо курсантів, які мають відповідний рівень сформованості готовності до фізичного самовдосконалення.

Курсанти з *низьким рівнем* сформованості готовності до фізичного самовдосконалення не мають чітко вираженої потреби у фізичному самовдосконаленні та прагнення досягнути фізичної досконалості. Вони нечітко усвідомлюють особистісний сенс, необхідність та професійну значущість формування готовності до фізичного самовдосконалення. Бажання займатись фізичним самовдосконаленням, пізнавальний інтерес до фізичного розвитку та особистісно-професійного зростання в таких курсантів майже не виражені. Багато особистісних якостей, необхідних для роботи з фізичного самовдосконалення, зокрема наполегливість, дисциплінованість, витривалість, спритність та ін., несформовані.

Теоретичні знання з проблем фізичної підготовки та фізичного самовдосконалення в таких курсантів несистемні та неглибокі. Курсанти нечітко розуміють ступінь своєї підготовленості до фізичного самовдосконалення, майже не знають способів та прийомів самоспостереження, а також методик самоаналізу та поліпшення власного фізичного стану.

Такі курсанти фактично не вміють ставити мету й завдання фізичного самовдосконалення, планувати кроки щодо їх досягнення; погано володіють різними методами, прийомами й технологіями фізичного самовдосконалення, лише в окремих випадках можуть здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінку результатів діяльності із фізичного самовдосконалення, не проявляють активності в позанавчальній діяльності з фізичного самовдосконалення.

Курсанти з *допустимим рівнем* сформованості готовності до фізичного самовдосконалення лише в окремих випадках мають потребу у фізичному самовдосконаленні та прагнуть досягнути фізичної досконалості. Вони в більшості випадків усвідомлюють особистісний сенс, необхідність та професійну значущість формування готовності до фізичного самовдосконалення. Бажання займатись фізичним самовдосконаленням, пізнавальний інтерес до фізичного розвитку та особистісно-професійного зростання в таких курсантів проявляється ситуативно. Деякі особистісні якості, необхідні для роботи з фізичного самовдосконалення, зокрема витривалість, спритність та ін., несформовані.

Курсанти обізнані з проблемами фізичної підготовки та фізичного самовдосконалення, але ці знання не завжди системні. Курсанти в багатьох випадках не розуміють ступеня своєї підготовленості до фізичного самовдосконалення, знають лише окремі методики й прийоми самоаналізу та поліпшення власного фізичного стану.

Такі курсанти в більшості випадків уміють ставити мету й завдання фізичного самовдосконалення, планувати кроки щодо їх досягнення; володіють деякими методами, прийомами й технологіями фізичного самовдосконалення, переважно правильно можуть здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінку результатів діяльності із фізичного самовдосконалення; активність у позанавчальній діяльності з фізичного самовдосконалення проявляють ситуативно.

Курсанти з *середнім рівнем* сформованості готовності до фізичного самовдосконалення мають потребу у фізичному самовдосконаленні та в більшості випадків прагнуть досягнути фізичної досконалості. Вони досить повно усвідомлюють особистісний сенс, необхідність та професійну значущість формування готовності до фізичного самовдосконалення. Бажання займатись фізичним самовдосконаленням, пізнавальний інтерес до фізичного розвитку та особистісно-професійного зростання у них виявляється в більшості випадків. Переважно усі особистісні якості, необхідні для роботи з фізичного самовдосконалення, зокрема дисциплінованість, наполегливість, витривалість, спритність та ін., у них сформовані.

Курсанти обізнані з проблемами фізичної підготовки та фізичного самовдосконалення, ці знання досить повні. Курсанти в багатьох випадках розуміють ступінь своєї підготовленості до фізичного самовдосконалення, знають кілька методик і прийомів самоаналізу та поліпшення власного фізичного стану.

Такі курсанти належним чином уміють ставити мету й завдання фізичного самовдосконалення, планувати кроки щодо їх досягнення; володіють багатьма методами, прийомами й технологіями фізичного самовдосконалення, можуть досить правильно здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінку результатів діяльності із фізичного самовдосконалення, досить активні в позанавчальній діяльності з фізичного самовдосконалення.

Курсанти з *оптимальним рівнем* сформованості готовності до фізичного самовдосконалення мають чітко виражену потребу у фізичному самовдосконаленні та завжди прагнуть досягнути фізичної досконалості. Вони чітко усвідомлюють особистісний сенс, необхідність та професійну значущість

формування готовності до фізичного самовдосконалення. Бажання займатись фізичним самовдосконаленням, пізнавальний інтерес до фізичного розвитку та особистісно-професійного зростання в таких курсантів проявляється завжди. Усі особистісні якості, необхідні для роботи з фізичного самовдосконалення, зокрема дисциплінованість, наполегливість, витривалість, спритність та ін., у них сформовані належним чином.

Курсанти ґрунтовно обізнані з проблемами фізичної підготовки та фізичного самовдосконалення, ці знання повні та системні. Курсанти чітко розуміють ступінь своєї підготовленості до фізичного самовдосконалення, знають методики й прийоми самоаналізу та поліпшення власного фізичного стану.

Такі курсанти завжди уміють ставити мету й завдання фізичного самовдосконалення, планувати кроки щодо їх досягнення; володіють різними методами, прийомами й технологіями фізичного самовдосконалення, уміло й правильно здійснюють самоконтроль, самоаналіз і самооцінку результатів діяльності із фізичного самовдосконалення, дуже активні в позанавчальній діяльності з фізичного самовдосконалення.

**Висновки.** Узагальнення результатів аналізу психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що сформованість у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до фізичного самовдосконалення можна оцінити за трьома критеріями, які характеризують її структурні компоненти, зокрема особистісним, когнітивним та діяльним. Залежно від сформованості готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення може виявлятися на низькому, допустимому, середньому та оптимальному рівнях. Використання зазначених критеріїв, показників та рівнів дозволяє визначити стан сформованості в майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до фізичного самовдосконалення.

*Перспективами подальших досліджень є визначення педагогічних умов формування в майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до фізичного самовдосконалення.*

### Література

1. Антонец В. Ф. Формирование у будущих офицеров-пограничников потребности в физическом самосовершенствовании : дис. ... канд. пед. наук : 20.01.06 / В. Ф. Антонец. – Хмельницький, 1999. – 157 с.
2. Борейко Н. Ю. Педагогічні умови професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. Ю. Борейко ; Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2008. – 22 с.
3. Діденко О. В. Структура, показники і рівні професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів / О. В. Діденко // Соціалізація особистості : Зб. наук. праць / За заг. ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Логос, 2002. – Т. 16. – С. 151–159.
4. Дьяченко М. И. Психологическая готовность / М. И. Дьяченко, А. А. Кандыбович. – М. : Наука, 1986. – С. 49–52.
5. Жабаків В. Е. Формирование умений физического самосовершенствования у школьников старшего подросткового возраста в учреждениях дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Е. Жабаків. – Челябинск, 2003. – 177 с.
6. Кошолуп А. С. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. С. Кошолуп. – Вінниця, 2009. – 182 с.
7. Матукова Г. І. Формування фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у позааудиторний час : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. І. Матукова ; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2005. – 21 с.
8. Наумчук В. І. Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. І. Наумчук ; Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 19 с.
9. Старчук О. О. Методика формування фізичної готовності майбутніх офіцерів до військово-професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. О. Старчук. – Хмельницький, 2011. – 189 с.
10. Діденко О. В. Структура управлінської компетентності керівних кадрів Державної прикордонної служби України О. В. Діденко, О. Л. Луцький // Збірник наукових праць № 61. Серія : Педагогічні та психологічні науки / гол. ред. Є. М. Потапчук – Хмельницький : Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України імені Б. Хмельницького, 2011. – С. 61–64.

УДК 373.011.3-051:378.026

## ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НА ЗАСАДАХ ДИДАКТИЧНОГО ВИБОРУ

Н.М.Головня

***Анотація.** У статті характеризується експериментальна модель формування професійної мобільності на засадах дидактичного вибору; визначається зміст та організаційна структура кожного з елементів моделі, критерії та показники сформованості професійної мобільності майбутнього вчителя.*

***Ключові слова:** модель, мобільність, професійна мобільність, дидактичний вибір.*

***Аннотация.** В статье характеризуется экспериментальная модель формирования профессиональной мобильности на основе дидактического выбора; определяются содержание и организационная структура каждого из элементов модели, критерии и показатели сформированности профессиональной мобильности будущего учителя.*

***Ключевые слова:** модель, мобильность, профессиональная мобильность, дидактический выбор.*

***Summary.** In given article the characteristic of the experimental model of formation of occupational mobility based on didactic choice is considered; the content and organizational structure of each element of the model, criteria and indicators of formation of professional mobility of future teachers are defined.*

***Keywords:** model, mobility, professional mobility, didactic choice.*

Інтеграція України в європейській освітній та науковий простір актуалізує питання модернізації освіти в контексті завдань Болонського процесу. Серед загальних принципів формування єдиного простору вищої освіти в Європі важливе місце належить мобільності. Успіх сучасної освіти визначається її здатністю гнучко реагувати на постійно змінювані умови, однак гнучкість потрібна не тільки системі освіти загалом, але і її суб'єктам, що спричинило трансформацію функцій педагога та виникнення нових вимог до якості освіти.

Практика останніх років свідчить, що в сучасних соціально-економічних умовах, які склалися в Україні, педагогічна наука не може лишатись осторонь питання підготовки професійно мобільних спеціалістів. Серед комплексу складних проблем, пов'язаних з підготовкою конкурентоспроможного на ринку праці фахівця, однією з винятково важливих є формування професійної мобільності майбутнього вчителя.

У нашому дослідженні ми спираємось на погляди О.Нікітіної [6, с. 54] і розуміємо професійну мобільність майбутнього вчителя як якість особистості, що сприяє швидкому реагуванню на нестандартну (складну) ситуацію та актуалізує всі потенційні можливості суб'єктної активності студента при виборі варіантів та способів розв'язання професійно-педагогічних завдань і прогнозування професійної самореалізації.

Для подальшого дослідження формування професійної мобільності майбутнього вчителя на засадах дидактичного вибору було здійснено моделювання досліджуваного процесу.

Метод моделювання широко використовується в педагогічних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних психологів і педагогів (В.Болотов, С.Гончарів, Е.Зеєр, О.Кучерявий, Л.Лісицина, А.Моложавенко, І.Мороз, А.Панфілова, П.Сікорський, О.Спірін, Ю.Татур, В.Шадріков та ін.).

**Мета статті:** теоретично обґрунтувати змістові параметри експериментальної моделі формування професійної мобільності майбутнього вчителя на засадах дидактичного вибору.

**Виклад основного матеріалу.** Моделювання є важливим засобом педагогічних досліджень, оскільки дає можливість імітувати реальні або конструктивні системи за допомогою аналогів, що відтворюють властивості об'єктів і системи оригіналів у їхній організації й функціонуванні. Моделювання як метод наукового педагогічного дослідження дозволяє узгоджувати теоретичний і емпіричний етапи дослідження з метою побудови логічних конструкцій та наукових абстракцій.

Поняття модель (рос. модель, англ. model, нім. Modelln, фр. modèle, від лат. Modulus – «міра, аналог, зразок») – відтворення чи відображення об'єкту, задуму (конструкції), опису чи розрахунків, що відображає, імітує, відтворює принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки чи (та) характеристики об'єкта дослідження чи відтворення (оригіналу). Під моделлю науковці розуміють штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення, аналогічний досліджуваному об'єкту, що відображає в більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами досліджуваного об'єкта [3, с.65]. У педагогіці під моделлю

розуміють еталон, стандарт, зразок.

Відповідно до теоретичних та методологічних принципів дослідження розроблена модель формування професійної мобільності майбутнього вчителя на засадах дидактичного вибору. Методологічною основою проектування експериментальної моделі підготовки професійно мобільного вчителя є такі принципи: доцільності, варіативності та принцип вивчення явища в зміні, розвитку.

Принцип цілісності педагогічного процесу означає досягнення єдності й хоча б відносної завершеності всіх компонентів і фактів, які до нього входять, тобто умов, що забезпечують його ефективність. Цей принцип зобов'язує:

- встановлювати несуперечливі зв'язки й залежність усіх компонентів педагогічного процесу та умов, що забезпечують ефективність їхнього використання з метою розвитку професійної мобільності;
- підкоряти педагогічний процес кінцевій меті забезпечення підготовки студентів до професійної діяльності та одночасно здійснювати формування професійної мобільності;
- узгоджувати реальні можливості педагогічної практики з використанням теорії та передового досвіду, створюючи педагогічний процес.

Реалізація принципу цілісності у формуванні професійної мобільності сприяє впорядкуванню педагогічного процесу, забезпечує внутрішню єдність моделі розвитку професійної мобільності майбутнього фахівця у виші і самостійність стосовно середовища, що її оточує. Усі компоненти процесу розвитку професійної мобільності взаємопов'язані, утворюють цілісну самостійну підсистему, що, зі свого боку, стає компонентом системи професійної підготовки.

Принцип доцільності є вимогою, виконання якої сприяє досягненню цілей педагогічного процесу. Цей принцип дозволяє варіювати зміст підготовки, її спрямованість, методи й форми. Принцип доцільності в процесі розвитку професійної мобільності вимагає:

- здійснювати відбір змісту, методів, засобів і форм підготовки студентів з урахуванням особливостей різних видів професійної діяльності обраної спеціальності;
- формувати професійно важливі якості студентів, що полегшують освоєння професії і виконання професійних функцій;
- розширювати обсяг знань про фахову діяльність та здійснювати підготовку професійно й соціально мобільних спеціалістів;
- використовувати професійну підготовку з метою загального й фахового розвитку студентів.

Принцип доцільності забезпечує раціональну організацію процесу розвитку професійної мобільності майбутнього фахівця у виші, спрямовану на розширення сфери знань, формування компетенцій і професійно важливих якостей у студентів, що забезпечують освоєння ними функцій різних видів майбутньої професійної діяльності.

Варіативність є одним з основоположних принципів і напрямів розвитку сучасної системи освіти в Україні. Варіативність технології ґрунтується на зміні послідовності, порядку, циклічності алгоритму залежно від умов здійснення технології [2, с.66]. Варіативність системи означає її здатність бути динамічною, гнучкою, здатною по ходу реалізації до змін, перебудови, ускладнення або спрощення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців. Принцип варіативності визначається циклом навчальних дисциплін, пропонує студентам у професійній підготовці, а також можливістю й необхідністю зміни, перекоструювання окремих курсів педагогом, можливістю студентів вибирати конкретний курс та терміни навчання [7, с.98]. Варіативність розвитку професійної мобільності як педагогічного процесу визначається необхідністю вибору кожним студентом індивідуального освітнього профілю, що забезпечує освоєння різних видів фахової діяльності.

Принцип вивчення явища в динаміці, розвитку зумовлює виявлення сутності професійної мобільності та її якостей, дає можливість простежити, як вона в конкретній особистості формується в різних умовах. Але будь-яка якість пов'язана з усіма іншими. Тому педагогіка відмовляється від вивчення явищ і процесів приватного порядку, якщо попередньо не вивчено ціле. Крім того, потрібен зв'язок як між елементами всієї системи виховання й навчання, так і внутрішній зв'язок між елементами досліджуваного процесу, явища. Точною і достовірною сьогодні вважають таку характеристику якості, що виявляється в різних видах діяльності й різних ситуаціях взаємодії особистості з її духовним світом, причому розкривається динаміка зміни якості протягом того чи іншого періоду часу. Тільки на тлі загального розвитку особистості можна визначити її специфічні зміни. Педагогіка керується тут відомим принципом діалектики: сутність досліджуваного явища, процесу, якості можна вивчити, зрозуміти, виміряти лише у взаємозв'язку з іншими явищами, якість, процесами в розвитку й суперечностях.

Запропонована модель розглядається як цілісна освіта, що складається з таких блоків: цільовий, організаційно-змістовий, оцінно-результативний.

Цільовий блок, виконуючи прогностичну функцію, відображає: цільову спрямованість, мету, завдання, методологічні підходи й принципи формування професійної мобільності майбутнього вчителя. Мета являє собою кінцевий результат діяльності людини, попереднє ідеальне уявлення разом з бажанням його досягнути, що зумовлює вибір відповідних засобів і певних дій для його досягнення [4, с.112]. Мета розвитку професійної мобільності майбутнього вчителя полягає у формуванні здатності швидко й якісно освоювати суміжні види професійної діяльності та готовності до ефективної адаптації на сучасному ринку праці, що забезпечують можливість оптимальної перебудови в нових умовах і конкурентоспроможність майбутнього фахівця. Прогностична функція процесу формування професійної мобільності майбутнього вчителя дозволяє передбачити, спрогнозувати результат, забезпечує можливість досягнення студентом кінцевих результатів навчання, формує відповідальне й усвідомлене ставлення до майбутньої професійної діяльності, готовність особистості до ефективної адаптації на сучасному ринку праці, можливість оптимальної адаптації в нових умовах і конкурентоспроможність майбутнього вчителя. Розвивальна функція процесу розвитку професійної мобільності об'єктивно впливає зі спрямованості даного явища. За допомогою освіти як спеціально організованої системи зовнішніх умов, що створюються в суспільстві, відбувається управління розвитком людини [1, с.35]. У результаті розвитку виникає новий якісний стан об'єкта впливу (у нашому дослідженні – професійна мобільність випускника), а рівень цього стану визначається ефективністю використовуваних засобів і форм впливу, а також здібностей особистості. Розвивальна функція процесу визначає розвиток загальних і спеціальних здібностей особистості, а також психічних процесів. Розвивальний характер процесу розвитку професійної мобільності передбачає орієнтацію на розвиток особистості як цілісної психічної системи, забезпечуючи професійне становлення особистості.

Організаційно-змістовий блок моделі представлений мотиваційно-когнітивним, організаційно-діяльнісним та креативно-поведінковим компонентом нашого дослідження.

Розглянемо основні компоненти мобільності майбутнього вчителя. Змістом мотиваційно-когнітивного компонента є висока мотивація до своєї професійної діяльності; усвідомлення соціальної значущості професії вчителя; знання можливостей професійної мобільності та професійного розвитку; володіння теоретичними знаннями в галузі педагогіки та інших фундаментальних наук; вміння аналізувати та інтерпретувати дані вітчизняної та зарубіжної літератури.

Організаційно-діяльнісний компонент передбачає вміння майбутнього вчителя організувати, структурувати, раціоналізувати навчальну та професійну діяльність у сфері педагогіки; вміння – аналізувати, проектувати й прогнозувати результати й наслідки дій, спрямованих на розв'язання конкретних педагогічних завдань і досягнення цілей професійного плану; здатність критично оцінити запропоновані варіанти рішень завдань та обґрунтувати пропозиції щодо їх вдосконалення з урахуванням можливих наслідків.

Креативно-поведінковий компонент мобільності майбутнього вчителя: обумовлений знаннями професійної етики, правил і норм, прийнятих у професійній діяльності вчителя; здатністю до швидкої адаптації в трудовому колективі; навичками професійного спілкування (проведення форумів, презентацій, лекцій, практичних та лабораторних занять, круглих столів, проведення семінарів та конференцій); здатністю використовувати для розв'язання різних завдань сучасні технічні засоби та інформаційні технології.

Оцінно-результативний блок, виконуючи діагностичну функцію, забезпечує встановлення відповідності цілей процесу розвитку професійної мобільності випускника, що передбачає формування здатності швидко та якісно освоювати суміжні види професійної діяльності та готовності до ефективної адаптації на сучасному ринку праці, які забезпечують можливість оптимальної перебудови в нових умовах і конкурентоспроможність майбутнього фахівця. Оцінно-результативний блок являє собою опис того, яким набором компетенцій повинен володіти випускник вишу, до виконання яких функцій він повинен бути підготовлений і яким повинне бути ступінь його готовності до виконання конкретних обов'язків [5, с.75]. Даний блок складається з двох складових: оцінної і результативної. Оцінний компонент включає показники (компоненти) професійної мобільності, що розглядаються як ознаки, та критерії, на підставі яких здійснюється класифікація рівнів професійної мобільності випускника. Результативний компонент визначає рівні мобільності випускника, що включають репродуктивний (потенційно немобільні), діяльнісний (умовно мобільні) і творчий (потенційно мобільні) рівні. Діагностична функція, що виявляється у визначенні кількісних і якісних змін, які виникають у процесі розвитку професійної мобільності, дозволяє контролювати досягнення цілей і забезпечує порівняння прогнозованих з реальними результатами, досягнутими об'єктами впливу (в нашому дослідженні – майбутні вчителі). Вона спрямована на дослідження та аналіз особистості та індивідуальності студента, на пошук причин неефективності результатів і на характеристики цілісного педагогічного процесу.

Потрібно звернути увагу, що до стандартизованих характеристик професійної мобільності майбутнього вчителя, які можуть слугувати основою оцінки, тобто критеріями, відносимо: оволодіння професійними компетенціями, раціональну організацію навчально-професійної діяльності, активність вираження творчості в педагогічній діяльності.

Зміст окреслених блоків експериментальної моделі передбачає поетапну його реалізацію, а саме: інформаційний, формувальний, контрольний етап.

Дієвість і результативність запропонованої моделі формування професійної мобільності вимагає забезпечення відповідних умов: створення позитивної мотивації, настанови на професійну мобільність; розширення змісту предметів за рахунок уявлення про професійну мобільність та дидактичний вибір у сфері освіти, тобто інтеграція цих понять у навчальну діяльність; інтенсифікація едукативного середовища на засадах дидактичного вибору.

Узагальнюючи сказане вище, зазначимо, що моделювання педагогічних систем є одним із найважливіших завдань сучасної педагогіки, оскільки зростає значущість запровадження інноваційних технологій, проектування, яке забезпечує можливість цілеспрямованого, цілісного процесу формування професійно мобільного фахівця. Перспективи подальшого наукового дослідження пов'язуємо з реалізацією спроектованої експериментальної моделі формування професійної мобільності майбутнього вчителя на засадах дидактичного вибору.

#### Література

1. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Изд-во СИПИ, 1992. – 96 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і гол. ред. Бусел В. Т.]. – Київ-Ірпінь: Перун, 2004. – 1440 с.
3. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике для уч-ся, студ., аспирантов, учителей и препод. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. ; Ростов Н/Д, 2005. – 448 с.
4. Лебедев С. А. Философия науки : Словарь основных терминов. / С. А. Лебедев. – М. : Академический Проект, 2004. – 320 с.
5. Мясникова Т. И. Развитие профессиональной мобильности в процессе профилизации подготовки будущих специалистов в вузе: дис. ... на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Ивановна Мясникова. – Екатеринбург, 2010, – 187 с.
6. Никитина Е. А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога: дис. ... на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Александровна Никитина. – Иркутск., 2006, – 180 с.
7. Проблемы методологии и методики исследования профессионального обучения в профтехучилищах / А. П. Беляева, С. Я. Баев, Н. Ф. Золотухина и др. – М.: Высшая школа, 1991. – 160 с.

УДК 378.14: 372.857

### МОДЕЛЬ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Н.Б.Грицай

**Анотація.** У статті представлено педагогічну модель методичної підготовки майбутніх учителів біології у ВНЗ; визначено основні блоки моделі (теоретико-методологічний, мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-технологічний, контроль-корекційний), детально розглянуто зміст кожного із них.

**Ключові слова:** методична підготовка, модель, моделювання, блоки, компоненти, майбутні вчителі біології.

**Аннотация.** В статье представлена педагогическая модель методической подготовки будущих учителей биологии в вузе; определены основные блоки модели (теоретико-методологический, мотивационно-целевой, содержательный, процессуально-технологический, контрольно-коррекционный), подробно рассмотрено содержание каждого из них.

**Ключевые слова:** методическая подготовка, модель, моделирование, блоки, компоненты, будущие учителя биологии.

**Summary.** The paper presents the pedagogical model of methodical training of teachers of biology in high school; the basic blocks of methodological training model (theoretical and methodological, motivational target, semantic, procedural and technological, control and correctional) has been discussed in detail by the author.

**Key words:** methodical training, the model, modeling, blocks, components, future teachers of biology.

**Постановка проблеми.** Зважаючи на останні події в нашій державі, у сучасному суспільстві суттєво зростають вимоги до педагогів, завданням яких є формування нового покоління українців з яскраво вираженою громадянською позицією, компетентних фахівців своєї справи, здатних критично мислити й приймати нестандартні рішення. Саме тому актуальність проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів не викликає сумнівів.

Фахівцям, які працюють у вищій школі України, необхідно переглянути методику проведення занять, удосконалити зміст, форми та методи навчання, покращити організацію самостійної роботи, посилити ціннісно-мотиваційний аспект підготовки, що дасть можливість забезпечити належний рівень готовності студентів до педагогічної діяльності у нових умовах.

Для того, щоб модернізувати традиційну підготовку студентів, необхідно спочатку розробити її теоретичну модель, тобто сформулювати ідеальне уявлення про раціональні способи розвитку необхідного рівня методичної готовності майбутніх учителів. У пропонованій моделі методичної підготовки потрібно враховувати сучасні тенденції розвитку освіти та вимоги до особистості педагога.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема моделювання як вивчення різноманітних явищ і процесів знайшла своє відображення в працях В.Афанасьєва, В.Венікова, М.Вартофського, М.Гамеза, Б.Глинського, І.Домашенка, О.Зинов'єва, А.Кочергіна, В.Нікандрова, І.Новіка, О.Суханова, В.Штоффа.

У педагогічній науці особливості методу моделювання розкрито в працях С.Архангельського, Ю.Бабанського, О.Дахіна, В.Загвязинського, Н.Кузьміної, Є.Лодатка, В.Міхеєва, В.Монахова, І.Підласого та ін.

У контексті дослідження науковий інтерес викликали моделі підготовки майбутніх педагогів, розроблені Н.Борисенко, Н.Верещагіною, Н.Зеленко, Г.Локаревою, О.Таможньою, В. Шаховим та ін.

Українські вчені-методисти запропонували моделі методичної підготовки вчителів інформатики (Н.Морзе), фізики (В.Шарко), географії (М.Криловець), астрономії (І.Ткаченко) та ін. Проте моделювання методичної підготовки вчителів біології в Україні ще не було предметом спеціального дослідження.

**Мета статті** – розробити й теоретично обґрунтувати модель методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищому навчальному закладі для планомірного та послідовного її втілення на практиці.

**Виклад основного матеріалу.** Метод моделювання є предметом розгляду філософів, психологів, педагогів. У результаті теоретичного аналізу наукової літератури встановлено, що моделювання – це метод дослідження, який полягає в пізнанні якостей об'єкта, явища чи процесу через його модель.

Моделювання є основною категорією теорії пізнання, на якій ґрунтуються теоретичні й експериментальні методи наукового дослідження. Цей метод нерозривно пов'язаний з абстрагуванням та ідеалізацією, за допомогою яких відбувається виокремлення тих аспектів модельованого об'єкта, явища чи процесу, які відображені в моделі. Моделювання розглядають як метод опосередкованого вивчення об'єкта, в ході якого досліджується не сам об'єкт, який зацікавив дослідника, а деяка проміжна система – модель, спеціально створена для його вивчення.

За твердженням В.Загвязинського, моделювання – це процес створення моделей, схем, знакових чи реальних аналогів, що відображають суттєві властивості більш складних об'єктів (прототипів) [4, с. 199].

Метод моделювання використовують для глибокого вивчення та усвідомлення складних систем, функціонування яких залежить від багатьох факторів та взаємозв'язків. За рахунок моделювання значно полегшується процес одержання інформації про певний об'єкт.

У Новому словнику іншомовних слів подано кілька визначень поняття «модель»: 1) зразок якогось-небудь нового виробу, зразковий екземпляр для серійного виробництва; 2) схема, макет чого-небудь у зменшеному вигляді; 3) тип, марка конструкції; 4) те, що є матеріалом для художнього зображення, натура [7, с. 394].

За тлумаченням В.Краєвського, модель – це «система елементів, що відтворює деякі аспекти, зв'язки, функції об'єкта досліджень» [6, с. 333].

У педагогічних розвідках моделлю вважають прообраз, аналог (схему, знакову систему) якогось-небудь об'єкта, процесу або явища, який використовують для розширення знань про оригінал. Модель відображає в спрощеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами об'єкта, який вивчають, окремі суттєві якості оригіналу. Надмірна деталізація, другорядні явища ускладнюють саму модель та заважають її теоретичному дослідженню. В. Ягупов зазначає, що «модель навчального процесу – це еталонне уявлення про навчання учнів, його конструювання в умовах конкретних освітньо-виховних закладів» [9, с. 227].



У контексті пропонуваного дослідження модель виступає як засіб наукового пізнання і як прообраз педагогічного процесу методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищому навчальному закладі, зразок, за яким можна організувати підготовку студентів до методичної діяльності.

Модель методичної підготовки розглядаємо як цілісне бачення особистісного та професійного розвитку майбутнього вчителя біології і системи методичного супроводу його діяльності. Основною метою розроблення моделі є вдосконалення та корекція методичної підготовки майбутніх педагогів, яка б відповідала сучасним вимогам.

В. Безрукова констатує, що педагогічне моделювання (створення моделі) – це розроблення цілей (загальної ідеї) створення педагогічних систем, процесів або ситуацій та основних шляхів їх досягнення. На її думку, моделювання є першим етапом педагогічного проектування. Якщо в техніці модель – зразок, що слугує еталоном для серійного виробництва, то в педагогіці модель – ідея організації освітнього процесу, концепція чи педагогічна теорія. Педагогічна модель – це цільовий ідеал [1].

Грунтуючись на розглянутих положеннях про модель та моделювання, нами було зроблено спробу змодельовати процес методичної підготовки майбутніх учителів біології. Розроблена модель розкриває особливості змісту та структури, послідовність, взаємозв'язок та взаємовплив усіх складових процесу методичної підготовки майбутніх учителів біології.

У прогнозованій моделі методичної підготовки майбутніх учителів біології визначено такі взаємопов'язані блоки:

- *теоретико-методологічний* (визначає стратегію методичної підготовки);
- *мотиваційно-цільовий* (уточнює мету й завдання методичної підготовки майбутніх учителів біології, їх мотивацію та кінцевий результат навчання);
- *змістовий* (визначає зміст методичної підготовки вчителя біології);
- *процесуально-технологічний* (розкриває основні методи, засоби й форми методичної підготовки студентів);
- *контрольно-корекційний* (визначає методи контролю, рівні методичної готовності студентів, прогнозує результати методичної підготовки).

У *теоретико-методологічному (концептуальному)* блоці відображено ключові ідеї, на яких ґрунтується методична підготовка майбутніх педагогів. Методологічний каркас моделі становлять закономірності, підходи та принципи, які визначають стратегію методичної підготовки майбутніх учителів біології та регламентують тактику її реалізації, теоретично обґрунтовуючи мету, структуру, зміст, технології і результат підготовки майбутніх педагогів.

Серед методологічних підходів до моделювання методичної підготовки майбутніх учителів біології виокремлено такі: системний, особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, контекстний, середовищний. Вказані підходи реалізуються під час відбору змісту освіти, визначення технологій навчання, встановлення методів контролю та ін.

До закономірностей методичної підготовки майбутніх учителів біології належать такі: а) взаємозалежність мети, змісту, методів і форм методичної підготовки, їх зумовленість рівнем розвитку методики навчання біології як науки, вимогами освітніх стандартів та реальним станом педагогічної практики; б) залежність результатів методичної підготовки від усвідомлення студентами мети й завдань навчання, особистісної значущості навчального матеріалу; в) залежність ефективності методичної підготовки від мотивації студентів, урахування їхніх індивідуальних особливостей та досвіду; г) залежність ефективності методичної підготовки від раціонального застосування умов, засобів, форм і методів навчання в їхньому взаємозв'язку; д) залежність результатів методичної підготовки від спеціально змодельованого професійно орієнтованого освітнього середовища; е) залежність ефективності методичної підготовки від використання конкретних навчальних ситуацій з майбутньої педагогічної діяльності (контекстне навчання); є) залежність якості методичної підготовки від цілеспрямованої взаємодії викладача й студента, активного залучення студентів до різних видів діяльності.

Важливе значення в створенні моделі мають наукові принципи – певні вихідні положення, нормативні вимоги до організації та здійснення навчального процесу. У контексті дослідження принципами методичної підготовки майбутніх учителів біології визначено такі: принцип науковості, принцип професійної спрямованості, принцип інтегративності, принцип узгодженості, принцип зв'язку теорії і практики, принцип свідомості та активності, принцип послідовності та систематичності, принцип посилення творчої спрямованості, принцип варіативності, принцип особистісної орієнтації, принцип технологічності, принцип інноваційності.

*Мотиваційно-цільовий блок* моделі забезпечує усвідомлення майбутніми фахівцями мети та завдань на кожному етапі методичної підготовки, формування позитивного ставлення до методичної діяльності.

Система методичної підготовки орієнтована на завдання педагогічної системи вищого порядку – професійної підготовки вчителя. Основною метою системи вищої педагогічної освіти є професійна підготовка вчителів високої кваліфікації відповідно до соціального замовлення, формування в майбутніх фахівців готовності до виконання педагогічної діяльності.

Підтримуємо думку Н. Зеленко про те, що методична підготовка майбутніх учителів біології має будуватися як інтегративна єдність освітньої стратегії ВНЗ (завдань професійно-педагогічної освіти), з одного боку, і професійних інтересів та намірів (завдань) студентів, з іншого, що дає змогу забезпечити просування (поступ) майбутніх учителів від знання основ методики навчання до формування авторського методичного стилю [5]. Тому мотиваційно-цільовий блок моделі методичної підготовки розроблений відповідно до вимог, які висуває навчальний заклад, а також потреб особистості майбутнього вчителя.

З мотиваційно-цільового блоку починається формування позитивного ставлення студентів до професійної діяльності загалом та до методичної діяльності зокрема. Виконання будь-якої роботи неможливе поза сформованою певним чином мотиваційно-ціннісною сферою особистості майбутнього вчителя. Тому комплекс завдань має бути доповнений завданнями формування мотивації до оволодіння певними вміннями та якостями, необхідними для виконання професійної діяльності майбутнього фахівця.

Погоджуємося із Н.Верещагіною в тому, що мета методичної підготовки повинна бути пов'язана з метою загальної, професійної та післядипломної освіти, щоб її реалізація дала змогу гнучко вибудовувати індивідуальний освітній маршрут з урахуванням нахилів щодо вибору педагогічної професії, оволодіння нею у ВНЗ і подальшого її вдосконалення в методичній діяльності [3, с. 58]. Крім того, мета має співвідноситися з деяким ідеалом, прогнозованим результатом методичної підготовки, що визначає зміст і структуру діяльності вчителя біології.

Метою методичної підготовки в сучасних умовах є формування методичної компетентності студентів, високого рівня методичної готовності до виконання професійної діяльності в системі шкільної біологічної освіти.

Мотиваційно-цільовий блок методичної підготовки представлено єдністю основної мети й системи завдань, комплексне розв'язання яких забезпечить її досягнення. Відповідно до мети визначено конкретні завдання методичної підготовки: а) засвоєння методичних знань; б) формування методичних умінь і навичок, методичних компетенцій; в) набуття досвіду творчого застосування одержаних знань та сформованих умінь; г) формування системи ціннісно-емоційного ставлення до майбутньої методичної діяльності; д) розвиток професійних якостей учителя; е) формування прагнення до методичної самоосвіти та самовдосконалення, здатності до самоаналізу, самоконтролю та самокорекції; є) вироблення індивідуального методичного стилю.

*Змістовий блок* моделі методичної підготовки майбутніх учителів біології є відносно самостійною складовою змісту педагогічної освіти, яка створює умови для опанування методичними аспектами педагогічної діяльності, засвоєння основних знань, умінь та навичок, цінностей, норм і правил у галузі методики навчання біології. Зокрема, цей блок представлено трьома компонентами: когнітивним (методичні знання), діяльнісно-операційним (досвід та методичні вміння) і особистісним (мотиви педагогічної діяльності, цінності, професійні якості).

Отже, зміст методичної підготовки – це педагогічно адаптована система методичних знань, умінь і навичок, способів методичної діяльності, досвіду її творчої реалізації і ціннісно-емоційного ставлення, яка забезпечує формування методичної готовності майбутнього фахівця.

Зазначений зміст структуровано в навчальних програмах дисципліни «Методика навчання біології», а також дисциплін за вибором та спецкурсів методичного спрямування. Крім того, зміст методичної підготовки реалізується під час педагогічної практики.

Зміст методичної підготовки майбутніх учителів біології представлений спеціальним методичним тезаурусом, в основі якого – ключові методичні поняття, які формуються під час вивчення методичних дисциплін.

Відбір змісту методичної підготовки визначається передусім особливостями вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання біології», в якій поєднано навчальну, квазіпрофесійну й навчально-професійну діяльність. Зміст вказаної дисципліни детермінований специфікою професійних функцій учителя. З огляду на це, засвоєння методичних знань та формування методичних умінь має відбуватися в контексті майбутньої педагогічної діяльності.

Основною одиницею змісту методичної підготовки в контексті професійної діяльності виступає педагогічна ситуація (за А. Вербицьким, В. Загвязинським та ін.). Однією з умов успішної методичної підготовки є перетворення цих ситуацій у методичні задачі та розв'язання їх студентами.

У змісті методичної підготовки потрібно гармонійно поєднувати теоретичну й практичну підготовку, навчальну та науково-дослідницьку діяльність, реалізовувати міжпредметні зв'язки з іншими дисциплінами, забезпечувати наступність, систематичність і безперервність методичної підготовки, оптимальне співвідношення часу аудиторних занять і самостійної роботи в позааудиторний час тощо. До того ж необхідно так організувати зміст методичної підготовки майбутніх учителів біології, щоб знання та вміння були особистісно значущими для кожного студента [2, с. 25].

Таким чином, змістовий блок моделі описує зміст методичної підготовки, що передбачає вдосконалення змісту дисципліни «Методика навчання біології», паралельне впровадження в навчальний процес дисциплін за вибором, у межах яких відбувається поглиблення, розширення, узагальнення методичних знань студентів, формування методичного тезаурусу, залучення майбутніх фахівців до імітаційних видів професійної діяльності.

*Процесуально-технологічний блок* моделі ґрунтується на специфіці змісту методики навчання біології. У цьому блоці визначено форми організації навчання студентів, а також комплекс традиційних та інноваційних методів і засобів навчання, видів науково-дослідницької діяльності, через які реалізується зміст методичної підготовки.

Застосування методів контекстного навчання, постановка проблемних запитань і завдань, використання інтерактивних методів, розроблення проєктів з методики навчання біології, створення методичного портфоліо забезпечать не лише засвоєння методичних знань і формування умінь і навичок, а й розвиток науково-дослідної творчості, актуалізацію особистісно-професійного досвіду, реалізацію індивідуальної траєкторії методичного становлення, вироблення власного методичного стилю.

Процесуально-технологічний блок моделі забезпечує реалізацію трьох складових методичної підготовки: теоретичної (лекції, самостійна робота, написання рефератів, курсових робіт), практичної (лабораторні заняття, педагогічна практика, розв'язання методичних задач, ігрові методи навчання) та особистісної (складання методичного портфоліо, авторизація педагогічного досвіду, саморегуляція методичних знань і вмінь).

Цей блок втілюється під час взаємодії студентів і викладача, взаємодії студентів з комп'ютерами, методичною літературою тощо. Методична підготовка педагогів відбувається в цілеспрямовано змодельованому професійно орієнтованому освітньому середовищі упродовж усього періоду навчання у ВНЗ. Погоджуємося з О.Таможньою в тому, що основним засобом методичної підготовки є комплекс навчально-методичних задач [8, с. 278]. Окрім цього, засобами навчання є підручники, навчально-методичні посібники, довідники, навчально-методичні комплекси дисциплін, зошити з друкованою основою, збірники тестових завдань і т.д.

З операційно-технологічним блоком моделі тісно пов'язаний *контрольно-корекційний блок*, який забезпечує визначення рівня сформованості методичної готовності майбутніх учителів біології. У цьому блоці описано критерії та рівні сформованості методичної готовності, форми та методи контролю методичних компетенцій студентів. Контрольно-корекційний блок спрямований на з'ясування ефективності методичної підготовки майбутніх учителів біології і передбачає педагогічну діагностику методичної готовності майбутнього педагога на різних етапах методичної підготовки, вивчення результативності кожного компоненту, вчасне внесення коректив у навчальний процес.

У розробленій моделі методичної підготовки передбачено використання традиційних і нетрадиційних форм і методів контролю, як-от: усне й письмове опитування, тестування, захист проєкту, портфоліо та ін. Важливе місце займає самоконтроль та самоперевірка, розвиток методичної рефлексії студентів. Під час оцінювання методичних компетенцій майбутніх учителів важливою є реалізація принципу переходу від статистично орієнтованих до особистісно-орієнтованих методів оцінювання. При цьому необхідно враховувати індивідуальний рівень можливостей кожного студента, ступінь витрачених зусиль, якісну динаміку успіхів [3, с. 107].

Результатом реалізації моделі методичної підготовки є сформована на належному рівні методична готовність студентів до виконання методичної діяльності, яка є складовою професійної діяльності майбутніх учителів біології. На підставі вищесказаного модель методичної підготовки майбутніх учителів біології може бути представлено у вигляді такої схеми (рис. 1).



Рис. 1. Модель методичної підготовки майбутніх учителів біології

**Висновки.** Запропонована модель методичної підготовки мабутьних учителів біології в єдності теоретико-методологічного, мотиваційно-цільового, змістового, процесуально-технологічного та контрольнo-корекційного блоків представляє в стислій формі інформацію про структуру та зміст методичної підготовки, основні організаційні форми навчального процесу, методи й засоби навчання, діагностику методичної готовності майбутніх фахівців. Організація навчального процесу на основі представленої моделі сприятиме підвищенню якості методичної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Ефективність функціонування розробленої моделі методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищих навчальних закладах буде предметом вивчення в наступних дослідженнях.

### Література

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособ. для инженерно-пед. институтов и индустриально-пед. техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Изд-во «Деловая книга», 1996. – 344 с.
2. Борисенко Н. Модель підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи / Надія Борисенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – № 3. – С. 21–37
3. Верещагина Н. О. Методическая подготовка бакалавров и магистров в области географического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Верещагина Наталья Олеговна. – Санкт-Петербург, 2012. – 434 с.
4. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – [3-е изд., испр.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 208 с.
5. Зеленко Н. В. Взаимосвязь проектирования и самопроектирования методических компетенций в системе общетехнической и методической подготовки учителя технологи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.08 / Зеленко Наталия Васильевна. – Астрахань, 2006. – 406 с.
6. Краевский В. В. Методология педагогики. Новый этап : учебное пособие для студентов вузов / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия ИЦ, 2006. – 394 с.
7. Новий словник іншомовних слів / за ред. Л. І. Шевченко. – К. : АРІЙ, 2008. – 672 с.
8. Таможняя Е. А. Система методической подготовки учителя географии в педагогическом вузе в условиях модернизации образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Таможняя Елена Александровна. – М., 2010. – 490 с.
9. Ягупов В. В. Педагогика : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 364-78

## ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Т.М.Децюк

**Анотація:** У статті розглядаються педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників у позааудиторній роботі; здійснено аналіз понять «педагогічні умови» та «професійна компетентність».

**Ключові слова:** педагогічні умови, професійна компетентність, позааудиторна робота.

**Аннотация:** В статье рассматриваются педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих социальных работников во внеаудиторной работе; осуществлен анализ понятий «педагогические условия» и «профессиональная компетентность».

**Ключевые слова:** педагогические условия, профессиональная компетентность, внеаудиторная работа.

**Summary:** The pedagogical conditions of professional competence formation of future social workers in extracurricular activities are examined in the article. The analysis of the concepts of "pedagogical conditions" and "professional competence" is realized.

**Keywords:** pedagogical conditions, professional competence, extracurricular activities.

Підготовка висококваліфікованих фахівців є пріоритетним завданням, що стоїть перед вищим навчальним закладом. Швидкі темпи розвитку науки й техніки вимагають нових підходів до процесу формування професійної компетентності фахівців соціальної сфери, які будуть конкурентоспроможними на ринку праці. Одним з них є використання потенціалу позааудиторної роботи в процесі професійної підготовки соціальних працівників в умовах вищого навчального закладу.

До особливостей становлення професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери ми відносимо педагогічні умови позааудиторної роботи. Тому дана тема є актуальною та важливою.

Проблема формування професійної компетентності соціальних працівників в умовах ВНЗ є предметом вивчення дослідників із різних галузей науки, серед них М.П.Лукашевич, Т.В.Семигіна, І.Д.Зверева, О.В.Безпалько, О.Г.Карпенко, А.Й.Капська, Р.Х.Вайнола, Д.М.Годлевська, Т.Є.Лифанова та ін. Проте проблема педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників у позааудиторній роботі є малодослідженою і потребує подальшого вивчення.

Метою нашої публікації є аналіз та визначення педагогічних умов формувального впливу на становлення компетентності майбутніх соціальних працівників у позааудиторній роботі.

Перш ніж визначати педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі позааудиторної роботи, необхідно дати визначення поняттям «позааудиторна робота» та «педагогічні умови».

У книзі «Виховна робота зі студентською молоддю» Т.Ю.Осипова зазначала, що система позааудиторної роботи є сукупністю виховних впливів, які забезпечують цілеспрямованість, систематичність, послідовність, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю студентів. Основоположними принципами цієї системи є професійно-педагогічна спрямованість навчально-виховного процесу, взаємозв'язок і взаємообумовленість навчання і виховання студентів; тісний зв'язок навчально-виховного процесу вищого навчального закладу з практикою [4, 238]. Позааудиторна робота стимулює формування особистості майбутнього соціального працівника за умови професіоналізації всіх виховних впливів на студентів. Вона містить умови, які забезпечують удосконалення загальної професійної підготовки студентів, і при правильній її організації студенти отримують практичний досвід, здатність до самостійних дій, можливість пошуку власного професійного стилю [4, 239].

На думку О.Г.Карпенко, зміст позааудиторної діяльності студентів буде мати свою доцільність лише за умови її професійної спрямованості, виступаючи при цьому такою педагогічною умовою, за якої студенти виконують певні функції, необхідні їм у майбутніх реальних ситуаціях [3; 258].

Щодо визначення поняття «педагогічні умови», то різні підходи до його трактування проаналізували російські вчені Н.Іпполітова та Н.Стерхова в своїй праці «Аналіз поняття «педагогічні умови»: сутність, класифікація». Вони вважають, що поняття «умови» є загальнонауковим і представляє сукупність причин, обставин, будь-яких об'єктів, що впливають на функціонування й розвиток будь-якого об'єкту (в тому числі й педагогічної системи, цілісного педагогічного процесу). Педагогічні умови, виступаючи як один із компонентів педагогічної системи, відображають сукупність можливостей навчального й матеріально-просторового середовища, що впливають на особистісний та процесуальний аспекти даної системи, і забезпечують її ефективне функціонування й розвиток [2].

Педагогічні умови можна розглядати як структурну оболонку педагогічних технологій чи педагогічних моделей. Завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології. З іншого боку, педагогічні умови виступають і формою педагогічної діяльності, метою якої є формування висококваліфікованого спеціаліста [5].

Для того, щоб за час навчання у вищому навчальному закладі підготувати майбутніх соціальних працівників до ефективної професійної діяльності, на думку Т.В.Аветісян, необхідно в освітньому процесі дотримуватися наступних умов:

- розробка навчальних планів і програм за спеціальними дисциплінами на основі сучасних наукових поглядів на теорію соціальної роботи, з орієнтацією на цінності соціальної роботи як професійної діяльності; обов'язковість вивчення досвіду соціальної роботи у всіх спеціальних дисциплінах і спецкурсах;
- розкриття змісту ефективної професійної діяльності соціального працівника у всіх видах навчальної роботи у ВНЗ;
- усвідомлення суб'єктивної позиції майбутнім соціальним працівником;
- забезпечення взаємозв'язку змістовно-процесуальної підготовки й внутрішньо-особистісного формування готовності студентів до соціальної роботи;
- розвиток таких особистісних якостей у студентів, як орієнтація на людину, уміння ефективної взаємодії з іншою людиною й позитивного спілкування з нею, прагнення до професійного самовдосконалення, творчого характеру праці;
- формування у студентів потреб і інтересів у царині підготовки до професійної діяльності, їхньої участі в науково-дослідній роботі в галузі соціальної роботи й суміжних дисциплін;
- надання студентам можливості брати участь у волонтерській діяльності;

- здійснення спеціальної підготовки співробітників закладів соціальної сфери до прийому практикантів, орієнтація їх на контакти й взаємне співробітництво [1, 146].

Проаналізувавши наукові доробки вчених щодо визначення педагогічних умов, ми пропонуємо робоче визначення цього поняття. Отже, під педагогічними умовами ми розуміємо певну систему організації виховного процесу, що реалізується у різних формах позааудиторної роботи, яка забезпечує цілісність навчання та виховання майбутніх соціальних працівників, сприяє всебічному гармонійному розвитку їхньої особистості та формуванню професійної компетентності.

Відповідно до мети нашої публікації визначимо та проаналізуємо педагогічні умови, які, на нашу думку, сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх соціальних працівників у позааудиторній роботі:

До ціннісно-цільових ми відносимо такі, які забезпечують прийняття позааудиторної роботи як цінності і як одного з головних елементів процесу професійної підготовки та формування професійної компетентності у майбутніх фахівців соціальної сфери. Виходячи з цього, в педагогічному колективі повинна формуватися установка на необхідність його науково грамотного та ефективного впровадження. Створення єдиної системи навчально-позааудиторної роботи зі студентами спеціальності «соціальна робота». Вся позааудиторна робота зі студентами має бути логічним продовженням теоретичної підготовки під час навчальної діяльності. Форми та методи, які застосовуються в процесі позааудиторної роботи мають відповідати меті, змісту й завданням підготовки фахівців соціальної роботи певного курсу. Виховна система роботи зі студентами спеціальності «соціальна робота» має бути узгоджена з загальною програмою виховної роботи навчального закладу.

Своєю чергою, у студентів потрібно розвивати розуміння необхідності участі в позааудиторній роботі для формування власної професійної компетентності та підвищення рівня сформованості професійно-важливих якостей. Для підвищення мотивації студентів необхідно застосовувати методи морального та матеріального заохочення студентів.

До морального можна віднести: розміщення портретів найактивніших студентів на дошці пошани «Кращі студенти університету»; створення в студентських ЗМІ (студентське радіо, газета, телебачення) рубрики «Гордість університету», де періодично буде висвітлюватись інформація про активістів, їхні захоплення та перспективи; створення в соціальних мережах груп, присвячених різним напрямкам позааудиторної діяльності, де буде розміщена інформація про діяльність студентів, їхні досягнення, фотозвіти з різних заходів і т. п.; нагородження найкращих грамотою та званням «студент року», «гордість університету» тощо; додаткові бали при складанні заліків та іспитів; звільнення від виконання певних навчальних завдань з предметів; подяка від організацій-партнерів; подяка із занесенням в особову справу; запис у характеристиці випускника про всі його досягнення у позааудиторній діяльності.

До матеріального заохочення можна віднести: преміювання найкращих студентів; іменна стипендія; делегування на виставки, круглі столи, прес-конференції, тренінгові програми, програми по обміну досвідом та ін., тематика яких безпосередньо стосується напряму позааудиторної роботи, яку виконує студент; нагородження цінними подарунками: кубками, медалями та іншими пам'ятними речами; перемога у конкурсах та проєктах з матеріальною винагородою.

Також потрібно сприяти формуванню особистої мотивації. Вона виражається в моральному задоволенні від виконання певної роботи, відчуття потрібності й значимості, задоволення особистих амбіцій, підвищення власного професійного рівня, надбання професійного досвіду, інвестиція в майбутнє як фахівця соціальної сфери, формування відповідальності, саморозвиток та самовдосконалення.

До теоретичних умов ми відносимо такі, які дозволяють організувати ефективне використання позааудиторної роботи в процесі формування професійної компетентності у вищому навчальному закладі. Сюди можна віднести: підготовка викладачів – керівників секцій, студій, кураторів. Для того, щоб виховна робота мала формувальний вплив на професійне становлення студентів, її мають здійснювати спеціально підготовлені викладачі. Необхідним є створення відповідного теоретико-методологічного забезпечення у вигляді методичних рекомендацій для кураторів груп, збірки тренінгових вправ для керівника школи тренінгів, методичні рекомендації для керівника школи тьюторів, методичні рекомендації для організації діяльності агенції проєктів, методичні рекомендації щодо організації діяльності волонтерського об'єднання студентів, клубів за інтересами, клубу юних науковців, органів студентського самоврядування і т.п.

Ще однією ваговою умовою є забезпечення діяльності методичних об'єднань викладачів-керівників секцій, студій, кураторів, де б вирішувались всі суперечливі питання, що стосуються



виховної роботи зі студентами, а також обмін досвідом, розбір нестандартних ситуацій, упровадження нових виховних методів та технологій.

Технологічні умови включають інтеграцію аудиторної і позааудиторної роботи, вдалих підбір різних форм позааудиторної роботи і майстерність керівництва такою діяльністю, співпраця з практиками соціальної роботи.

Інтеграція аудиторної і позааудиторної діяльності буде полягати в тому, що деякі теоретичні предмети будуть практично реалізовуватись у процесі виконання позааудиторної роботи. А саме: теорія соціальної роботи, методи і технології соціальної роботи, методика викладання соціальної роботи, інновації в соціальній роботі, проблеми соціальної роботи і соціальної політики, соціальна робота зі спеціальними групами клієнтів, менеджмент соціальної роботи, теорія соціального управління, місцеве самоврядування та робота в громаді та ін. Крім того, практичні завдання з предметів студенти зможуть реалізувати в процесі позааудиторної діяльності. Наприклад, проведення профілактичного заняття з елементами тренінгу для підопічних Чернігівського центру матері і дитини «Батьки і дитина разом» на тему «Життя в чистоті» за матеріалами канадського професора Стефана Пісоцького.

Щодо вдалого підбору форм позааудиторної роботи і майстерності у керівництві такою діяльністю, то ми пропонуємо професіоналізувати різні форми традиційних напрямів позааудиторних заходів для студентів. Так, наприклад, творчі гуртки мають за мету навчити студентів не просто різним напрямам декоративно-ужиткового, художнього, музичного, хореографічного, театрального мистецтва, а вміння використати ці вміння з різними категоріями клієнтів для розв'язання складних життєвих ситуацій їхнього життя. Так, наприклад, при роботі з дітьми та підлітками ми вчимося використовувати психологічний театр та психодраму, з людьми похилого віку можна використати кулінарний майстер-клас «Діалог поколінь» і т.д. Майстерність керівництва різними напрямками позааудиторної діяльності полягає в подачі та створенні акцентів на професіоналізації конкретної діяльності. Викладач постійно має наголошувати на важливості та значимості набутих навичок та умінь під час виконання певного виду позааудиторної роботи в подальшій професійній діяльності. Викладач має чітко розуміти вплив даного виду позааудиторної діяльності на формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. Метою позааудиторної діяльності має бути не організація культурного дозвілля студентів, а формування професійно-важливих умінь, навичок, якостей майбутніх фахівців соціальної сфери.

Під співпрацею між університетом і практиками соціальної роботи ми маємо на увазі не тільки укладання договору про співпрацю, а й створення спільних програм, у яких братимуть участь студенти з метою отримання практичного досвіду. Викладачі-керівники гуртків та секцій мають постійно взаємодіяти з практиками соціальної роботи, щоб студенти були теоретично та психологічно готовими до запропонованих видів роботи.

Отже, для якісної підготовки фахівців соціальної сфери необхідно використати потенціал позааудиторної роботи. Для того, щоб позааудиторна робота здійснювала формувальний вплив на професійну компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери, необхідно забезпечити всі необхідні педагогічні умови. Вплив запропонованих умов потребує подальшого дослідження й експериментальної перевірки.

### **Література**

1. Аветісян Т.В. Особливості професійного становлення фахівців із соціальної роботи [Електронний ресурс] / Т.В. Аветісян // Соціопростір: міждисциплінарний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи. - 2011. - №1(2). – С.142-147. - Режим доступу: [http://www.sociology.kharkov.ua/socioprostir/files/magazine/2\\_2011/4\\_3\\_2.pdf](http://www.sociology.kharkov.ua/socioprostir/files/magazine/2_2011/4_3_2.pdf)
2. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Електронний ресурс] / Н. Ипполитова, Н. Стерхова / . - Режим доступу: [http://genproedu.com/paper/2012-01/full\\_008-014.pdf](http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf)
3. Карпенко О.Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти. Монографія. / О.Г. Карпенко / [За ред. С.Я. Харченка]. – Дрогобич: Коло, 2007. – 374 с.
4. Осипова Т.Ю. Виховна робота зі студентською молоддю: навч. посіб. / Т.Ю. Осипова, І.О. Бартенєва, О.О. Біла та ін. / [За заг. ред. Т.Ю. Осипової]. – Одеса: Фенікс, 2006. – 288 с.
5. Педагогічні умови формування професіоналізму викладачів і майстрів виробничого навчання у використанні ІКТ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://ito.vspu.net/SAIT/INST\\_KAF/KAFEDRU/MATEM\\_FIZUKA\\_TEX\\_OSV/WWW/EKSPEREMENT\\_ROBOTA/FILES/PEDYMOVU2013.HTM](http://ito.vspu.net/SAIT/INST_KAF/KAFEDRU/MATEM_FIZUKA_TEX_OSV/WWW/EKSPEREMENT_ROBOTA/FILES/PEDYMOVU2013.HTM)



УДК 371.3:378.4.180.6

## ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ

К.В. Добровольська

**Анотація.** У статті на основі аналізу психолого-педагогічних джерел визначено й проаналізовано чинники, що впливають на професійне самовизначення майбутніх медичних працівників на етапі їх підготовки у вищому навчальному закладі. Як зовнішні чинники розглядаються соціальна престижність і затребуваність медичної професії, її зміст, можливості вступу до конкретного медичного ВНЗ, вплив сім'ї; як внутрішні – індивідуально-психологічні особливості студента, його установки, інтереси, система ціннісних орієнтацій і мотивів.

**Ключові слова:** самовизначення, професійне самовизначення, чинники професійного самовизначення, професійна самосвідомість, підготовка майбутніх медичних працівників.

**Аннотация.** В статье на основе анализа психолого-педагогических источников определены и проанализированы факторы, влияющие на профессиональное самоопределение будущих медицинских работников на этапе их подготовки в высшем учебном заведении. В качестве внешних факторов рассматриваются социальная престижность и востребованность медицинской профессии, ее содержание, возможности поступления в конкретный медицинский вуз, влияние семьи; внутренних - индивидуально-психологические особенности студента, его установки, интересы, система ценностных ориентаций и мотивов.

**Ключевые слова:** самоопределение, профессиональное самоопределение, факторы профессионального самоопределения, профессиональное самосознание, подготовка будущих медицинских работников.

**Summary.** On the basis of analysis of psychological and pedagogical sources identified and analyzed the factors influencing professional self-determination of future health professionals during their training in higher education. As external factors are considered social prestige and popularity of the medical profession, its content, the possibility of entering a particular medical school, the influence of the family; internal - individual psychological characteristics of students, it is installed, the interests of the system of value orientations and motives.

**Keywords:** self-determination, professional self-determination, factors of professional self-determination, professional identity, training of future health professionals.

**Постановка проблеми.** У зв'язку з глибокими соціально-економічними змінами в країні, демократизацією і гуманізацією суспільства, інтенсифікацією міжнародних контактів суттєво підвищуються вимоги до професійної підготовки фахівців з вищою освітою, що актуалізує пошуки нових підходів до психолого-педагогічної підтримки особистісно-професійного розвитку студентів. Особливою мірою це стосується майбутніх медичних працівників, від професіоналізму яких залежатиме здоров'я і якість життя інших людей, суспільства в цілому.

Професійне становлення кваліфікованих фахівців у галузі медицини є складним процесом, складовими якого є пошук і вибір професії, її освоєння в ході професійного навчання, адаптація і самореалізація під час самостійної професійної діяльності. Важливим етапом професійного становлення майбутніх медиків є навчання у ВНЗ, коли паралельно із засвоєнням професійних знань і умінь відбуваються процеси подальшого професійного самовизначення. Важливо зазначити, що професійне самовизначення як активність особистості, спрямована на визначення, уточнення і коригування власної професійної позиції, має нелінійний характер. Воно супроводжується помилками і труднощами, багато з яких є типовими для різних стадій професійного становлення майбутніх медичних працівників.

Саме на етапі первинного освоєння професії активно відбувається як життєве, так і професійне самовизначення студентів, формуються й уточнюються їх світоглядна і професійна позиції, розвивається професійна самосвідомість, освоюються індивідуалізовані способи і прийоми майбутньої діяльності. Для забезпечення педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення майбутніх медичних працівників необхідне знання особливостей і чинників, що впливають на їх професійне самовизначення на етапі навчання у ВНЗ. Саме на підставі цих знань можлива розробка такої моделі педагогічного процесу, яка враховувала б особливості і закономірності не лише особистісного розвитку студентів, але й їх професійного становлення як майбутніх фахівців у галузі медицини.

**Аналіз попередніх досліджень, публікацій.** Для вітчизняної і зарубіжної педагогічної науки проблематика професійного самовизначення молоді не є новою. Окремі питання і аспекти цієї проблеми привертала увагу багатьох педагогів, психологів, соціологів, філософів. Аналіз наукових джерел свідчить, що дослідження професійного самовизначення здійснювалися у межах декількох напрямів, серед яких можна виокремити соціологічний (В. Водзинська, І. Кон, М. Титма та ін.),

профорієнтаційний (Є. Головаха, А. Голомшток, Є. Климов, Н. Пряжников, П. Шавір і ін.), життєдіяльнісний (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, М. Гінзбург і ін.), напрям професійного розвитку (А. Деркач, Т. Кудрявцев, А. Маркова, Т. Чернікова, Е. Зеєр і ін.).

Значну увагу психологи і педагоги приділяли аналізу структури професійного самовизначення (Є. Борисова, О. Падалко, Є. Климов, Н. Ансімова, І. Кузнецова, С. Чистякова, І. Захарова та ін.). Активно досліджувалися різноманітні чинники професійного самовизначення (З. Рябікіна, В. Водзинська, С. Іконнікова, В. Лисовський, М. Титма, І. Захарова, О. Падалко, В. Сафін, П. Шавір, Г. Хмара та ін.).

У психолого-педагогічних дослідженнях розкриваються особливості професійного самовизначення майбутніх фахівців різного профілю: педагогів (І. Вачков, С. Васьковська, Н. Гусякова, Л. Мітіна, В. Сластьонін, А. Смоляр та ін.), психологів (Є. Єфремов, Т. Маралова, Т. Піддубна, І. Родічкіна, У. Родигіна та ін.), юристів (Л. Андреева, М. Смірнов, В. Тепликов), менеджерів (Н. Горська, О. Молдаванова), профконсультантів (О. Пряжникова), військовослужбовців (С. Головки, М. Томчук). Водночас, огляд наукових джерел свідчить про недостатню увагу дослідників до питань професійного самовизначення фахівців іншого профілю, зокрема, майбутніх медичних працівників. Лише декілька досліджень присвячено вивченню особливостей становлення їх професійної самосвідомості на різних етапах професіоналізації (Ж. Бадуліна, О. Васюк, О. Денисова, М. Жукова, Т. Румянцева, Н. Яковлева). Проблема професійного самовизначення майбутніх лікарів на етапі їх підготовки у вищому навчальному закладі не виступала предметом спеціального дослідження. Існує необхідність у з'ясуванні, зокрема, змісту та особливостей становлення професійної самосвідомості майбутніх медичних працівників, факторів їх професійного самовизначення, етапів і педагогічних умов розвитку їх професійної ідентичності в соціально-освітньому середовищі вищого навчального закладу.

*Метою* пропонованої статті є визначення й аналіз чинників, що впливають на професійне самовизначення майбутніх медичних працівників на етапі їх підготовки у вищому навчальному закладі.

*Виклад основного матеріалу.* Успішність професійного самовизначення майбутніх фахівців залежить від впливу низки чинників як психологічного, так і соціального характеру, оскільки професійне самовизначення, будучи складовою загального процесу самовизначення, тісно пов'язане з соціалізацією особистості [6].

Соціальні чинники професійного самовизначення особистості найбільш глибоко вивчені представниками соціологічного і профорієнтаційного напрямів [4; 6]. В їхніх дослідженнях акцентується увага на різних факторах професійного самовизначення: соціальному статусі, навчальній успішності, територіальних чинниках (В. Водзинська, С. Іконнікова, В. Лисовський); соціальних умовах, локальних чинниках - місце проживання, членство у формальних і неформальних групах (М. Титма); вік, в якому здійснюється вибір професії, рівень поінформованості і домагань молоді людини (І. Кон).

На думку С. Чистякової, існують групи загальних і регіональних чинників професійного самовизначення. До загальних чинників належать чинники макросередовища, зміст яких визначається суспільно-економічним ладом суспільства (соціально-економічні умови життя людей, громадські організації, духовна культура суспільства, засоби масової інформації та ін.). До регіональних чинників належать специфічні особливості економічного і демографічного розвитку країни, такі як мережа вищих, середніх і професійно-технічних навчальних закладів; культурно-освітній і професійний рівень сім'ї; форми проведення дозвілля і т. д. [7].

Отже, соціальна структура суспільства, соціально-економічні відносини в ньому, а також соціальні установки особистості відносяться до чинників, що певним чином впливають на процес професійного самовизначення особистості.

Багатьма авторами вивчалися психологічні чинники професійного самовизначення. На думку М. Титма, це потреби, інтереси, якості індивіда [4]. П. Шавір виділив дві групи особистісних чинників, що забезпечують успішність вибору професії і професійного самовизначення загалом [8]. Перша група забезпечує успішність вирішення проблеми вибору професії, але не прямо бере участь в активізації цього процесу - це затребувані професією здібності й якості особистості. Аналіз вимог професії, власної придатності до неї пов'язаний з досить високим рівнем розвитку абстрактного мислення, а також адекватністю самооцінки особистістю своїх якостей. Другу групу психологічних чинників утворюють різні компоненти спрямованості особистості, які впливають на динаміку професійного самовизначення: потреба в професійному самовизначенні, навчальні і професійні інтереси та нахили, переконання і установки, а також загальні особливості спрямованості особистості, що зумовлюють схильність до певного виду діяльності [8, с. 11-12].

У дослідженнях П. Шавір, А. Маркової та інших доведено вплив ціннісно-мотиваційної сфери особистості на процес її професійного самовизначення. Зокрема, П.Шавір виділяє два ключові

особистісні чинники, що визначають професійне самовизначення і належать до мотиваційної сфери: потреба в професійному самовизначенні і потреба в набутті сенсу життя [8].

Аналіз загальних чинників професійного самовизначення дає підстави зробити висновок про соціально-психологічну обумовленість професійного самовизначення студентів медичних ВНЗ. Можна виокремити декілька груп показників їх професійного самовизначення:

1) особливості процесу вибору медичної професії (час початку професійного самовизначення, джерела отримання інформації про медичну професію, упевненість або невпевненість у правильності вибору професії);

2) уявлення про обрану професію (уявлення про її затребуваність в сьогоденні і майбутньому; про динаміку її престижності порівняно з попередніми роками; поінформованість про можливі місця роботи; образ професіонала-медика, особистісні якості, якими він повинен володіти; самооцінка міри особистої відповідності обраній спеціальності);

3) особливості процесу навчання у медичному ВНЗ (емоційне ставлення до навчання, задоволеність якістю освіти, наявність або відсутність труднощів у процесі навчання, професійні наміри і плани).

Зовнішні умови професійного самовизначення відображають об'єктивну ситуацію, в якій відбувається становлення професійної самосвідомості майбутніх медиків. Сукупність цих умов описує конкретну соціально-економічну ситуацію самовизначення особистості в професії. Стосовно медичної професії можна виокремити декілька основних соціальних чинників, що впливають на професійне самовизначення студентів:

– престиж медичної професії, що визначає її привабливість для молоді і формується на основі реального становища представників цієї професії в суспільстві; престиж професії – це порівняльна оцінка суспільством її соціальної значущості: високий престиж робить професію привабливішою у свідомості молоді і тим самим мотивує професійний вибір;

– затребуваність медичної професії – її характеристика, що детермінує і до певної міри гарантує наявність робочих місць і посад у майбутньому та можливість влаштуватися на роботу за фахом;

– зміст медичної діяльності також справляє значний вплив на процес професійного самовизначення майбутніх медиків;

– наявність або відсутність можливості вступу до медичного ВНЗ – ця характеристика оцінюється суб'єктом професійного самовизначення індивідуально за різними критеріями (наявність або відсутність необхідного рівня знань для успішного складання вступних іспитів, умови прийому, високий або низький конкурс при вступі на спеціальність і т. д.).

Відображення об'єктивних умов у суспільній свідомості (престиж медичної професії, її затребуваність тощо), з одного боку, і конкретні соціально-економічні умови, з іншого, визначають характер впливу соціальних інститутів і груп (сім'я, ровесники, школа, ВНЗ і ін.) на процес професійного самовизначення особистості. Первинна соціалізація індивіда відбувається в сім'ї, тому сім'я є найважливішим інститутом, що впливає на професійне самовизначення студентів. Її вплив проявляється в таких напрямках:

– соціальний статус сім'ї (освітній рівень батьків, їх соціально-економічні позиції та ін.) задає початкові умови для професійного самовизначення;

– спадкоємність професійної діяльності (сімейні традиції визначають професійний вибір у ситуації, коли батьки або інші родичі мають медичну професію; відповідно, суб'єкт самовизначення орієнтується у своїй поведінці на сімейні норми і очікування);

– батьки формують і справляють значний вплив на ціннісні орієнтації своїх дітей (уявлення про престиж професії, значущість освіти, кар'єри та ін.);

– батьки впливають на своїх дітей у процесі прийняття ними рішення про вибір медичної професії; при цьому вплив може бути абсолютним (остаточне рішення приймають батьки) або частковим (рішення про вибір професії приймається колегіально, спільно, на сімейній раді).

Вивчення психологічних чинників професійного самовизначення майбутніх медичних працівників передбачає також аналіз впливу особистісних детермінант на процес усвідомлення себе в медичному соціально-професійному середовищі. Це, у свою чергу, вимагає включення в аналіз професійного самовизначення рушійних сил, джерел активності особистості (її потреб, мотивів, установок), а також реальних дій і вчинків.

Самовизначення – це не просто акт прийняття рішення або усвідомлення себе. «Професійне самовизначення ... – ... діяльність людини, що набуває того чи іншого змісту залежно від етапу її розвитку як суб'єкта праці», а «зміст, – це, передусім, образи бажаного майбутнього... особливості усвідомлення себе... і свого місця в системі ділових міжлюдських стосунків» [2, с. 40]. Тому професійне

самовизначення необхідно розглядати не лише як процес розвитку самосвідомості, що має свої внутрішні механізми, але й як особливий вид активності особистості.

Самовизначення у професії є важливою сферою соціальної активності особистості і спонукається та регулюється складною системою мотивів. Дослідження свідчать, що вибір медичної професії може спричинюватися різними мотивами: бажанням лікувати людей, прагненням полегшити страждання важкохворих, перспективою впливати на інших людей, можливістю зміцнювати здоров'я своїх близьких, матеріальною зацікавленістю, прагненням мати доступ до ліків і медикаментів і ін. [1]. Перевага мотивів самоствердження (орієнтація на досягнення успіху у діяльності, кар'єрне зростання, матеріальний достаток) свідчить про егоцентричне ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності та недостатнє усвідомлення її соціальної значущості.

Оскільки процеси мотивації не закінчуються постановкою мети, а регулюють діяльність по її досягненню, то разом з вибором професії і ВНЗ мотиваційна активність не закінчується, а триває в ході навчання – відбувається подальша розробка і конкретизація мотивів професійного самовизначення студентів. Мотиви здобуття вищої освіти, вибору професії і ВНЗ можуть трансформуватися впродовж усього періоду навчання у міру оволодіння суб'єктом професією, включення в професійне середовище і освоєння професійної культури.

У дослідженні С. Тихолаз виявлені тенденції трансформації мотивації професійного вибору студентів у процесі навчання в медичному ВНЗ:

- бажання полегшити страждання важкохворих, людей похилого віку і дітей як мотив співчуття на всіх курсах навчання посідає третє місце в ієрархії мотивів професійного самовизначення;
- бажання лікувати людей як мотив допомоги іншим є провідним на першому і шостому курсах і посідає друге місце з другого по п'ятий курси;
- можливість піклуватися про здоров'я своїх близьких посідає друге місце на першому і шостому курсах, з другого по п'ятий курси – знаходиться на першому місці;
- можливість піклуватися про своє здоров'я як мотив має порівняно низьке значення на першому курсі, згодом переходить на четверте місце;
- престиж професії і сімейні традиції на всіх курсах навчання перебуває на п'ятому місці;
- бажання вирішувати наукові медичні проблеми як мотив професійного самовизначення знижується від першого до шостого курсу;
- матеріальна зацікавленість як мотив професійного вибору поступово посилюється у процесі навчання, хоча ця тенденція характеризується певною нестабільністю: вищі значення мотиву спостерігаються на 1, 4 і 6-му курсах, низькі – на 2-му і 3-му;
- можливість впливати на інших людей як мотив професійного самовизначення поступово знижується від 1-го до 5-го курсів, на 6-му дещо зростає;
- доступність медикаментів як мотив професійного вибору має порівняно невисоке значення з деяким спадом на 4-му і 5-му курсах [5].

Мотиви професійного самовизначення студентів конкретизуються, видозмінюються залежно від задоволеності своїми досягненнями: навчанням, місцем роботи, професійним становленням і т. д.

Таким чином, мотивація професійного самовизначення є складною системою зовнішніх і внутрішніх чинників, які спонукають, направляють і регулюють активність особистості щодо вибору свого освітнього і професійного шляху, постановки і досягнення професійних завдань, а також саморозвитку і самовдосконалення в професійній сфері.

Варто підкреслити, що здійснення професійного вибору далеко не означає, що молода людина остаточно визначилася у світі професій і професійної діяльності. Це лише перший етап на шляху пізнання себе у новій якості, формування професійної Я-концепції. Навіть сам факт вступу до медичного навчального закладу може зумовлюватися різними мотиваційними чинниками. Тому варто конкретизувати загальну типологію потреб особистості стосовно сфери її професійної діяльності, для того, щоб визначити конкретні види потреб, які можуть слугувати мотивами професійного самовизначення в медичній професії.

Такою потребою, зокрема, може виступати потреба в професії, яка має наскрізний, багаторівневий характер та інтегрує в собі такі елементи:

- потреба в професійній діяльності як джерелі засобів існування, матеріального добробуту;
- потреба в професійному спілкуванні, включеності в професійне середовище, причетності до професійної субкультури;
- потреба в професійних досягненнях, успіху, просуванні, кар'єрі, потреба в професії як певній соціально-статусній позиції;

– потреба в професійних знаннях, вдосконаленні в професійній діяльності, потреба в творчості і самореалізації в професії [6].

Потреби особистості тісно пов'язані з її інтересами: інтереси формуються на основі потреб, але не обмежуються предметами цих потреб. Предметами інтересу виступають швидше засоби, способи задоволення потреби. Інтерес до професії є одним із найбільш значущих і складних мотивів вибору професії, профілю ВНЗ і спеціальності. Інтерес – це реальна причина діяльності суб'єкта, спрямована на задоволення певних потреб. У контексті професійного самовизначення розрізняють інтереси безпосередні (спрямовані на зміст самої діяльності, її предмет) і опосередковані (спрямовані на супутні атрибути професії – престиж, висока зарплата тощо).

Інтереси також можна розглядати як основу системи ціннісних орієнтацій особистості. Інтереси і ціннісні орієнтації як регулятори соціальної поведінки тісно взаємопов'язані, оскільки є структурними елементами індивідуальної свідомості. У ситуації професійного самовизначення, стратегічного вибору життєвих (професійних, освітніх) альтернатив особистість спирається на систему сформованих у неї ціннісних орієнтацій. Професійний вибір, як правило, визначається системою життєвих цінностей особистості (сене і особистісно значущі цілі життя), значущістю професійної діяльності як цінності в ієрархії життєвих цілей особистості, змістом самих професійних цінностей (цілі, які людина хоче досягти у професійній діяльності і засоби їх досягнення) та їх ієрархією.

Н. Цветкова відзначає, що професія як цінність передбачає значущість для особистості змісту її діяльності, досягнення успіху в професії, професійного зростання, реалізації свого потенціалу у сфері професійної діяльності [6]. Цінність професії може розглядатися у двох вимірах: матеріальному і постматеріальному. За домінування системи матеріальних цінностей професія має значущість швидше як засіб досягнення матеріального добробуту, високих доходів. Для суб'єктів, орієнтованих на постматеріальну ціннісну систему, важливіші інші професійні цінності: самореалізація в професії, ініціативність, творчість і відповідальність у професійній діяльності.

У процесі професійного самовизначення студентів на етапі прийняття рішення про вибір медичної професії можна виокремити декілька етапів і мотивів, що відповідають їм:

- вибір рівня навчального закладу – розглядаються мотиви здобуття вищої медичної освіти (прагнення до самовдосконалення, набуття соціального статусу, цікавого кола спілкування і т. д.);
- вибір медичної професії – мотиви професійного вибору можуть бути як змістовними (внутрішня мотивація), безпосередньо пов'язаними зі змістом медичної діяльності, так і супутніми (зовнішня мотивація), пов'язаними не зі змістом професійної діяльності, а її зовнішніми атрибутами;
- вибір конкретного медичного ВНЗ – мотиви вступу до конкретного навчального закладу (їх також можна розділити на змістовні (внутрішні) і супутні (зовнішні), пов'язані із формальними характеристиками ВНЗ, такими як умови прийому, престиж, близькість розташування тощо).

*Висновок.* Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що на професійне самовизначення студентів медичного ВНЗ впливає комплекс зовнішніх і внутрішніх чинників. До зовнішніх чинників належать: соціальна престижність і затребуваність медичної професії, її зміст (предмет праці), наявність або відсутність об'єктивної можливості вступу до конкретного медичного ВНЗ, вплив сім'ї; до внутрішніх – індивідуально-психологічні особливості студента, його установки, інтереси, система ціннісних орієнтацій і мотивів.

### Література

1. Василькова А.П. Эмпатия как один из специфических критериев пригодности будущих специалистов-медиков: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Алла Панфиловна Василькова. – СПб., 1998. – 166 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 304 с.
3. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Педагогика, 1984. – 335 с.
4. Титма М.Х. Престиж профессии (социологический анализ) / М.Х. Титма, Т.А.Тальюнайте. – Вильнюс, 1984. – 214 с.
5. Тихолаз С.І. Педагогічні умови розвитку професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Софія Іванівна Тихолаз. – Вінниця, 2011. – 258 с.
6. Цветкова Н.А. Профессиональное самоопределение личности на разных этапах становления профессионала: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Наталья Афанасьевна Цветкова. – М., 2000. – 196 с.
7. Чистякова С.Н. Профессиональная ориентация / С.Н. Чистякова. – М., 1983. – 188 с.
8. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения / П.А. Шавир. – М., 1981. – 264 с.

УДК: 371.15+373.61

## ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ШКІЛЬНОГО РІВНЯ

І.Ерсьозглу

*Анотація.* У статті уточнено сутність поняття «професійна діяльність», розкрито функціональні обов'язки менеджерів освіти шкільного рівня та охарактеризовано особливості їхньої професійної діяльності.

*Ключові слова:* професійна діяльність, професійні функції, менеджер освіти.

*Аннотация.* В статье уточнена сущность понятия «профессиональная деятельность», раскрыты функциональные обязанности менеджеров образования школьного уровня и охарактеризованы особенности их профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* профессиональная деятельность, профессиональные функции, менеджер образования.

*Resume.* In the article essence of concept is specified «professional activity», the functional duties of managers of formation of school level are exposed and features are described them professional activity.

*Keywords:* professional activity, professional functions, manager of education.

**Постановка проблеми.** На сьогодні перед національною системою освіти України стоїть надзвичайно актуальне завдання, що потребує невідкладного розв'язання, а саме – підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів, які б з професійних, особистісних, ціннісно-світоглядних, психологічних та інших позицій були спроможні здійснювати ефективну діяльність з узгодження поглядів різних суб'єктів державно-громадського управління школою, а також спрямовувати їхні спільні зусилля на благо та розвиток навчального закладу.

Умови сучасного освітнього простору характеризуються нестабільністю, зумовленою перетвореннями в довколишньому середовищі. Саме тому для менеджерів освіти важливе значення має їхня професійна діяльність, яка безпосередньо впливає на результативність роботи навчального закладу.

**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідження окремих аспектів управління в освіті знайшло відображення в роботах Г.Єльнікової, Т.Волобуєва, Л.Кравченко, Т.Шамова, В.Бондар, П.Третякова, М.Поташника, В.Лазарева та ін. Зокрема вивчаються: менеджмент в освіті (А.Казакова, В.Крижко, В.Симонов, Є.Павлютенков, Г.Єльнікова та ін.), оцінка управлінської діяльності керівника школи (Т.Шамова, Л.Кравченко, Е.Литвиненко, В.Зверева та ін.), внутрішкільне керування та контроль (Б.Худоминський, Ю.Конаржевський та ін.), якість управління школою (М.Кондаков, О.Моїсєєв, Л.Даниленко, Л.Буркова, Є.Заїка, А.Маслова, І.Підласий, В.Репкіна та ін.), принципи управління освітою в школі та методи управління (Т.Десятов, О.Коберник та ін.); управління в загальній школі (Е.Березняк, Ю.Васильєв, П.Зимін, М.Кондаков, С.Сунцов, Є.Хриков, П.Худоминський та ін.); управління в навчальному закладі нового типу (Л.Даниленко, А.Черниш та ін.); управління освітніми закладами (Г.Єльнікова, Л.Калініна, В.Луговий та ін.); управління в системі підвищення кваліфікації (Н.Ващенко, В.Маслов, В.Олійник та ін.); психологічні аспекти управління освітою (Л.Карамушка, Н.Коломінський, Л.Кудряшов, В.Якунін та ін.).

**Метою** статті є аналіз особливостей професійної діяльності менеджерів освіти шкільного рівня та презентація результатів їхньої підготовленості до здійснення фахових функцій.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема вивчення професійної діяльності фахівців, зокрема менеджерів освіти, є досить актуальною та суперечливою. Як відомо, професійна діяльність – це діяльність людини, яка має певну сукупність професійних завдань та обов'язків. Тому слід зазначити, що професійна діяльність менеджерів освіти передбачає управлінську діяльність як керівника та педагогічну – як педагога.

Вивчення й аналіз професійної діяльності дозволяє об'єктивно розкрити професійну структуру, професійні характеристики особистості. Для їх повного розкриття необхідно проаналізувати ті види діяльності, у яких ця характеристика досліджується.

Управлінська діяльність в освіті – специфічний вид професійної активності, оскільки менеджер освіти поєднує в собі якості педагога й лідера, що й вимагає від нього високого професіоналізму. Діяльність менеджера освіти багатокomпонентна, що обумовлено тими цілями й завданнями, які він здійснює як керівник навчального закладу або представник виконавчої влади, органу місцевого

самоврядування. До важливих особливостей навчального закладу можна віднести й характер діяльності, спрямованої на реалізацію цілей освітньої установи. Така діяльність є творчою за своєю природою. Але вона здійснюється в умовах низки обмежень та специфічних механізмів її реалізації. До них необхідно віднести управління за допомогою загальнодержавних механізмів: визначення цілей, навчальних планів, програм, різноманітних нормативів, підготовки й підвищення кваліфікації педагогів, створення матеріально-фінансових можливостей здійснення педагогічної діяльності.

Дуже своєрідна роль управління навчальним закладом у здійсненні педагогічної діяльності, оскільки воно може зруйнувати творчий характер педагогічної праці, а може й сприяти його прояву. Це пов'язано з тим, що педагогічна діяльність у своїй основі має психологічні закономірності та здійснюється не тільки під впливом управління. А управління може виконати свою роль, лише коли воно ґрунтується на закономірностях функціонування навчального закладу [3].

У дослідженні Л.Васильченко зазначено, що менеджери освіти мають володіти відповідними професійними знаннями, вміннями та якостями. Дослідниця виділяє такі необхідні професійні знання: обізнаність із сучасними теоріями та моделями освітнього менеджменту, інноваційними технологіями, стилями управління, методами підвищення ефективності керівництва та якості освітніх послуг, основними принципами менеджменту в освітніх організаціях тощо. Професійні вміння – установлення ділових контактів, організація та планування діяльності навчального закладу, управління конфліктами, делегування повноважень, створення спеціальних умов для повноцінного розвитку педагогічного персоналу й учнівського колективу, прийняття управлінських рішень тощо. Також автор наголошує на тому, що важливим є взаємозв'язок професійних і особистісних якостей керівника навчального закладу [1].

Отже, ключовими є професійні й особистісні якості керівника, які визначають його здатність оптимально використовувати свої знання й вміння, забезпечуючи напрямки діяльності навчального закладу в межах функціональних обов'язків.

Як відомо, управлінська діяльність менеджера освіти обумовлюється його посадовими обов'язками, що виконують роль індикатора функцій управління, на яких позначаються розбіжності в основних видах діяльності менеджерів. Основою удосконалення процесу управління в освіті виступає підвищення ефективності виконання функцій менеджером навчальної установи, які реалізуються завдяки основним видам його діяльності через посадові обов'язки. Слід зазначити, що відповідно до посадової інструкції менеджера загальноосвітнього закладу, розробленої на основі Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про охорону праці», «Про місцеве самоврядування в Україні», Кодексу Законів «Про працю України», постанови Кабінету Міністрів України та наказу Міністерства освіти і науки України від 06.06.03 №352 «Про затвердження орієнтовних критеріїв оцінки діяльності загальноосвітніх навчальних закладів», управлінська діяльність менеджера освіти визначається сукупністю таких функцій, а саме: керування, організація, контроль та консультування [2, с. 19].

Так, функція керування передбачає керування діяльністю учнівського та педагогічного колективів, роботою педагогічної ради школи, навчально-виховною роботою та роботою інших учнівських організацій тощо; організаційна функція відповідає за організацію навчально-виховного процесу, роботи з охорони праці, розробки, затвердження й впровадження програм розвитку школи, виконання постанов уряду про школу, наказів, розпоряджень і вказівок Міністерства освіти і науки України; функція контролю відповідно передбачає здійснення контролю за виконанням навчальних планів та програм, роботою адміністративно-управлінського персоналу, діяльністю класних керівників, додержанням рішень педагогічної ради, наказів, розпоряджень, станом збереження й використання навчально-матеріальної бази, харчування й медичного обслуговування учнів; функція консультування полягає в наданні консультацій адміністративно-управлінському персоналу, класним керівникам, учителям певного циклу навчальних предметів, педагогам-організаторам, активу учнівського самоврядування, активу батьківської громадськості тощо.

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що існує багато підходів до класифікацій функцій менеджерів освіти, які представлені в дослідженнях Б.Гаєвського, Л.Даниленка, Т.Десяткова, Ю.Конаржевського, Л.Кравченко, В.Крижка, Ю.Леги, В.Мельник, С.Павлютенкова, Е.Петровського, Л.Товажнянського, О.Пономарьова, О.Романовського, Н.Сунцова, Б.Тевліна, Г.Тимошко, Л.Уманського, В.Федорова та ін.

На наш погляд, найбільш повна класифікація функцій менеджерів освіти представлена Т.Шамовою, П.Третяковим, Н.Капустіним. Так, дослідники виокремили функції менеджерів освіти саме шкільного рівня на основі системного, процесуального, інформаційного, комунікативного, координаційного, мотиваційного підходів. На думку вчених, у межах системного підходу будь-яка організація є сукупністю взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів, орієнтованих на досягнення

конкретних цілей. У межах процесуального підходу – управління є неперервною системою взаємопов'язаних управлінських функцій. Інформаційний підхід зумовлює забезпечення керівників та виконавців інформацією, необхідною для прийняття рішення. У межах комунікативного підходу відбувається встановлення зв'язків і взаємодія для обміну інформацією. Координаційний підхід забезпечує взаємодію елементів різних рівнів. У межах мотиваційного підходу відбувається стимулювання процесу досягнення особистих цілей та цілей організації. З урахуванням специфічних особливостей соціально-педагогічної системи й означених підходів вчені виділяють такі функції внутрішнього управління:

- інформаційно-аналітичну (передбачає створення та налагодження інформаційної системи, інформаційних потоків у школі та банку даних щодо стану педагогічного процесу й аналізу результатів діяльності кожної ланки школи);
- мотиваційно-цільову (спрямована на задоволення потреб усіх учасників педагогічного процесу);
- планово-прогностичну (спрямована на оптимальний вибір ідеальних та реальних цілей, розробку програм щодо їх досягнення поєднанням прогнозування та різного планування на всіх рівнях управління);
- організаційно-виконавчу (організація роботи педколективу та контролювання виконаних делегованих повноважень стосовно роботи школи);
- контрольню-діагностичну (здійснення контролю та проведення діагностики всіх напрямів діяльності навчального закладу),
- регулятивно-корекційну (регулярне внесення корективів за допомогою різних способів, засобів і дій в управлінні педагогічною системою та підтримання їх на належному рівні) [4, с. 34-35].

Отже, визначені функції управління є окремими видами діяльності, системоутворювальним чинником їхнього змісту стає управлінська мета. Під впливом мотивів і цілей формується інформаційно-аналітична основа процесу управління будь-якою педагогічною системою. Мотиваційно-цільова установка є вихідною підставою для прогнозування й планування діяльності, визначає організаційні форми, способи, засоби, впливи для виконання ухвалених рішень, є нормою для контролю (експертизи) й оцінки на діагностичній основі фактичних результатів, дозволяє регулювати й коригувати педагогічний процес, поведінку й діяльність усіх його учасників.

За представленими позиціями було проведено пілотне дослідження рівня оволодіння професійними функціями майбутніми менеджерами освіти. Результати дослідження представлені на рис. 1.

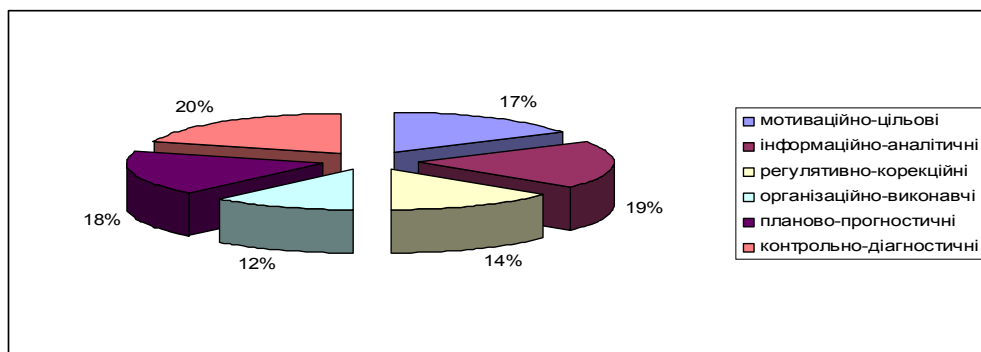


Рис. 1. Підготовленість менеджерів освіти до здійснення функцій

Нами було адаптовано методику Є.Павлютенкова «Квадрат функцій», що охоплювала виокремлені дослідниками функції менеджерів освіти шкільного рівня, а саме: мотиваційно-цільову, інформаційно-аналітичну, регулятивно-корекційну, організаційно-виконавчу, планово-прогностичну, контрольню-діагностичну. Оцінювання сформованості в менеджерів освіти означеної підготовленості вимірювалося за шкалою семантичної диференціації («1» – найнижчий бал, «6» – найвищий бал).

Результати пілотного дослідження засвідчили, що найкращу підготовленість (6 балів) до здійснення мотиваційно-цільових функцій виявили 17% менеджерів освіти, інформаційно-аналітичних – 12%, регулятивно-корекційних – 14%, організаційно-виконавчих – 19%, планово-прогностичних – 18%, контрольню-діагностичних – 20% майбутніх менеджерів освіти.

**Висновки.** Професійна діяльність менеджерів освіти передбачає виконання низки обов'язків, які реалізуються через управлінські функції (інформаційно-аналітичні, мотиваційно-цільові, планово-прогностичні, організаційно-виконавчі, контрольню-діагностичні та регулятивно-корекційні), що взаємопов'язані між собою та впливають на процес управління навчальним закладом. Результати, одержані завдяки пілотному дослідженню, засвідчують, що необхідно спрямовувати подальшу



підготовку майбутніх менеджерів освіти на оволодіння ними суто управлінськими функціями, які дозволять сьгоднішнім студентам у майбутньому стати ефективними керівниками.

### Література

1. Васильченко Л. Управлінська культура керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти / Л. Васильченко [Електронний ресурс] // Освіта.ua (Вид-во «Плеяди»), 2008. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/manage/1181/>
2. Вдовиченко Р. Функціонально-посадові вимоги до професійної управлінської діяльності керівника школи // Рідна школа. – 2005. – №2. С.16-21.
3. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: Навч. посіб. – К.: Знання, 2006. – 365 с.
4. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: [учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П.; под. ред. Т.И.Шамовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

УДК 378.14: 621.37-057.4: 004(045)

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-РАДІОТЕХНІКІВ У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

О.В.Жарова

**Анотація.** У статті проаналізовано проблему формування інформаційної компетентності як однієї з пріоритетних цілей методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців-радіотехніків.

**Ключові слова:** вища освіта, інформаційна компетентність, технічні університети, інформаційні технології.

**Аннотация.** В статье проанализирована проблема формирования информационной компетентности как одной из приоритетных целей методической системы профессиональной подготовки будущих специалистов-радиотехников.

**Ключевые слова:** высшее образование, информационная компетентность, технические университеты, информационные технологии.

**Annotation.** The problem of forming of informative competence is considered as one of priority aims of the methodical system of professional preparation of future specialists of radiotricians.

**Key words:** higher education, informative competence, technical universities, are information technologies.

**Постановка проблеми.** Стрімкість і значення змін, що відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства, не вкладаються в рамки колишніх історичних градацій, що стали затісними, як вважає В.Р.Кисельов. Уперше в історії людства покоління речей і ідей змінювалися швидше, ніж покоління людей, що обумовлює необхідність постійного пристосування людини до швидкоплинних умов її життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Мінливість сучасного світу проявляє себе через небувале раніше різноманіття явищ і процесів. Найважливішою відмінністю суспільства нового типу від усіх попередніх стає місце особистості і її роль у ньому.

Трудова діяльність в інформаційному суспільстві також зазнає зміни – зростає частка людей, зайнятих інтелектуальною працею. Вже сьогодні можна говорити про появу особливого класу «інтелектуалів», «експертів». Швидкими темпами розвивається праця у сфері інформаційних послуг, виникають все нові і нові професії, безпосередньо пов'язані з процесами комп'ютеризації та інформатизації суспільства.

Зміни в навчальній діяльності визначаються процесами інформатизації освіти, основними рисами якої є: орієнтація на особистість, розвиток її інтелектуальних, пізнавальних здібностей; підвищення якості й доступності освіти на основі інформаційних технологій в освіті; розвиток відкритої, дистанційної освіти, що забезпечує вибір і реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії особистості; забезпечення безперервної освіти впродовж всього життя людини у зв'язку з необхідністю мобільності й адаптивності особистості до швидкозмінних умов життєдіяльності в інформаційному суспільстві; інтеграція у світовий освітній простір на основі комунікаційних технологій для підвищення конкурентоспроможності людини на світовому ринку праці; формування особливого виду культури особистості, затребуваної в умовах інформаційного суспільства – інформаційної культури особистості та ін.

В основі будь-якого виду діяльності особистості в інформаційному суспільстві лежить її інформаційна діяльність, що розуміється нами як процес, в ході якого особистість перетворює і пізнає

інформаційне середовище, роблячи тим самим себе діяльним суб'єктом, а освоювані об'єкти, процеси, явища інформаційного середовища – об'єктом своєї діяльності, творчо реалізуючи свої здібності, потреби й прагнення як на користь власного розвитку, так і з користю для оточення й суспільства загалом. Інформаційна діяльність – універсальна форма буття людини в інформаційному суспільстві, вона є методологічною основою, системною оптимізацією людської діяльності будь-якого виду і має інтеграційний характер – це інноваційно-творча діяльність, що має проєктувальний характер, припускає альтернативність і багатоваріантність рішень, швидкість їх пошуку; діяльність, що віддзеркалює особистісні погляди відповідно до орієнтації на загальнолюдські цінності, припускає мобільність, адаптивність людини в нових швидкозмінних інформаційних умовах.

Серед думок різних дослідників інформаційного суспільства існує як оптимістичне ставлення до глобальної інформатизації, так і скептичне [3], аж до її характеристики як «тупикувального напрямку розвитку людства». Песимістичний погляд на інформатизацію суспільства пов'язаний з прогнозуванням низки проблем інформаційної особистості та суспільства.

Входження в інформаційне суспільство висуває принципово нові вимоги до системи освіти, рівня підготовки випускників, їхніх професійних компетентностей, найважливішою серед яких є інформаційна компетентність. Трактують термін «competence» багато в чому залежить від того, з якої мови він перекладений. Наприклад, у французькій мові [9] «competence» має два значення – компетенцію та обізнаність; у англійському [1] – три: здатність, або уміння, компетентність, компетенція [8].

У сучасній парадигмі освіти, заснованій на компетентністному підході, термін «компетенція» використовують на позначення інтегрованих характеристик якості підготовки випускника. Як відзначає професор В.І.Байденко, «компетенція виступає новим типом цілепокладання» [2].

Компетентність – це вираженість у конкретної людини якоїсь компетенції, міра оволодіння нею. За Дж.Равеном [6], компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній наочній царині, що включає вузькоспеціальні знання, наочні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Бути компетентним – означає володіти набором специфічних компетенцій різного рівня: спостерігати, бути обізнаним у предметі, самостійно ставити питання, писати ділові листи, доводити власну правоту, справлятися з міжособистісними конфліктами й тому подібне

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У своїх роботах А.В.Хуторський вказує на поєднання взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, навичок, способів діяльності), предметів, що задаються по відношенню до певного круга, з процесами, необхідними для якісної продуктивної діяльності. Компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до предмета діяльності [10]. На думку С.Е.Шишова і В.А.Кальней, компетенція – це загальна здатність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які набуті завдяки учінню, це здатність мобілізувати знання, уміння й поведінкові стосунки в умовах конкретної діяльності [11].

**Невирішені раніше частини загальної проблеми.** Під інформаційною компетентністю найчастіше розуміють здатність опанувати інформаційні технології, працювати зі всіма видами інформації. Під професійною інформаційною компетентністю розуміють уміння вирішувати інформаційні завдання професійної області, користуючись сучасними інформаційними ресурсами (інструментами й джерелами) [7].

**Мета статті** – охарактеризувати основні етапи формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців-радіотехніків під час навчання в технічному університеті.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз характеристик інформаційних компетенцій дозволяє виділити проблему спеціальної інформаційної підготовки майбутніх фахівців-радіотехніків, що своєю чергою вимагає кардинальних змін у системі освіти, причому ці зміни повинні торкнутися всіх її рівнів. Формування інформаційних компетенцій майбутніх фахівців радіотехніків здійснюється в декілька етапів, які можна розглянути на прикладі навчання в загальноосвітній школі.

На першому етапі, в процесі вивчення інформатики, комп'ютери є об'єктом вивчення. Основною метою даного етапу є формування початкової комп'ютерної грамотності та елементарних обчислювальних умінь.

На другому етапі комп'ютери використовують для вивчення інших навчальних дисциплін, починається робота з навчальними й контролюючими програмами.

На третьому етапі комп'ютеризація поширюється на всі компоненти освітньої системи: комп'ютер використовують як універсальний інструмент вирішення найрізноманітніших завдань. Провідними є універсальні програмні засоби: текстові редактори, електронні таблиці, системи управління базами даних, електронна пошта.

Четвертий етап пов'язаний з освоєнням і використанням засобів мультимедіа, глобальних і локальних баз даних. Мета цього етапу – успішне оволодіння й вживання засобів нового покоління для розв'язання конкретних завдань.

Майбутній фахівець-радіотехнік технічного університету повинен володіти наступним інформаційними компетенціями:

- вміти знаходити дороги доступу до баз даних і засобів інформаційного обслуговування;
- розуміти відмінність форм і способів представлення даних у вербальній, графічній та числовій формах;
- знати про існування загальнодоступних джерел інформації і вміти ними користуватися;
- вміти оцінювати й обробляти наявні дані в різних наукових аспектах, користуватися прийомами аналізу інформації;
- вміти використовувати наявні дані при розв'язанні різних видів завдань.

Пропоновану модель професійної підготовки можна застосувати для опису процесу формування інформаційної компетентності для інших галузей освіти, як середньої спеціальної, так і вищої, а також для розробки програм професійної підготовки майбутніх фахівців з радіотехніки.

Інформаційна компетентність майбутніх фахівців-радіотехніків можна представити у вигляді: структурної моделі, що складається з взаємозв'язаних компонентів; критеріїв та рівнів сформованості інформаційної компетентності (ми виділили низький, середній і високий рівні), на наш погляд, це описує логіку процесу формування інформаційної компетентності.

Формування інформаційної компетентності є однією з пріоритетних цілей методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців-радіотехніків.

Дана методична система визначається професійно-особистісним зорієнтуванням майбутнього фахівця-радіотехніка у сфері інформації і взаємодії і передбачає усвідомлену мотивацію інформаційної діяльності, ефективно, творче й відповідальне вживання інформаційних технологій у нестандартних професійних ситуаціях, готовність до конструктивної співпраці й міжособистісного діалогу в професійно-інформаційній сфері.

Змістовний компонент методичної системи формування інформаційної та комунікаційної компетентностей передбачає реконструкцію стандартного змісту навчання через інформаційні дисципліни. Реконструкція передбачає включення в нього міжпредметних знань за можливості використання інформаційних технологій і комп'ютерних мереж у професійній діяльності; гуманітарних проблем інформатизації; нестандартних завдань інформаційного компоненту професійної діяльності, що формують уміння дослідницького пошуку інформації, ведення діалогу, інформаційно-професійної співпраці й прогнозування науково-технічних і соціальних наслідків професійних рішень.

Процесуальний компонент методичної системи передбачає розробку спеціальних засобів методичного забезпечення ситуацій формування інформаційних компетенцій, що актуалізують мотиваційні, діалогічні й творчі функції майбутніх фахівців-радіотехніків у процесі проведення навчальних занять і самостійних досліджень. Він включає банк різнорівневих завдань і навчально-методичних інструкцій, мультимедійних засобів навчання, мережевих комп'ютерних засобів контролю, рейтингової оцінки, системи консультаційної підтримки самостійної роботи в мережі Internet.

Логіка розгортання методичної системи формування інформаційних компетенцій передбачає поступове ускладнення механізмів взаємодії майбутнього фахівця-радіотехніка з інформаційним середовищем: від сприйняття й осмислення елементів інформаційного середовища, через самовизначення в професійній діяльності й професійному спілкуванні в інформаційно-комунікаційному середовищі, до саморозвитку в процесі перетворення професійного інформаційного середовища.

Педагогічна підтримка безперервного розвитку самостійності майбутнього фахівця-радіотехніка і його просування з нижчого рівня інформаційної компетентності на вищий полягає в управлінні навчальним процесом на основі моделі професійної підготовки майбутніх радіотехніків.

**Висновки і перспективи дослідження.** Дослідження проводяться в технічному університеті м. Києва (у Національному авіаційному університеті), вони дозволили створити модель професійної підготовки майбутніх радіотехніків, яка відповідає вимогам щодо рівня сформованості інформаційної компетентності. Результати досліджень показали можливість використання даної моделі в навчальному процесі Національного авіаційного університету. Нами була встановлена взаємозалежність якості професійної підготовки і рівня сформованості інформаційної компетентності майбутніх радіотехніків.

Результати дослідження показали, що орієнтація навчальних дисциплін на формування інформаційної компетентності включає зміни цільових, змістовних і процесуальних компонентів навчального процесу, сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх радіотехніків.

Таким чином, можемо дійти висновків:

1. Етапи формування інформаційної компетенції повторюють етапи інформатизації і розвитку.
2. Можна виділити певний набір знань, умінь і компетенцій, відповідних кожному етапу.
3. Знання, уміння й компетенції розширюються, розвиваються і зміцнюються від етапу до етапу в інформаційних технологіях.
4. Зміст і засоби навчання повинні відповідати етапу, його цілям, а також рівню сформованості інформаційних компетенцій вивченого.
5. Формування інформаційних компетенцій можливе засобами будь-яких навчальних дисциплін.
6. Якість професійної підготовки залежить від сформованості інформаційних компетенцій.

#### Література

1. Англо-російський словник. – М.: Російська мова, 1990. – 976 с.
2. Болонський процес: середина дороги /Под ред. д-ра пед. наук, проф. В.І. Байденко. М.: Дослідницький центр проблем якості підготовки фахівців. Російський Новий Університет, 2005. –379 с.
3. Гейтс Б. Дорога в майбутнє / Б. Гейтс. – М., 2000. – 241 с.
4. Джой Б. Почему мы не нужны будущему / Б. Джой // Компьютера. – 2001. – № 11. – С. 48–55.
5. Професійні стандарти в області інформаційних технологій – М.: АП КІТ, 2008. – 616 с.
6. Рівний Дж. Педагогічне тестування: Проблеми, помилки, перспективи / Дж. Рівний / Пер. з англ. М.: «Когіто-центр», 2001. – 142 с.
7. Семенов А. Информационно-коммуникаційні технології в загальній освіті: теорія і практика / Семенов А. – ЮНЕСКО, 2006. – 327 с.
8. Сучасний словник іноземних слів. – М.: Російська мова, 2001. –742 с.
9. Французько-російський словник. – М.: Російська мова, 1987. – 835 с.
10. Хуторський А. Ключові компетенції і освітні стандарти / А.В.Хуторской // Интернет–журнал»Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
11. Шишов С.Е. Моніторинг якості освіти в школі / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М., 1998. – С. 79–101.

УДК 378.147.091.33

### ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

О.М.Ігнатова, В.А.Леонтієва

*Анотація.* У статті розглянуто сутність поняття педагогічної майстерності, проаналізовано літературу з теми, визначено основні компоненти в структурі педагогічної майстерності викладача іноземних мов, запропоновано шляхи розвитку педагогічної майстерності викладача іноземних мов у вищих закладах освіти.

**Ключові слова:** педагогічна майстерність, педагогічна діяльність, іноземна мова.

*Аннотация.* В статье рассмотрены сущность понятия педагогического мастерства, проанализирована литература по теме, определены основные компоненты в структуре педагогического мастерства преподавателя иностранных языков, предложены пути развития педагогического мастерства преподавателя иностранных языков в высших учебных заведениях.

**Ключевые слова:** педагогическое мастерство, педагогическая деятельность, иностранный язык.

*Annotation.* In this article the essence of the notion pedagogical mastery is considered, the main literature is analyzed. Basic components in the pedagogical mastery structure of a teacher of foreign languages are determined. The ways of development of the pedagogical mastery of the teachers of foreign languages in higher educational establishments are proposed.

**Key words:** pedagogical mastery, pedagogical activity, foreign language.

**Постановка проблеми.** Розвиток та вдосконалення системи освіти в Україні значною мірою залежить від наявності висококваліфікованих кадрів. Належна підготовка майбутнього педагога та подальше його кар'єрне зростання є необхідною умовою підвищення якості освіти. У зв'язку з цим, сучасному педагогові необхідно постійно самовдосконалюватися, саморозвиватися та підвищувати власну професійну майстерність. Особливий інтерес становить розвиток педагогічної майстерності викладача іноземної мови вищого навчального закладу. Технологічний розвиток сучасного світу вимагає від викладача іноземної мови пошуку нових методів викладу матеріалу та інноваційних підходів до викладання, що закономірно актуалізує потребу професійного самовдосконалення. Сучасні школярі починають вивчати іноземні мови ще з раннього дитячого віку, більшість із них подорожують разом із батьками і мають гарну мовну практику, тому вже в 5-6 класі загальноосвітньої школи їх важко

буває здивувати досконалим володінням іноземною мовою чи розповідями про культуру іншої країни, її традиції – тобто тим змістом програмного матеріалу, що пропонується до вивчення. Сьогодні особливі акценти ставляться саме на педагогічній майстерності, фаховій вправності, що забезпечує безпосередній вплив особистості вчителя на учня, адже знання та нова інформація поступово втрачають питому вагу в освітньому процесі, на перший план виступає така діяльність вчителя, що залишає по собі позитивний ефект післядії, стимулюючи всебічний розвиток особистості учня.

Наполеглива робота над розвитком власної педагогічної майстерності – запорука кар'єрного зростання і професійного успіху сучасного вчителя.

**Аналіз основних досліджень і невирішених аспектів проблем.** Вагомий внесок у розвиток педагогічної майстерності вихователя зробив А.Макаренко. У своїй статті "Деякі висновки з мого педагогічного досвіду" А.Макаренко писав: Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої треба навчатись, як треба навчати лікаря його майстерності, як треба навчати музиканта" [6, с.29].

Питання про професійну майстерність вчителя розглядали такі науковці, як І. Зязюн, Є. Барбіна, Л. Крамушенко, В. Радул та інші. Дослідженню естетичних та етичних засад розвитку педагогічної майстерності як краси педагогічної дії присвячені праці науковців України та зарубіжжя: Г.Васяновича, П.Ковалю, О.Лаврінченка, М.Лещенка, В.Онищенка, І.Синиці, О.Семенов, М.Солдатенка, О.Тринус, О.Федій, Л.Хомич, О.Отич та інших [8, с.8].

**Мета статті** – визначити сутність та зміст поняття «педагогічна майстерність», виділити основні складові педагогічної майстерності вчителя іноземної мови, обґрунтувати основні шляхи формування його професійної майстерності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В сучасних умовах з'являється все більше викладачів-майстрів своєї справи. Це спеціалісти найвищої кваліфікації, високої культури, які розробляють авторські програми, володіють альтернативними педагогічними технологіями, індивідуальним стилем роботи, досягають високих результатів у навчанні, вихованні та розвитку підростаючих поколінь.

Педагогічна майстерність – це найвищий рівень педагогічної діяльності, що проявляється в творчості вчителя, в постійному вдосконаленні мистецтва навчання, виховання й розвитку людини. Педагогічна майстерність передусім пов'язана з особистістю педагога, з комплексом характеристик, які сприяють забезпеченню високої якості самоорганізації професійної діяльності [1, с.12].

Складовими частинами педагогічної майстерності, або її компонентами, є, по-перше, світогляд учителя, його ідейні переконання.

По-друге, педагогічна майстерність передбачає досконале знання предмета навчання, знання всього того фактичного матеріалу, який ми намагаємося передати учням, і всіх тих моральних норм, правил, навичок, звичок, що їх ми збираємося виховати у своїх учнів.

По-третє, необхідно володіти методикою навчання і виховання. Педагог – це не тільки людина, яка багато знає. Педагог повинен уміти передавати свої знання, тобто трансформувати їх, надати їм такого вигляду, щоб вони були цікаві, зрозумілі й доступні всім студентам (учням) [11, с.18].

У формуванні педагогічної майстерності необхідним є врахування основних її елементів. Гуманістична спрямованість – найголовніша характеристика майстерності. Гуманістична спрямованість – спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків. Це вияв професійної ідеології вчителя, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів. Гуманістична спрямованість є виявом здатності бачити великі завдання в малих справах.

Підвалиною педагогічної майстерності є професійна компетентність. Зміст професійної компетентності – це знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології. Важливою особливістю професійних педагогічних знань є їхня комплексність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання педагогічних задач, аналізу педагогічних ситуацій, що зумовлюють необхідність осмислення психологічної сутності явищ, вибору засобів взаємодії.

Третім елементом у структурі педагогічної майстерності є здібності до педагогічної діяльності. Вони залежать від особливостей перебігу психічних процесів, що сприяють успішній педагогічній діяльності.

Можна виокремити такі шість провідних здібностей до педагогічної діяльності: комунікативність, перцептивні здібності, динамізм особистості, емоційна стабільність, оптимістичне прогнозування, креативність. Ще одним елементом педагогічної майстерності є педагогічна техніка як форма організації поведінки вчителя – сукупність раціональних засобів, умінь та особливостей поведінки педагога, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним методів і прийомів навчально-виховної роботи з учнем, учнівським колективом відповідно до мети виховання, об'єктивних та суб'єктивних

їхніх передумов. Вона передбачає наявність специфічних засобів, умінь, особливостей поведінки педагога: високу культуру мовлення; здатність володіти мімікою, пантомімікою, жестами; уміння одягатися, стежити за своїм зовнішнім виглядом; уміння керуватися основами психотехніки (розуміння педагогом власного психічного стану, уміння керувати собою); здатність до «бачення» внутрішнього стану вихованців і адекватного впливу на них. Тобто педагогічна техніка – це вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, це прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою та уявою) і прийоми впливу на інших (вербальними і невербальними засобами).

Критеріями майстерності педагога є доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (за характером стосунків з учнями), оптимальність у виборі засобів, творчість (за змістом діяльності)[5, с.25-28].

Комунікативні здібності відіграють чи не найголовнішу роль у діяльності педагога-мовника. Вся його діяльність пов'язана із комунікацією. Сьогодні глобальною метою оволодіння іноземною мовою вважається прилучення до іншої культури та участь у діалозі культур. Ця мета досягається шляхом формування здатності до міжкультурної комунікації. Саме викладання, організоване на основі завдань комунікативного характеру, навчання іншомовної комунікації, з використанням усіх необхідних для цього завдань та прийомів, є відмінною рисою уроку іноземної мови.

Усне мовлення – найважливіший елемент професійної майстерності сучасного педагога, який допомагає розв'язанню не лише навчальних проблем. Мовний артистизм – це яскравий прояв у мовленні особистості педагога, уміння творити в мові, викликаючи в учнів емоційно-чутливий відгук. Це її енергетика, інтенсивність, асоціативність, виразність, тонке й доречне використання вербальних і невербальних засобів [2, с.85].

Для підвищення дієвості уроку іноземної мови в сучасних умовах є багато можливостей. До першої групи можливостей відносимо навчання студентів прийомам учіння, способам пізнання іноземної мови. Оволодіння будь-яким предметом взагалі, а іноземною мовою – більшою мірою, можливо лише за умови активної діяльності кожного, залучення до самої мовної діяльності [10, с.35].

Для досягнення комунікативної компетенції – комунікативних вмінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і вмінь – викладач іноземної мови використовує новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі. Інноваційні методи навчання іноземних мов, які базуються на гуманістичному підході, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу у вищих навчальних закладах. Основними принципами сучасних методів є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на студента (learner-centered lessons), цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри у викладача в успіх своїх студентів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук. Існують різні варіанти цього напряму в сучасній методиці, які мають різні назви — «Whole Language Content Approach», «Cognitive Approach», «Content-Based ESL Program», «Cognitive Academic Language Approach», «Co-operative Learning», «Interactive training». Інтерактивний метод надає можливість вирішити комунікативно – пізнавальні задачі засобами іншомовного спілкування. Категорію «інтерактивне навчання» можна визначити як: а) взаємодію викладача й студента в процесі спілкування; б) навчання з метою розв'язання лінгвістичних і комунікативних завдань. Інтерактивна діяльність включає організацію та розвиток діалогічного мовлення, спрямованих на взаєморозуміння, взаємодію, вирішення проблем, важливих для кожного з учасників навчального процесу [9, с.110].

Для формування високого рівня знань іноземної мови в студентів необхідною умовою є організація навчальних занять на високому науково-методичному рівні. Сучасне заняття характеризується вже чотирма організаційними формами: колективною, груповою, парною та індивідуальною. Використання тієї чи іншої форми навчання залежить від етапів заняття та змісту навчального матеріалу. При проведенні практичних занять з іноземної мови потрібно звертатися не тільки до традиційних методів роботи, а й до інтерактивних, технологій навчання у співпраці. Характерною рисою всіх цих технологій є навчання на основі особистісно-орієнтованої взаємодії суб'єктів педагогічного процесу [4, с.20].

Численними дослідженнями в галузі педагогіки та психології вищої школи доведено, що використання групових форм навчання позитивно впливає на ефективність навчально-виховного процесу. Процес навчальної мовленнєвої діяльності, заснований на засадах групового навчання, має великі переваги в підготовці викладачів іноземної мови порівняно з традиційними підходами адже він покликаний об'єднати перебіг комунікативного та професійного розвитку студента, а відтак – і вплинути на рівень його педагогічної майстерності, що здобувається в процесі моделювання ситуацій квазіпрофесійної діяльності в ході аудиторних занять.

Майже всі види груп мають за головну ознаку спільну діяльність. Спільна діяльність – це такий вид групової діяльності, в процесі якої дії її учасників підпорядковані спільній меті. Спільна діяльність – свідоме взаємодія двох чи декількох осіб для спільного досягнення загальної мети в праці, грі, спорті, навчанні, вихованні, керівництві й т.п. Найвищий вид спільної діяльності – колективна діяльність.

Різновидом групового навчання є взаємне навчання, яке передбачає, що кожен із тих, хто навчається, є одночасно вчителем для інших членів групи, допомагає їм засвоїти ті знання та вміння, якими вони володіють найбільш успішно, що сприяє вирівнюванню загального рівня засвоєння навчального матеріалу. Взаємне навчання передбачає спільне засвоєння теоретичного матеріалу, спільне набуття вмінь та навичок, спільний контроль здобутих знань та умінь. В умовах взаємного навчання студент стає суб'єктом пізнавальної діяльності, її організатором та учасником. Взаємне навчання може здійснюватись в індивідуальних, парних, групових та колективних формах.

Згідно з психологічною теорією розвитку свідомості в діяльності, необхідно, щоб засвоєння системи методичних знань та суми практичних навичок та вмінь у процесі групового навчання в студентській групі відбувалось рівні безпосередньо через різного роду діяльність. Це обумовлює дотримання таких орієнтирів: організувати навчання таким чином, щоб домагатись високого рівня усвідомлення студентами закономірностей та послідовності навчальних дій та операцій; надати навчанню позитивної емоційної забарвленості; розвивати та зміцнювати інтерес до навчальної діяльності; розвивати свідомість тих, хто навчається, їхнє мислення та мовлення; надавати провідну роль особистісному досвіду [7].

Зокрема, особливе місце на сучасному занятті з іноземної мови у вищій має бути відведене діалогічній взаємодії суб'єктів навчального процесу, оскільки в діалозі реалізуються комунікативні вміння студентів. Навчання вмінню вести діалог є одним із найскладніших завдань, що постають перед викладачем іноземної мови, і водночас – це основна умова оволодіння педагогічною технікою викладача-мовника. При навчанні діалогу йому необхідно враховувати об'єктивні та суб'єктивні чинники, маючи за мету перейти від поширеної практики заучування соціально обумовлених кліше до моделювання ситуації живого мовлення. [3, с.159].

Таким чином, процес інтеграції в європейський освітній простір, зміни принципів, форм та методів викладання у вищих навчальних закладах України зумовили значне підвищення вимог до рівня та якості професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови, їхньої фахової та соціальної компетентності, загальної та професійної культури. Від того, наскільки високим є рівень професійної майстерності педагога, залежить кінцевий результат навчального процесу. Аналіз досліджуваного поняття «педагогічна майстерність» доводить необхідність подальшого вивчення шляхів її розвитку для майбутніх викладачів іноземної мови.

### Література

1. Байкова Л. А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учебное пособие / Под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2001 – 256 с.
2. Булатова О. С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
3. Добіжа Н. В. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в процесі педагогічної практики / Н. В. Добіжа // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2012. - № 38. – С. 156-161.
4. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.
5. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна – 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: СПГ Богданова А. М., 2008. – 376 с.
6. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч. Посіб. / Упоряд.: І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 2006. – 606 с.
7. Особливості групового навчання у сучасній вищій школі (на матеріалі іноземної мови) / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.textreferat.com/referat-13427-1.html>
8. Отич О. М. Естетичні та етичні основи розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів : бібліогр. покажч. / упоряд. Л. Н. Штома ; наук. Консультант і авт. вступ. ст. О. М. Отич ; наук. ред. І. А. Зязюн ; бібліогр. ред. Л. Н. Штома. – Кіровоград : «Імекс-ЛТД», 2013. — 150 с.
9. Рудницька Т. Г. Інноваційні методи навчання іноземних мов у вищій школі в контексті гуманістичної спрямованості навчального процесу / Т. Г. Рудницька // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2008. – №4. – С.110-113.
10. Пассова Є. І., Кузнецова Є. С. Навчання спілкуванню на іноземній мові: навчальний посібник / За ред. Є.І. Пассова, Є.С. Кузнецової. – Воронеж: НОУ «Інтерлінгва», 2002. – 209 с. (Серія «Методика навчання іноземних мов, № 15).
11. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність учителя/ І.О.Синиця – К.: Рад. Школа, 1981. – 319 с.

УДК 378.22+377.112.4+378.047.72

## ПРОГНОЗУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

А.Ю.Кінешева

**Анотація.** У статті розглянуто сутність педагогічного прогнозування у професійній діяльності та його взаємозв'язок із плануванням, проектуванням, ціле покладанням; розкрито актуальність формування прогностико-цільової, планово-прогностичної, програмно-прогностичної, проектно-прогностичної та власне прогностичної компетенцій майбутніх магістрів початкової освіти.

**Ключові слова:** майбутні магістри початкової освіти, компетенція, прогнозування, планування, проектування, цілепокладання.

**Аннотация.** В статье рассмотрена сущность педагогического прогнозирования в педагогической деятельности и его взаимосвязь с планированием, проектированием, целеполаганием; раскрыта актуальность формирования прогностически-целевой, планово-прогностической, программно-прогностической, проектно-прогностической и собственно прогностической компетенций будущих магистров начального образования.

**Ключевые слова:** будущие магистры начального образования, компетенция, прогнозирование, планирование, проектирование, целеполагание.

**Summary.** The article discusses the pedagogical nature of forecasting in teaching activities and its relationship with the planning, design, goal-setting. Reveals the relevance formation Prognostics-target, planning and forecasting, program-predictive, prognostic and design their own competencies predictive of future masters of elementary education.

**Keywords:** future masters of elementary education, competence, forecasting, planning, design, goal-setting.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** На сучасному етапі в Україні відбувається посилення орієнтації на соціальне замовлення суспільства й ринок праці, триває активна модернізація професійно-педагогічної освіти, яка передбачає розробку нових освітніх стандартів, перехід на багаторівневу освітню систему, створення єдиного освітнього простору.

Сьогодні українському суспільству потрібні освічені, конкурентоспроможні педагоги, які добре орієнтуються в освітньому середовищі та володіють здатністю передбачати зміни в ньому, відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, можуть самостійно приймати професійні рішення, характеризуються відповідальністю за тих, кого вони навчатимуть. Тенденції модернізації торкнулися й системи магістерської підготовки. Успішність професійної діяльності майбутніх магістрів початкової освіти значною мірою залежить від того, чи здатні вони спрогнозувати та передбачити результат своєї професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проте аналіз наукових розробок у галузі педагогічного прогнозування (Н.В.Булдакова, Б.С.Гершунський, В.І.Загв'язинський, О.С.Кабанська, Т.Ф.Кіріченко, Н.Ч.Костюк, Н.В.Кузьміна, М.І.Лук'янова, Н.М.Осіпова, Л.А.Регуш, М.С.Севастюк, В.О.Сластьонін, Г.С.Сухобська, Т.С.Шеховцова, А.М.Хубієва та ін.) свідчить про те, що вони стосуються вчителів початкових класів. Про майбутніх магістрів початкової освіти в таких дослідженнях не йдеться.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – визначити зміст прогностичних компетенцій майбутніх магістрів початкової освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розглянемо сутність поняття «педагогічне прогнозування».

Науковець Б.С.Гершунський під педагогічним прогнозуванням розуміє «спеціально організоване системне наукове дослідження, спрямоване на отримання попередньої інформації про перспективи розвитку фонових і власне освітньо-педагогічних об'єктів з метою формування політики й стратегії в галузі освіти та прийняття оптимальних рішень в цій сфері» [1, с. 263].

Педагогічне прогнозування, на думку В.О.Сластьоніна, являє собою процес отримання фахівцями випереджаючої інформації про об'єкт, що спирається на науково обґрунтовані положення та методи. В якості таких об'єктів можуть виступати труднощі й помилки студентів (учнів), наслідки пропонованої методики вивчення навчального матеріалу і т.д. [3].

На думку А.М.Хубієвої, прогнози в педагогічній діяльності майбутніх магістрів початкової освіти мають велику практичну значущість, оскільки вони дають змогу моделювати можливі зміни в



організації, структурі та змісті освітнього процесу; цілеспрямовано вносити своєчасні корективи при використанні педагогічних технологій та інновацій; реалізовувати особистісний підхід до студентів (учнів) на основі діагностичних даних; планувати свою подальшу професійно-педагогічну діяльність [7, с.4].

Аналіз поняття «прогнозування» в освітньому контексті засвідчив, що даний термін використовується поряд з такими поняттями, як «цілепокладання», «програмування», «планування», «проектування». Найчастіше відбувається змішування цих понять або підміна одного іншим. Ряд авторів розмежовують названі терміни й визнають їх самостійними (З.А.Абасов, К.В.Корнілова, Н.М.Осіпова, В.О.Сластьонін та ін.). Науковці А.Ф.Присяжна, Т.С.Шеховцова, Н.В.Булдакова та ін. вважають, що усі ці види діяльності належать до прогнозування. Щоб розвести поняття «цілепокладання», «планування», «програмування», «проектування» розглянемо специфіку кожного з них стосовно прогнозування.

*Цілепокладання* в педагогічній роботі розуміється як встановлення ідеально припущеного результату навчальної діяльності на певний період і розробляються механізми досягнення цих цілей. Для формулювання основоположної мети варто здійснити прогнозну орієнтацію, оскільки необхідно чітко уявити образ майбутнього результату, відповідно до умов, які можливі в майбутньому. Цілепокладання нерозривно пов'язане з мотивацією, оскільки досягнення бажаного результату є мотивом усієї подальшої діяльності.

Цілепокладання в прогностичній діяльності стоїть на першому місці, тому що майбутні магістри початкової освіти мають достатні знання з основних курсів психолого-педагогічних дисциплін і володіють знаннями державного стандарту та розроблених на їхній основі програм з дисциплін, які вивчаються. Воно є найбільш узагальненою формою прогнозування, що має на меті встановлення ідеально передбачуваного результату діяльності, а саме результату самого процесу прогнозування, результату формування умінь і навичок, результату професійної діяльності (вивчення теми, навчальної дисципліни і т.д.) [4, с. 64].

*Планування* є найважливішим етапом педагогічної діяльності, що визначає мету, найбільш ефективні методи й засоби, необхідні для досягнення цієї мети, і систему показників, що визначають перебіг процесу з досягнення поставлених завдань. Стратегічне планування науковці пов'язують з постановкою мети й вибором стратегії її реалізації. Педагогічне планування являє собою побудову освітнього процесу з урахуванням основних принципів і закономірностей забезпечення єдності виховання, навчання й розвитку тих, кого навчають, а також із зазначенням форм, методів і засобів, використовуваних у роботі.

Планове прогнозування являє собою ще більш узагальнену, а отже – ще складнішу форму прогностичної діяльності. Плановий прогноз має відповісти на запитання: в якому напрямку орієнтувати планування для ефективного досягнення поставлених цілей? Завданням планування в прогнозуванні є перспекція в майбутнє змісту власної педагогічної діяльності. Написання тематичних планів лекційних, семінарських, практичних навчальних занять, планування самостійної роботи студентів (учнів); навчальних модулів; кінцевого результату навчання в період педагогічної практики усі ці види педагогічної діяльності належать до прогнозування.

При складанні навчального плану кожен майбутній магістр початкової освіти повинен відповісти на ряд запитань: як зробити навчальний матеріал доступним для сприйняття студентами (учнями)? з якими труднощами можуть зіткнутися студенти (учні)? на який кінцевий результат можна розраховувати та яким чином його можна підвищити? й т.д. Таким чином, прогнозування можна розглядати в якості передумови планування, яка забезпечує вибір стратегії і напрям планування. Прогнозування є обов'язковою умовою планування.

Ще однією формою прогнозування є *програмування*, яке визначається вченими як «послідовність заходів з реалізації планів» та виступає більш узагальненою та складною формою прогнозування. Під педагогічним програмуванням дослідники розуміють процес розробки програми, спрямованої на поетапне досягнення поставленої мети навчально-виховної діяльності. Метою програмного прогнозування є пошук відповіді на запитання: що конкретно необхідно, щоб досягнути бажаного? Складання робочих програм навчальних дисциплін для майбутніх магістрів початкової освіти є більш складним завданням, ніж планування конкретних навчальних занять з конкретної дисципліни.

А. Бауер, Г. Кребер, В. Ейхгорн вказують, що при виробленні та складанні програм обов'язково потрібні прогнози, які повинні:

- 1) дати відомості про те, які конкретно педагогічні цілі можливі й досяжні;
- 2) допомогти роз'яснити, які з цих цілей найбільшою мірою відповідають інтересам суспільства;
- 3) дати основу для прийняття рішення за наявності альтернативних цілей;

4) допомогти знайти правильне співвідношення між поточними й сучасними завданнями, між найближчими і далекими цілями, між мінімальними й максимальними вимогами;

5) дати відомості про те, які засоби та заходи найкращою мірою придатні для здійснення програмних цілей;

б) розкрити всі можливі важливі наслідки тих заходів, які мають бути включені в програму, з тим, щоб повніше врахувати їх непрямі й віддалені наслідки [6].

Майбутнім магістрам початкової освіти з метою успішної реалізації певних програм навчальних дисциплін за допомогою прогнозу необхідно відповісти на наступні питання:

1) як зміниться існуюча в даний час і досліджувана ситуація до здійснення передбачених заходів?

2) скільки буде потрібно часу від початку проведення до перших очікуваних результатів цих заходів?

3) як змінилася б ситуація з моменту початку передбачуваного заходу, якби цей захід не було б проведено?

*Педагогічне проектування*, зі свого боку, спрямоване на створення конкретних образів майбутнього, конкретних деталей розроблених педагогічних програм та орієнтоване на усунення невизначеності між цілями й результатами. Проектування педагогічної діяльності майбутніми магістрами початкової освіти – це важливий компонент їхньої професійної діяльності, який включає педагогічні дії, що ґрунтуються на усвідомленні мети діяльності, способів, прийомів, методів і форм її досягнення. Такі дії дозволяють зводити в єдину систему всі навчально-виховні дії майбутніх магістрів початкової освіти, чітко визначивши їхню причиново-наслідкову залежність. Застосування технології проектування в навчально-виховному процесі означає, по-перше, застосування наукового підходу до організації як педагогічної діяльності майбутніх магістрів початкової освіти, так і студентів (учнів) і студентського (учнівського) колективу; по-друге, перехід від інтуїтивного рішення педагогічних завдань до логічно виваженого; по-третє, переведення уваги майбутніх магістрів початкової освіти із зовнішнього середовища – «що робити», у внутрішнє – «як це доцільно робити» [8, с.170-171].

Проектування й прогнозування мають спільні цілі та орієнтацію на досягнення результатів. Однак проектування вимагає більшої строгості й відповідальності, оскільки воно здійснюється для отримання результату, безпосередньо використовуваного в практиці. Прогнозування натомість як «судження про перспективи» допускає певне варіювання у висновках. Взаємовплив проектування та прогнозування дає підставу вважати, що при проектуванні дослідницька діяльність є базою для можливого виявлення нових джерел прогнозування. Прогнозування як обов'язкова мислинцева процедура використовується в проектуванні для формування обґрунтованого судження про перспективи, можливі стани того чи іншого об'єкта або явища в майбутньому [2, с. 28]. Проектне прогнозування полягає в тому, щоб розробляти приблизні варіанти майбутньої діяльності й прогнозувати її результати.

Отже, нами зроблено висновок, що прогнозування присутнє в кожному з розглянутих видів педагогічної діяльності та є передумовою успішного виконання цілепокладання, планування, програмування, проектування.

Професійна значущість прогнозування в педагогічній діяльності актуалізує необхідність формування прогностичної компетентності майбутніх магістрів початкової освіти. Під прогностичною компетентністю, ми, приймаючи позицію А. Ф. Присяжної, розуміємо еталон педагогічної освіти, при наявності якого рівень підготовленості майбутніх магістрів початкової освіти до діяльності, його знання, вміння, якості дозволяють адекватно ставити мету, планувати, програмувати, проектувати діяльність; оперувати знаннями й уміннями для прогнозування з метою професійного зростання [4, с.131].

На основі аналізу наукових праць (Н.В.Кузьміна, А.Ф.Присяжна, К.В.Корнілова, Н.М.Осіпова, Т.С.Шеховцова та ін.) та освітньо-кваліфікаційної характеристики за напрямом підготовки 8.01010201 Початкова освіта (галузь знань 0101 Педагогічна освіта), що реалізується в Південноукраїнському національному педагогічному університеті ім. К.Д.Ушинського, нами виявлено компонентний склад прогностичної компетентності майбутніх магістрів початкової освіти, що включає:

- **планово-прогностичну компетенцію**, в яку входять *знання* видів планів навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі II-III рівнів акредитації; вимог до їх складання; *вміння* складати навчальні плани та плани виховної роботи, планувати самостійну роботу студентів (учнів), здійснювати планування контролю результатів навчання;

- **прогностико-цільову компетенцію**, яка передбачає *знання* цілей навчання; вимоги до відбору навчального матеріалу; зміст діючих програм циклу професійної та практичної підготовки, підручників і посібників; труднощів у вивченні навчального матеріалу; *вміння* добирати навчальний матеріал до

кожного з типів навчальної роботи в групі; формулюванні мети навчання відповідно до типу навчального заняття;

- **програмно-прогностичну компетенцію**, яка включає *знання* вимог до розробки навчальних програм; різноманітних форм навчальної роботи; ознайомлення із комплексом діючих нормативів, що визначають стратегію, цілі й зміст відповідного рівня й типу освіти (стандартів освіти, кваліфікаційних характеристик та ін.); *уміння* програмувати компоненти та етапи навчальних занять; визначати ступінь і глибину засвоєння студентами, (учнями) програмного матеріалу; складати робочі навчальні програми, нормативні документи;

- **проектно-прогностичну компетенцію**, яка охоплює *знання* навчальних форм та засобів організації навчальної діяльності; методів проектування, планування, цілепокладання, програмування; *уміння* формулювати завдання навчання й виховання на певну перспективу; виявляти необхідні умови для здійснення цілей і рішення навчальних задач; визначити можливі труднощі, відповідно варіанти власних дій та дій студентів (учнів); визначити смислове та цільове призначення проектної діяльності в загальній структурі підготовки студентів (учнів) в залежності від планованого кінцевого результату (вимог до рівня навчання); ставити мету навчальної роботи, планувати її досягнення, передбачати можливі труднощі; проектувати зміст навчальної дисципліни й педагогічної діяльності;

- **власне прогностичну компетенцію**, яка містить *знання* сутності прогнозування: базових понять педагогічної прогностики; функцій, принципів і методів прогнозування, різних факторів прогнозного фону; видів, рівнів, етапів педагогічного прогнозування; інформації про об'єкт / суб'єкт прогнозування; основних класифікацій прогнозів; *уміти* здійснювати збір даних прогнозного фону; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами, явищами; виконувати постановку прогнозного діагнозу; висувати й формулювати гіпотези; вибирати методи прогнозування для конкретного випадку; виділяти прогностично сприятливі та несприятливі ознаки розвитку об'єкта прогнозування; будувати той чи інший вид прогнозу; визначати період перспекції; визначати шляхи досягнення заданого рівня діяльності до закінчення періоду перспекції; володіти прийомами верифікації діяльності; здійснювати коригування прогнозу.

**Висновки.** На основі вище поданого доходимо висновку, що прогнозування присутнє в кожному з видів професійно-педагогічної діяльності, також вважаємо, що саме сформована прогностична компетентність надасть змогу майбутнім магістрам початкової освіти здійснювати більш якісно професійно-педагогічну діяльність тривалого характеру та обґрунтовано корегувати реалізацію стратегії розвитку освітнього процесу.

Подальше дослідження порушеної проблеми спрямоване на визначення рівня сформованості прогностико-цільової, планово-прогностичної, програмно-прогностичної, проектно-прогностичної та власне прогностичної компетенцій у майбутніх магістрів початкової освіти.

### Література

1. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
2. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская / Под ред. И.А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
3. Педагогика: [учеб. пособ. для студ. пед. учебн. заведений]. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.
4. Присяжная, А. Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования (методология, теория, практика) [Текст] / А.Ф. Присяжная: дис. ... д-ра пед. наук.: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. Ф. Присяжная. - Екатеринбург, 2006. – 380 с.
5. Управление образовательными системами / Шамова, Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. - М.: ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
6. Философия и прогностика: мировоззренческие и методологические проблемы общественного прогнозирования / А. Бауэр, В. Эйхгорн, Г. Кребер, Г. Шульце; Пер. с немецкого. - М. : Прогресс, 1971. – 424 с.
7. Хубиева, А. М. Совершенствование прогностической деятельности учителя начальных классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. М. Хубиева. - Карачаевск, 2003. – 20 с.
8. Проектування у педагогічній діяльності викладачів професійно-технічної освіти : тези доповідей I-ої Міжнародної науково-практичної конференції [«Проектирование образовательного пространства – современные ориентиры»], (Дніпропетровськ, 4-6 квітня 2012 р.) – Дніпропетровськ, 2012. – С. 169-172.

УДК 378.147

## УМІННЯ ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТОВАРОЗНАВСТВА ТА КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

М.О.Коростелін

*Анотація.* У статті на підставі аналізу підходів науковців до визначення способів попередження конфліктів у професійній діяльності, презентовано авторський погляд на сукупність умінь попередження конфліктів майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності.

*Ключові слова:* уміння попередження конфліктів, попередження й прогнозування конфліктів у професійній діяльності.

*Аннотация.* В статье на основании анализа подходов ученых к определению способов предупреждения конфликтов в профессиональной деятельности, представлен авторский взгляд на совокупность умений предупреждения конфликтов будущих специалистов по товароведению и коммерческой деятельности.

*Ключевые слова:* умение предупреждения конфликтов, предупреждение и прогнозирование конфликтов в профессиональной деятельности.

*Summary.* The article based on an analysis of approaches to the definition of scientific skills to help in the prevention and prediction of conflicts in professional activities, presents the author's opinion on a set of skills for future conflict prevention specialists on Commodity and commercial activities.

*Keywords:* the ability to conflict prevention, conflict prevention and prediction in professional activities.

**Актуальність проблеми.** Складні й суперечливі процеси, які відбуваються в Україні на початку третього тисячоліття, вимагають підвищення рівня професіоналізму фахівців різних сфер діяльності, зокрема фахівців з товарознавства та комерційної діяльності, однією з складових готовності до професійної діяльності яких є готовність до попередження конфліктів.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Аналіз літературних джерел (А.Анцупов, Г.Ложкін, Н.Пов'якель, А. Тимохіна, А. Шипілов) свідчить про те, що проблема профілактики конфліктів в останні роки набуває особливу актуальність і практичну значущість, що зумовлено, передусім, трудоємкістю безпосереднього розв'язання вже розгорнутих конфліктів. Л. Беззубко, Ф.Бородкин, Н. Коряк, Н. Гришина, А. Ишмуратов, М. Робер, Ф. Тильман, В.Розов, В. Шейнов та ін. акцентували свою увагу на технологіях і методах попередження конфліктів. Проте, незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених конфліктам, їх прогнозуванню й попередженню, питання щодо визначення сукупності умінь попередження конфліктів майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності залишається недостатньо вивченим.

**Мета статті:** на підставі аналізу підходів науковців до визначення умінь, що допомагають у попередженні й прогнозуванні конфліктів у професійній діяльності, визначити сукупність умінь попередження конфліктів майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукових праць засвідчив, що серед розмаїття умінь, якими мають володіти фахівці з товарознавства та комерційної діяльності вагоме місце займають уміння встановлювати суб'єкт-суб'єктні стосунки в процесі професійної взаємодії; наявність у фахівців високої культури професійної комунікації, готовності конструктивно діяти у будь-якому професійному конфлікті, орієнтуючись на взаємовигідне задоволення потреб та інтересів усіх учасників взаємодії, реалізуючи стратегію співпраці; здатності до запобігання й вирішення конфліктів. На цьому акцентують увагу С.Адамс, Л.Балабанова, А.Бусигін, П.Верхарн, М.Ізмайлова, В.Дорошенко, Л.Зотова, В.Лавриненко, Т.Крамаренко, А.Орлов, Р.Хайруллин, Т.Хопкинс та ін.

Так, Т.Хопкинс переконаний, що для майстерного здійснення операцій із продажу товарів або послуг «торгівельні фірми мають дбати про підвищення культури професійної комунікації працівників, вироблення нових норм безконфліктної взаємодії з метою налагодження ділових відносин, збільшення прибутку та попиту на товар» [12, с. 94]. На думку дослідника, важливими вміннями фахівця-товарознавця є: володіння навичками, тактикою і стратегією професійної взаємодії; уміння доводити та обґрунтовувати, аргументувати та переконувати, досягати згоди та рішень, вести переговори; говорити та бути зрозумілим, слухати та розуміти, переконувати, створювати довірливі відносини [12, с. 48].

Реалії сучасного торговельного бізнесу, відзначає А.Орлов, вимагають підвищення рівня співробітництва з міжнародними комерційними структурами, розширення культурних обмінів, залучення до світових цінностей, а отже, здійснення на високому рівні міжнародної комерційної діяльності, яка вимагає реалізації послідовного переходу до методів активного обслуговування клієнтури не лише шляхом надання продавцям і покупцям різного роду комерційних сервісних послуг, але й шляхом розвитку таких сучасних напрямів діяльності, як міжнародний лізинг, міжнародне транспортно-експедиторське обслуговування, міжнародне інвестиційне забезпечення інноваційних проектів, міжнародне страхування, вирішення митних та інших питань, що неможливо здійснити без сформованої фахової комунікативної компетентності, умінь попереджати й розв'язувати виробничі конфлікти [10, с. 36].

Аналогічну думку висловлює і П.Верхарн, який зазначає, що робота товарознавця з банками, на біржах, торгах і аукціонах, здійснення митних операцій ... це перш за все професійний діалог, встановлення сприятливих ділових відносин, ... певний рівень знань і якостей особистості з аналізу, управління й самоуправління конфліктами [7, с.39].

Важливими для нас стали погляди таких науковців, як А.Бусигін, Т.Кадзума, О.Куклін, Л.Осипова, І.Синяєва, Ф.Панкратов, О.Памбухчянц, Б.Синецький, які виокремили такі уміння товарознавців та комерсантів: уміння розуміти внутрішній світ співрозмовника, його особливості, мотиви, наявний психічний стан; уміння слухати, емпатія, доброзичливість; встановлювати професійно вмотивовані контакти зі співробітниками, підлеглими, керівництвом, клієнтами; регулювати міжособистісні стосунки у колективі; передбачати безпосередній емоційно-вольовий вплив на колег, клієнтів, адміністрацію з метою спонукання їх до конкретних дій. Ці висновки нами ураховано під час виділення сукупності умінь як складових готовності майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності до попередження конфліктів у професійній діяльності.

Важливим вважаємо погляд О.Маслової, яка виокремила такі комунікативні уміння працівників торговельних підприємств: встановлювати й підтримувати психологічний контакт; розуміти внутрішній світ співрозмовника, його особливості, мотиви, наявний психічний стан; професійно будувати питання та конкретно відповідати на них, володіти стилями поведінки в конфліктній ситуації; бути наполегливим і принциповим у відстоюванні прийнятих рішень [9, с. 14].

Уважаємо доцільним враховувати погляди С.Адамса, який зазначає, що комерсант під час реалізації професійних функцій і вирішення професійних завдань стикається з безліччю як суто професійних, так і міжособистісних конфліктів з суб'єктами професійної діяльності. Тому він має вміти перетворювати конфліктогенне виробниче середовище з метою попередження конфліктів, а також знаходити оптимальні виходи з ситуацій професійних особистих непорозумінь, бар'єрів професійної діяльності. Результатом прояву зазначених умінь виступає нове професійне середовище із зміненими параметрами, які виступали причинами професійного конфлікту.

М.Ізмайлова акцентує увагу на вагомості таких умінь працівників торгівлі: говорити публічно; доводити та обґрунтовувати, аргументувати та переконувати, досягати згоди та рішень, ... вести переговори з вітчизняними та зарубіжними партнерами [5, с. 102].

О.Дзяна зазначає, що фахівці сфери обслуговування мають володіти уміннями вдало поєднувати методи, прийоми та засоби вирішення конфліктів конструктивними способами, творчо розв'язувати конфліктні ситуації, а не лише використовувати набутий досвід, швидко проаналізувати конфліктну ситуацію та спрогнозувати її розвиток, на інтуїтивному рівні відчувати настрій співрозмовника, прогнозувати його поведінку, запобігати розвитку негативного конфлікту [3, с. 9].

В.Дорошенко, Л.Зотова, В.Лавриненко серед вагомих якостей фахівця, що здійснює торгівлю, визначають «здатність особистості до свідомого управління своїм емоційно-вольовим станом в конфліктних та передконфліктних ситуаціях» [11, с. 254].

Вагомими для нашого наукового пошуку є погляди І.Балабанова, який вважає, що фахівці з комерційної діяльності повинні мати розвинені вміння сприймати й розуміти емоційний стан опонента в конфліктній ситуації; підбирати основні стратегії розв'язання конфліктних ситуацій та умови їх використання в професійному середовищі; намагатися сприйняти та усвідомити позицію конфліктуючої сторони [2, с. 195].

Для попередження й конструктивного вирішення конфліктів, на думку С. Gillin, необхідно вміти: аналізувати проблеми, причини конфлікту, розуміти учасників конфлікту; визначати точки згоди та незгоди; встановлювати пріоритети потреб та цілей, визначаючи яким чином та за яких обставин можна поступитись [13].

Вагомими виявилися погляди Т. Крамаренко, яка зазначила, що фахівці з товарознавства та комерційної діяльності покликані «супроводжувати» частину повсякденного життя громадян, якою є

процес придбання різних товарів, вирішення конфліктних ситуацій з клієнтами, робота зі скаргами, налагодження ділових контактів з новими споживачами та партнерами по бізнесу тощо [6, с. 18]. Проте, на жаль, і сьогодні на торговельних вітчизняних підприємствах можна зіштовхнутися з відкритими конфліктами, виявом неетичних вчинків, низьким рівнем культури професійної взаємодії, корупцією, хабарництвом та тим, що знижує імідж торгівлі у суспільстві в цілому.

Для майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності важливим є вміння *прогнозувати можливе виникнення й розвиток конфлікту*. Справа в тому, що на будь-якому підприємстві поряд із деструктивними конфліктами, що створюють перешкоди виробничій діяльності, можливі й конструктивні конфлікти, розвиток, своєчасне розв'язання яких збільшує ефективність і злагодженість роботи, допомагає успішно досягати поставлених цілей. Функція вчасного виявлення соціальних суперечностей, обґрунтованого припущення виникнення й розвитку їх на ґрунті конфліктних ситуацій, забезпечується прогнозуванням (аналізом структурних компонентів конфлікту: проблеми; конфліктної ситуації; сигналів, частоти їх виникнення; інцидентів; складу й особливостей поведінки потенційних учасників). Усі компоненти доцільно розглядати в динаміці, з урахуванням періодів, етапів, фаз розвитку конфлікту.

Спираючись на думки Л. Албастової, В. Козлова, М. Рибаквої та ін., вважаємо, що для попередження деструктивних міжособистісних конфліктів майбутні фахівці торговельної галузі мають уміти: чітко формулювати вимоги до співробітників, ходу виконання й результатів їх діяльності; дотримуватися принципу єдиноначальності, що дозволяє кожному працівнику усвідомлювати чий розпорядження він має виконувати; встановлювати загальні цілі й цінності, чому сприяє інформованість усіх членів організації про її стратегію, перспективи, стан справ у різних підрозділах (наявність спільних цілей і цінностей дозволяє людям зрозуміти, як слід поводитися в конфліктних ситуаціях, щоб перетворити їх у функціональні); створювати сприятливі умови для життєдіяльності членів колективу; здійснювати справедливий і прозорий розподіл матеріальних благ (заохочень) у колективі; розробляти правові та інші нормативні процедури розв'язання типових передконфліктних ситуацій.

Г. Ложкін, Н. Пов'якель акцентують увагу на таких уміннях як володіння психологічними прийомами та навичками безконфліктного спілкування; навичками саморегуляції у складних, конфліктних ситуаціях; знаннями, вміннями розуміння конфліктогенів (слів, дій або їх відсутності, поведінкових актів чи поведінки в цілому, котрі можуть привести до конфлікту) спілкування та усвідомлення власних конфліктогенів; вміннями перетворення та неескалюван-ня конфліктогенів спілкування; позбавлення особистісної конфліктності та конфліктних форм і стереотипів поведінки; врахування особливостей поведінки конфліктних особистостей, що нерідко страждають різними комплексами, незадоволені своїм положенням, статусом чи роллю, дратівливих і незадоволених, напружених і агресивних, яким потрібно постійне задоволення хворобливого себелюбства та зняття внутрішньої напруги тощо [8, с. 172].

Вважаємо, що уміння *правильно оцінювати й аналізувати конфліктну ситуацію*, знаходити оптимальні шляхи вирішення конфліктів – важлива характеристика сучасного фахівця з товарознавства та комерційної діяльності. У конфлікті він може виступати в ролі посередника, тобто як третя сторона, яка намагається відновити психологічний баланс в колективі. Діяльність фахівця з товарознавства та комерційної діяльності як посередника включає аналіз ситуації та врегулювання конфлікту: аналіз (отримання інформації про конфлікт, збір даних про нього; аналіз отриманої інформації; перевірка її достовірності; оцінка конфліктної ситуації), врегулювання конфлікту (вибір способу врегулювання конфлікту, типу медіаторства (роль, яку буде виконувати третя сторона), реалізацію обраного способу, уточнення інформації та прийнятих рішень, зняття передконфліктної напруги у відносинах опонентів, аналіз досвіду та врегулювання конфлікту [4]. Таким чином, результат будь-якого конфлікту залежить тільки від того, наскільки ефективно ним управляє фахівець і наскільки сторони зацікавлені в досягненні загального результату.

На думку А. Анцупова, попередженню конфліктів сприяє уміння майбутніх фахівців *підтримувати під час взаємодії балансу взаємозалежності в рішеннях і діях*. Занадто велика залежність фахівця від партнера обмежує його волю і може спровокувати конфлікт. «У ході спілкування необхідно відчувати залежність від нас партнера і підтримувати комфортний баланс взаємозалежності» [1, с. 64].

З урахуванням думки дослідників, які фахово займалися проблемами професійної комунікації товарознавців та комерсантів (А. Бусигін, М. Ізмайлова, Т. Кадзума, О. Куклін, О. Маслова, О. Орлов), нами визначено такі основні групи узагальнених умінь попередження конфліктів:

– **комунікативно-мовленнєві** (встановлення діалогічної взаємодії з суб'єктами професійної діяльності, побудованої на рівності позицій сторін; встановлення професійно вмотивованих контактів зі

співробітниками, підлеглими, керівництвом, клієнтами на основі відкритості, довіри, відкриття власних почуттів співрозмовниками; уникнення реплік і висловлювань, психологічних бар'єрів та незручностей, що створюють перешкоди для професійної взаємодії; застосування технологій активного (або рефлексивного) слухання; користування відкритими запитаннями, використовуючи перефразування, резюмування, «Я-висловлювання»; розуміння внутрішнього світу співрозмовника, його особливостей, настроїв, мотивів, наявного психічного стану, прогнозування його поведінки; володіння психологічними прийомами безконфліктного спілкування; бачення суперечностей між невербальним виразом і його психологічним змістом);

– **організаційно-управлінські** (розробка правових та інших нормативних процедур розв'язання типових передконфліктних ситуацій; формулювання чітких вимог до співробітників, встановлення спільних цілей; компетентна, об'єктивна, різнобічна оцінка результатів діяльності колег, підлеглих; підтримання під час взаємодії балансу взаємозалежності в рішеннях і діях; вдале поєднання методів, стратегій і тактик попередження конфліктів; знайдення оптимального виходу з професійних особових криз як бар'єрів професійної діяльності; знайдення оптимального виходу з професійних особових криз як бар'єрів професійної діяльності; збереження балансу між орієнтацією на необхідність розв'язання конфліктів і врахуванням потреб й запитів клієнта; добір методів впливу (особистий приклад, пояснення, переконання, прохання, звернення тощо) на суб'єктів конфлікту; створення сприятливих умов для життєдіяльності членів колективу);

– **морально-етичні** (з позицій моральності, справедливості творчо розв'язувати складні професійні ситуації; володіння навичками саморегуляції у конфліктних ситуаціях; дотримання моральних норм торговельної та комерційної діяльності; усвідомлення власних моральних помилок і шляхів їх виправлення, розуміння величі людини та вартості її життя; ініціювання сприятливого морального клімату під час здійснення професійної діяльності; уникнення в мовленні кліше, штампів, стереотипів, різких оцінних суджень, іронічних зауважень, некоректних натяків; розуміння конфліктогенів (слів, дій або їх відсутності, поведінкових актів чи поведінки в цілому, котрі можуть привести до конфлікту) спілкування та усвідомлення власних конфліктогенів; врахування особливостей поведінки конфліктних особистостей, що нерідко страждають різними комплексами, незадоволені своїм положенням, статусом; оптимальне реагування на опозиційні висловлювання та вияв негативних емоцій опонентів).

Показниками сформованості кожного вміння з досліджуваних груп умінь попередження конфліктів було обрано: рівень володіння умінням, рівень їх застосування у різновидах навчальної, професійно спрямованої діяльності, ставлення до моделювання різноманітних конфліктних ситуацій, послугування стратегіями й тактиками попередження конфліктів.

На підставі виокремлення вище зазначених показників було виділено три рівні сформованості умінь попередження конфліктів: *високий* (студенти досконало володіють уміннями попередження конфліктів, упевнено їх застосовують у різновидах навчальної, професійно спрямованої діяльності, творчо ставляться до моделювання різноманітних конфліктних ситуацій, послугування стратегіями й тактиками попередження конфліктів); *достатній* (студенти володіють уміннями попередження конфліктів, проте мають певні труднощі, копіюючи стереотипний спосіб організації комунікативної взаємодії, відчувають труднощі під час моделювання різноманітних конфліктних ситуацій, послугування стратегіями й тактиками попередження конфліктів); *низький* (у студентів уміння попередження конфліктів розвинені недостатньо. Вони діють, спираючись на наявний життєвий досвід, використовуючи метод проб і помилок, відчуваючи значні труднощі під час моделювання різноманітних конфліктних ситуацій, послугування стратегіями й тактиками попередження конфліктів).

**Висновки.** Таким чином, визначення сукупності умінь попередження конфліктів майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності дозволить спрямувати процес професійної підготовки майбутніх фахівців на формування їх готовності до попередження конфліктів у професійній діяльності.

### Література

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: Учебник для вузов /А.Я. Анцупов, А.И. Шепилов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 551с.
2. Балабанов И.Т. Электронная коммерция /И.Т. Балабанов. – СПб: Питер, 2001. – 336 с.
3. Дзяна О.С. Формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійній підготовці: дис. ... кандидата пед. : 13.00.04. / Оксана Сергіївна Дзяна. – Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2012. – 22 с.
4. Замятіна М.В. Конфліктологічна компетентність у роботі керівника / М.В. Замятіна, Є.В. Воробйова // Студенческая конференция магистрантов : Інформаційні та управляючі системи. – НТУ "ХПИ", 2012. – С. 57-62.
5. Измайлова М.А. Психология и этика торговли: для студентов учреждений доп. проф. образования / М.А. Измайлова. – М.: Академия, 2009. – 176 с.

6. Крамаренко Т.В. Формування культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Тетяна Володимирівна Крамаренко. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2013. – 301 с.
7. Кретчак О.М. Психологічний аналіз професійної діяльності мільйонерів ДСО при МВС України та визначальні умови її удосконалення : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / О.М. Кретчак. – К: Національна академія внутрішніх справ України, 2003. – 160 с.
8. Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта: Учебное пособие. – 2-е изд., стереотип / Г.В. Ложкин, Н.И. Повякель. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.
9. Маслова Е. Этика работников торгового предприятия / Е. Маслова // Деловой вестник «Российской кооперации». – 2002. – №5. – С. 13–17.
10. Орлов А.В. Введение в предпринимательство: малый бизнес в России и за рубежом / А.В. Орлов. – М., 1994. – 208 с.
11. Психология и этика делового общения: учебник для вузов /В.Ю. Дорошенко, Л.И. Зотова, В.Н. Лавриненко и др.; под ред. проф. В.Н. Лавриненко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 279 с.
12. Хопкинс Т. Как стать мастером продаж / Т. Хопкинс / пер. с англ. К.С. Ткаченко. – М.: Мир, 1995. – 256 с.
13. Gillin C. T. (Terry) Conflict Resolution, Negotiation & Team Building: Reviewing an Impossible Course that Worked [Electronic resource] / Gillin C. T. (Terry) // Conflict Management in Higher Education Report – Volume5. – Number 1. – Sept 2004. – URL : [www.campus-adr.org/cmher/reportarticles/ArticlesIndex.html](http://www.campus-adr.org/cmher/reportarticles/ArticlesIndex.html).

**УДК 378.633:377.1**

## **ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ І ПОКАЗНИКИ ЇЇ ЯКОСТІ**

**Р.А.Кубанов**

***Анотація.** У статті визначено ключові вимоги до організації процесу професійної підготовки студентів економічних спеціальностей; доведено, що ефективність оцінки кінцевих результатів освітнього процесу забезпечує порівнюваність результатів контролю з нормативними вимогами.*

***Ключові слова:** професійна підготовка спеціалістів, професійна освіта, студенти економічних спеціальностей, економічна освіта, зміст економічної діяльності.*

***Аннотация.** В статье определены ключевые требования к организации процесса профессиональной подготовки студентов экономических специальностей; доказано, что эффективность оценки конечных результатов образовательного процесса обеспечивает возможность сравнения итогов контроля учебной деятельности с нормативными требованиями.*

***Ключевые слова:** профессиональная подготовка специалистов, профессиональное образование, студенты экономических специальностей, экономическое образование, содержание экономической деятельности.*

***Annotation.** In the article key requirements are certain to organization of process of professional preparation of students of economic specialities; it is well-proven that efficiency of estimation of end-point of educational process provides compared of control results to the normative requirements.*

***Keywords:** professional preparation of specialists, trade education, students of economic specialities, economic education, maintenance of economic activity.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** В умовах реформування вищої освіти, створення нового ринкового механізму господарювання та забезпечення конкурентоспроможності спеціалістів на ринку праці особливої актуальності набуває проблема підготовки випускників вищих навчальних закладів до професійної діяльності. Високі технології виробництва вимагають відповідного рівня освіченості, зміни підходів до методології викладання й контролю за якістю навчального процесу для організації професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей, оскільки упродовж п'яти років змінюється близько п'яти відсотків науково-теоретичних знань і майже двадцять відсотків вузькоспеціалізованих.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти підготовки фахівців економічних спеціальностей досліджували Н.В.Ткаленко і В.В.Федорченко [2], Г.О.Ковальчук [3], М.С.Головань [8]. Проте і сьогодні, незважаючи на значну увагу науковців до проблем ринку освітніх послуг, питання оцінки й розробки системи організації якісної професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей є остаточно нерозв'язаними і вимагають пошуку та застосування нових методів та підходів.



**Метою статті** є визначення сутності професійної підготовки студентів економічних спеціальностей та висвітлення її змісту, показників якості, контролю.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Згідно з освітньо-професійною програмою відповідного напрямку підготовки [1], професійна підготовка здійснюється під час вивчення наступних дисциплін: філософія, культурологія, психологія і педагогіка, фізичне виховання, українська мова, іноземна мова, правознавство, політологія, історія України, соціологія, безпека життєдіяльності, університетська освіта (цикл гуманітарної підготовки, загальний для всіх спеціальностей); політична економія, мікро- та макроекономіка, історія економіки та економічної думки, математика, економіко-математичне моделювання, економічна кібернетика, статистика, економіка підприємства, менеджмент, маркетинг, гроші та кредит, фінанси, бухгалтерський облік, економіка праці й соціально-трудова відносини, міжнародна економіка, національна економіка, регіональна економіка (цикл природничо-наукової та загальноекономічної підготовки, єдиний для всіх спеціальностей); бюджетна система, місцеві фінанси, соціальне страхування, фінансовий аналіз, податкова система, страхові послуги, фінансова діяльність суб'єктів підприємництва (цикл професійної підготовки для спеціальності «Фінанси»); інфраструктура товарного ринку, логістика, маркетингова товарна політика, промисловий маркетинг, маркетингова цінова політика, маркетингові дослідження, маркетингова політика комунікацій (цикл професійної підготовки для спеціальності «Маркетинг») [1, с. 15-21]. Для підготовки майбутніх фінансистів та маркетологів виділяється 240 кредитів (8640 год.), з яких 60 кредитів (2160 год.) – це дисципліни гуманітарної підготовки, 120 кредитів (4320 год.) – цикл природничо-наукової та загально-економічної підготовки, 60 кредитів (2160 год.) – дисципліни професійної підготовки.

Отже, вища економічна освіта охоплює чотири блоки дисциплін, які формують сучасний світогляд і зумовлюють потребу в постійному оновленні соціально-економічних знань, умінь, навичок: гуманітарний, природничо-науковий, загально-економічний і блок дисциплін професійної підготовки. Дисципліни, що входять у названі блоки, забезпечують комплексне багатоаспектне вивчення закономірностей економічної сфери суспільства. Н.В.Ткаленко і В.В.Федорченко [2] зазначають, що формування економічних знань реалізується через поєднання пізнавальних, теоретичних і практичних компонентів навчання. Причому пізнавальні компоненти створюють не тільки систему фінансових, технологічних, технічних, економічних і правових знань, а й визначають внутрішню культуру молоді, формують її готовність до свідомої гармонізації стосунків «людина – суспільство – природа – економіка». До теоретичних компонентів навчання належить світогляд і вміння творчо мислити, які створюють підґрунтя економічно доцільних і водночас соціально відповідальних рішень, дослідницьких навичок, практичних умінь. Практичні компоненти економічно освіченої людини становлять мотивацію та вміння постійно підвищувати компетентність і практично використовувати нові знання для вдосконалення та розвитку технічного, технологічного, фінансового, соціально-економічного, правового та іншого забезпечення організаційно-економічних і управлінських процесів; розвивати особистісний і колективний потенціал економічної діяльності на засадах соціального партнерства й соціальної відповідальності [2, с. 32]. Таким чином, професійна підготовка сучасних економістів передбачає розуміння ними закономірностей формування та розвитку відтворювальних процесів на макро- та мікрорівнях, у взаємозв'язку з розвитком політичних, культурних та інших суспільних процесів.

З метою організації ефективної професійної підготовки студентів економічних спеціальностей Г.Ковальчук [3] пропонує такі напрямки роботи зі студентами:

- забезпечення студентів теоретичними знаннями, необхідними для професійної діяльності в сучасних соціально-економічних умовах та достатніми для розвитку мотивів до практичної діяльності;
- забезпечення розвитку професійно-важливих умінь і якостей майбутнього фахівця через відповідну організацію навчально-виховної діяльності студентів, яка потребує активного прояву особистісних якостей тих, хто навчається;
- забезпечення становлення їхнього мінімально необхідного досвіду практичної діяльності та формування потреб у професійному самовдосконаленні [3, с. 80 – 81].

Важливим завданням викладацької діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх економістів є визначення видів і форм контролю. Здійснюється не лише поточний і підсумковий контроль знань (залік або екзамен), а й проміжний – за модулями. Якщо студент недостатньо оволодів дисципліною на певному етапі, він може повернутися до опанованого ним навчального матеріалу чи продовжувати вивчення наступного. Студенти, які за результатами модульних та поточних контролів набрали з конкретних навчальних дисциплін не менше від встановленої мінімальної кількості балів, атестуються з цих дисциплін. Їм виставляється державна семестрова оцінка [4, с. 25]. Перехід на навчання в умовах кредитно-модульної системи актуалізував такий вид контролю, як тести. На думку

Н.Сергієнко, серед переваг тестового контролю можна назвати: уніфікованість та стандартизованість тестів; одночасне охоплення контролем усіх студентів; можливість робити зрізи успішності з меншою витратою часу [5, с. 256]. Тестування дозволяє об'єктивно оцінювати рівень знань, навичок і вмінь, а також їх можна однаковою мірою використовувати для поточного й підсумкового контролю. Позитивним чинником кредитно-модульного підходу є рейтингова система оцінювання знань студентів, сутність якої полягає в тому, що студент виконує всі види навчальних робіт у межах залікової одиниці, на основі чого виводиться підсумкова оцінка. Є помилковим урахування лише результатів підсумкового контролю. Студент отримує бали за кожний вид роботи певної залікової одиниці, а також за результати підсумкового контролю. Загальна оцінка виставляється згідно із сумарною кількістю балів як за всі види робіт у межах залікової одиниці, так і за результати підсумкового контролю. Рейтингова система передбачає як додавання, так і віднімання балів [6, с. 203].

Слід погодитися з Н.Сергієнко, що проблемним питанням й досі залишається частка поточного оцінювання в загальному підсумковому оцінюванні [5, с. 256]. У вищих навчальних закладах ця проблема вирішується по-різному. Ми вважаємо, що при 100-бальній системі оцінювання максимальна кількість балів, яку студент може отримати на іспиті, якщо складатиме його, повинна дорівнювати 30 балів, оскільки більшу частину балів студент повинен «заробити» протягом семестру. В кінці кожного семестру по спеціальностях і курсах обов'язково проводиться рейтинг студентів і визначаються місце й успіхи кожного за семестр. Обов'язковим є те, що студенти вже на початку семестру поінформовані про зміст навчального матеріалу, про критерії оцінювання їхніх знань, зокрема, скільки балів і за що вони можуть отримати під час поточних та підсумкових контрольних заходів.

Спираючись на сучасні дослідження [7; 8], слід підкреслити, що необхідно оцінювати не тільки знання студентів економічних спеціальностей.

Деякі дослідники (О.Дубасенюк, О.Вознюк [7]) вважають важливим аспектом формування особистості майбутнього фахівця становлення його Я-концепції, сфери самосвідомості, що також має бути враховано в процедурі оцінювання якості професійної освіти. У такому разі, оцінювання якості професійної освіти доцільно здійснювати за допомогою аналізу розвитку репрезентативних систем майбутніх фахівців. Крім того, урахуваючи перспективи підвищення якості професійної підготовки студентів, автори звертають увагу на таку особливість цієї підготовки, як динаміка морального зростання особистості, розвитку статусу творчої людини, застосування синергетичного принципу «талант – це сума талантів», яка потребує розробки в майбутньому нових перспективних напрямів обґрунтування критеріїв оцінювання, відповідних методик оцінювання якості та моніторингу якості професійної освіти.

Безумовно, в мінливих економічних умовах зростає роль професійно-особистісних якостей, що забезпечують конкурентоспроможність на ринку праці, успішність у професійній самореалізації, кар'єрі – загальна компетентність, мобільність, висока працездатність, ініціативність, працьовитість, комунікабельність, здатність до неперервного навчання. У сучасних умовах оцінювання якості професійної підготовки фахівця, на погляд М. Голованя [8], повинно здійснюватися за такими показниками, які б відповідали якісним характеристикам моделі сучасного фахівця, що має наступні групи якостей:

1) професійні: високий професіоналізм; здатність до професійної адаптації; здатність до післядипломної освіти (підвищення кваліфікації); здатність до інтеграції з фахівцями суміжних і інших спеціальностей; здатність до проектної діяльності; системне бачення виробничих процесів;

2) особистісні: розуміння сутності й соціальної значущості своєї спеціальності; дотримання етичних і правових норм; наявність аксіологічних устремлінь (ідеалів, цінностей, пріоритетів, мотивацій); знання законів міжособистісного спілкування й уміння використовувати їх на практиці; здатність приймати рішення й нести за них відповідальність; наявність таких якостей як справедливість, людяність, співчуття, готовність прийти на допомогу, єдність слова і справи, любов до родини; наявність власного соціального й виробничого досвіду, здатність враховувати в роботі чужий досвід; невиробничі резерви особистості (дотримання законів валеології, працездатність, уміння створити сприятливий психологічний клімат у колективі, участь у суспільному житті, патріотизм, почуття корпоративності, уміння переключатися з одного виду діяльності на інший);

3) творчі (креативні): творче ставлення до роботи; володіння евристичними методами й практичними навичками розв'язання творчих завдань; здатність узагальнювати й робити висновки; здатність планувати й прогнозувати; володіння методикою пошуку ефективних способів розв'язання проблем, уміння контролювати хід розв'язання; наявність естетичних потягів та ідеалів [8, с. 57].

Варто враховувати, що формування особистості відбувається в процесі впливу на неї соціокультурного середовища. Тому для формування яскравої, творчої, високорозвиненої особистості

студента вкрай важливе створення у вищому навчальному закладі професійно спрямованого середовища. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка орієнтується в своїй діяльності на якісну професійну підготовку фахівців, що відповідають вимогам ринку праці. Сучасний фахівець, у нашому розумінні, здатний успішно вирішувати виробничі питання в мінливих економічних ситуаціях ефективними методами. Успіхів на сучасному ринку праці може досягти тільки той, хто готовий до змін, комунікабельний, здатний до постійного відновлення знань, підвищенню кваліфікації, має знання із суміжних галузей, володіє високими особистісними якостями й міцним фізичним здоров'ям. У зв'язку з цим, головним завданням вищої освіти є підготовка фахівців, які легко навчаються, швидко пристосовуються до умов, що змінюються, до змісту праці, зацікавлені в неперервній освіті й удосконаленні.

Вивчивши й проаналізувавши запити замовників фахівців економічного профілю, в університеті розроблені основи концепції розвитку освітньої програми, що удосконалюється й уточнюється, деталізовані особистісні якості й система знань, умінь і навичок, які повинні мати фахівці, і відповідно до цього на різних кафедрах викладачами розробляється багаторівнева система показників якості професійної підготовки студентів економічних спеціальностей.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, навчально-виховний процес у вищому економічному навчальному закладі повинен спрямовуватись на формування випускника як особистості з високими інтелектуальними, організаторськими здібностями, здатної до постійного саморозвитку, швидкої адаптації до змін у суспільстві, тим самим підвищуючи його конкурентоспроможність на ринку праці. Він повинен знати основні категорії економічної науки, теоретичні основи й закономірності функціонування економіки; розуміти механізми й принципи прийняття й реалізації економічних та управлінських рішень на мікро- і макрорівнях.

Оцінювання якості професійної підготовки відбувається в умовах функціонування кредитно-модульної системи, викладачу необхідно здійснювати постійний пошук нових форм і методів вдосконалювання контролю й оцінювання знань, умінь та навичок майбутніх економістів. Вважаємо, що існує чимало варіантів та можливостей вибору підходів до оцінювання якості вищої освіти залежно від висунутої мети й розуміння, що саме робить освіту якісною для зацікавлених сторін. Зокрема, найбільшої об'єктивності оцінка якості професійної підготовки майбутніх фахівців набуде за умови використання сукупності різних підходів, що сприятиме розробці достатньо універсальних критеріїв оцінювання, які містять в собі спільні вимоги щодо якості підготовки фахівців для всіх галузей знань, і слугуватиме ґрунтовною теоретичною основою оцінювання якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, забезпечуватиме надійність та валідність одержаних результатів. Наприклад, оцінювання якості професійної підготовки фахівця може здійснюватися за такими показниками, які б відповідали якісним характеристикам моделі сучасного фахівця (аналіз розвитку професійних, особистісних, творчих груп якостей у студентів за допомогою методу експертних оцінок).

Отже, рівень знань випускників, їхня морально-етична і соціальна зрілість є визначальними чинниками успішного навчання у ВНЗ. Тому система управління якістю професійної підготовки майбутніх економістів у ВНЗ повинна мати комплексний характер, охоплювати всі стадії навчання, включно з довузівською підготовкою, безпосереднє навчання у вищій і закінчуючи супроводом випускників у сфері їх використання на виробництві.

У подальших дослідженнях буде розроблена й описана комплексна система оцінювання якості професійної підготовки студентів економічних спеціальностей.

### Література

1. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальностями напряму 0501 «Економіка і підприємництво»: офіційне видання / А. Ф. Павленко та ін. – К. : Аспект-Поліграф, 2006. – 126 с.
2. Ткаленко Н. В. Проблеми підготовки сучасних економістів у системі вищої освіти України / Н. В. Ткаленко, В. В. Федорченко // Науковий вісник Чернігівського державного інституту економіки і управління : зб. наук. пр. Серія 1: Економіка. – Чернігів : ЧДІЕУ, 2011. – № 3. – С. 31 – 35.
3. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті / Г. О. Ковальчук. – К. : КНЕУ, 2003. – 298 с.
4. Васюк О. Організація кредитно-модульної системи навчання у вищій школі / О. Васюк, В. Кустов // Вісник Книжкової палати. – 2009. – № 9. – С. 24 – 25.
5. Сергієнко Н. С. Особливості кредитно-модульної системи при вивченні іноземної мови у вищому навчальному закладі / Н. С. Сергієнко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі : зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т ; [голова ред. ради Монаєнко А. О. ; редкол.: Сущенко Т. І. (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2009. – Вип. № 5. – С. 254 – 259.
6. Савелова М. О. Інтеграція системи освіти України у світовий освітній простір. Впровадження кредитно-модульної системи навчання / М. О. Савелова // Науковий вісник Дипломатичної академії України : зб. наук. пр. ;

ред. В. Г. Ціватий. – К. : ДАУ при МЗС України, 2012. – Вип. 18 : Реструктуризація глобального простору: історичні імперативи та виклики. Спецвипуск. – С. 200 – 204.

7. Дубасенюк О. Проблема оцінювання якості професійної освіти в умовах суспільних трансформацій / О. Дубасенюк, О. Вознюк // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Моніторинг якості освіти: теорія та практика»], (Київ, 16 – 17 грудня 2009 р.) ; редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа та ін. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. – С. 72 – 76.

8. Головань М. С. Методологічні та практичні аспекти забезпечення якості освіти в економічному вузі / М. С. Головань // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : зб. наук. пр. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2004. – С. 56 – 60.

УДК 378

## САМОСТІЙНА ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЗМІСТІ ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Н.В.Левчук

*Анотація.* У статті представлені деякі результати експериментальної роботи організації самостійної пізнавальної діяльності у підготовці майбутніх вчителів в галузі екологічної освіти і виховання школярів.

**Ключові слова:** самостійна пізнавальна діяльність, самостійна робота, еколого-педагогічна підготовка.

*Аннотация.* В статье представлены некоторые результаты экспериментальной работы по организации самостоятельной познавательной деятельности в подготовке будущих учителей в отрасли экологического образования и воспитания школьников.

**Ключевые слова:** самостоятельная познавательная деятельность, самостоятельная работа, эколого-педагогическая подготовка.

*Summary.* The article presents some results of experimental work organization of independent cognitive activity in preparing future teachers for environmental education and training students.

**Key words:** independent cognitive activity, self study, ecological and pedagogical training.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається значне зростання негативного впливу діяльності людства на біосферні процеси. Екологічні проблеми спонукають до переосмислення відносин у системі «природа – людина – суспільство» й пошуку шляхів їх гармонізації. Важливим напрямком розв'язання складних екологічних проблем є екологічна освіта й виховання підростаючого покоління. У цих же умовах особливого значення набуває і рівень освіченості та професіоналізму фахівців, які мають працювати в галузі екологічної освіти.

Процес еколого-педагогічної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, який відбувається досить повільно й супроводжується труднощами і суперечностями, вимагає пошуку найбільш ефективних педагогічних технологій, які б забезпечували інтенсивне оволодіння системою знань, формування умінь та навичок, і на цій основі суттєво підвищували рівень самостійної творчої діяльності майбутнього фахівця.

Разом із тим, тенденційним для вищої школи у сучасних умовах є питання зменшення кількості аудиторних годин і збільшення навчального часу, передбаченого на виконання завдань самостійної роботи. Саме тому особливої актуальності у підготовці майбутніх вчителів набуває проблема організації їх самостійної пізнавальної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Педагогічний підхід, спрямований на залучення до самостійної пізнавальної діяльності тих, хто навчається, має давню історію і налічує понад сто років. У сучасних педагогічних дослідженнях увага науковців зосереджувалася на різних аспектах самостійної пізнавальної діяльності студентів. Сучасні вчені-педагоги (М.О.Данилов, М.М.Скаткін, О.Я.Савченко, І.Я.Лернер, Т.І.Шамова та ін) довели, що пізнавальна самостійна діяльність є найважливішою умовою та гарантом успішності виховання й розвитку особистості.

Питанням підготовки майбутніх учителів до екологічної освіти і виховання учнів приділялася значна увага в працях А.В.Афоніна, М.М.Бойчевої, С.М.Глазачова, О.М.Дорошко, Т.В.Корнера, Г.Ф.Пономарьової, Л.В.Романенко, О.П.Сідельковського, О.С.Сластьоніної, С.В.Совгіри, Є.Флешар та інших.

Однак, поза належною увагою дослідників залишається питання розробки та впровадження сучасних методів самостійної пізнавальної діяльності у змісті еколого-педагогічної освіти майбутніх учителів природничих дисциплін, чим і зумовлена актуальність даної статті.

Протягом останніх років накопичено певний позитивний досвід щодо організації і впровадження самостійної пізнавальної роботи в навчальному процесі. Разом з тим, проблема системного впровадження самостійної пізнавальної діяльності в процесі вирішення завдань підготовки майбутнього вчителя до екологічної освіти учнів, залишається відкритою.

**Мета дослідження** полягає у тому, щоб на основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнити сутність самостійної пізнавальної діяльності, розкрити педагогічні умови її організації в сучасній еколого-педагогічній підготовці майбутнього учителя природничих дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема організації самостійної пізнавальної діяльності є об'єктом дослідження багатьох науковців в галузі освіти і практики.

У працях вітчизняних вчених поняття "самостійна робота" висвітлюється неоднозначно. Самостійну пізнавальну діяльність здебільшого розуміють як процес, результат або форми діяльності. Так, Л.В.Туровська розглядає самостійну роботу як складову частину педагогічної роботи у формуванні та розвитку самостійності тих, хто навчається. "Самостійність" розуміється як одна з властивостей особистості, що "характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів знань, умінь і навичок, якими діє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення ..." [6, с.34].

Самостійна діяльність – це вид пізнавальної діяльності, в якому передбачається певний рівень самостійності в усіх структурних компонентах діяльності з її виконання від постановки проблеми до визначення і застосування адекватних способів дій, що ведуть до розв'язання задачі і виконання операцій контролю, самоконтролю і корекції (П.І.Підкасистий, А.П.Тряпціна) [3].

З'ясовуючи зміст поняття "самостійна діяльність", визначили його зв'язок із поняттям "самостійна робота", на що вказує Т.І.Шамова і зазначає, що самостійну роботу слід розглядати як включення у самостійну пізнавальну діяльність.

Самостійна робота – це дидактична форма навчання, яка є системою організації педагогічних умов, що забезпечують управління навчальною діяльністю студентів, яка відбувається у відсутність викладача і без його безпосередньої участі й допомоги (В.Граф, І.І.Льясов, В.Я.Ляудис) [6].

Оскільки самостійна робота як категорія має психологічний аспект, на що вказують роботи С.Л.Рубінштейна, ми будемо розглядати організацію самостійної пізнавальної діяльності студентів як один з елементів організаційно-психологічної структури системи навчання, що забезпечує формування вмінь самопідготовки майбутнього вчителя [4].

В індивідуальному, особистісному розвитку майбутнього вчителя великого значення набуває усвідомленість самостійної пізнавальної діяльності, що сприяє його професійному зростанню [5].

Формування такої якості особистості, як готовність до здійснення самостійної пізнавальної діяльності в умовах освітньо-екологічної підготовки, можна вважати одним із найактуальніших завдань становлення майбутнього вчителя природничих дисциплін.

У ході аналізу наявної педагогічної літератури з проблеми педагогічних технологій – зокрема, вивчення можливостей удосконалення процесу екологічної освіти й створення системи еколого-педагогічної підготовки має переважати науково-пошукова дослідницька діяльність студентів як перехід до активно-творчої діяльності, що притаманно справжньому фахівцю.

У вітчизняній педагогічній науці означені підходи до навчання, і зокрема до організації самостійної діяльності, проте результати цих досліджень не набули достатнього поширення і реалізації у навчально-виховному процесі, спрямованому, з-поміж іншого, на підготовку майбутніх учителів до здійснення екологічної освіти школярів.

Ступінь розвитку самостійності пізнавальної діяльності майбутнього учителя в процесі еколого-педагогічної підготовки залежить від розв'язання відповідних навчальних задач, від чіткості поставленої практичної мети, які є зрозумілими, значущими і доступними для студентів, проте спосіб реалізації окреслених завдань у суб'єктивному їх досвіді відсутній.

Щодо сучасного стану еколого-педагогічної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін самостійна пізнавальна діяльність не має систематичного характеру, використовується фрагментарно і у такому вигляді не сприяє як засвоєнню нового, так і не посилює мотивації навчання. Як правило, серед усіх використовуваних форм домінують написання рефератів та інших письмових робіт. Набагато рідше виконуються екологічні проекти; лабораторно-практичні роботи та практика з екологічних дисциплін вводяться у зміст екологічної освіти лише на розсуд викладачів, а не за єдиними підходами у підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін.

Зважаючи на сказане, актуальним є завдання, що вимагає створення системи самостійної роботи у змісті еколого-педагогічної підготовки майбутніх учителів та розробки безпосередньо методичних

матеріалів щодо реалізації зазначених завдань як у змісті екологічної освіти так і у психолого-педагогічній підготовці майбутніх педагогів.

Створення системи самостійної роботи майбутніх учителів природничих дисциплін до екологічної освіти школярів є неможливим у межах одного або декількох предметів. Увесь навчально-виховний процес підготовки вчителів-природничиків вимагає екологізації, узгодженості на засадах інтеграції, міждисциплінарності, наступності та системної інноваційної педагогічної діяльності.

Еколого-педагогічна підготовка майбутніх вчителів природничих дисциплін – це взаємозв'язані навчальна, наукова, самостійна, індивідуальна і дослідницька діяльності студентів.

У межах дисциплін екологічного спрямування на інформаційно-пізнавальному або вербальному рівні розв'язуються просвітницькі і загальноосвітні задачі в галузі екологічної освіти. При цьому пізнавальна діяльність заснована на сприйнятті екологічного матеріалу з письмових або усних джерел. В результаті відбувається швидка передача навчальної інформації. У студентів накопичуються екологічні знання, відбувається організація сприйняття і досягнення мотиваційних цілей.

Цей рівень не завжди стимулює еколого-орієнтовану діяльність, що визначається:

— активністю особи майбутнього вчителя в застосуванні екологічних знань у сфері своєї педагогічної діяльності;

— творчим пошуком ефективних засобів охорони навколишнього середовища і самого себе від екологічно несприятливих умов;

— попередженням негативних наслідків впливу навколишнього середовища на людину та її здоров'я;

— умінням передбачати наслідки поведінки людини в природі тощо.

Діяльнісний рівень дозволяє сформувати екологічні уміння. До них належать візуальні спостереження, лабораторні виміри й аналізи, визначення ступеня забруднення компонентів навколишнього середовища, моделювання екологічної ситуації на комп'ютері, проведення екологічного й гігієнічного моніторингу. Для цього рівня характерне те, що об'єктивна інформація про екологічний стан здобувається самостійно, хоча і під керівництвом педагога.

Формування свідомого діяльнісного рівня майбутніх фахівців до навколишнього середовища засобами екологічної освіти стає можливим лише за умови вмотивованого використання інноваційних педагогічних технологій, які ґрунтуються на використанні активних і емоційно забарвлених форм і методів навчання, що дозволяють стимулювати самостійну пізнавальну активність студентів.

Самостійно здобуті нові відомості, під час натуралістичних і екологічних спостережень, у процесі самостійного пошуку екологічної інформації, стають особистісно значущими, стимулюють подальшу пізнавальну активність і забезпечують розвиток інтересу до світу природи загалом.

Останнім часом, коли об'єм наукової інформації надійно зростає, а кількість аудиторних годин зменшується – виникає проблема раціональної організації навчального процесу з елементами самоосвіти. Самостійна пізнавальна діяльність вимагає формування і розвитку відповідних умінь самоосвіти у студентів:

уміння планувати свою навчальну діяльність;

уміння здійснювати пошук і вибір джерел інформації за певними завданнями і визначеною проблемою;

уміння творчо використовувати отримані знання;

уміння самостійно аналізувати результати своєї навчальної діяльності [2].

Основними умовами успішної організації самостійної роботи майбутніх учителів природничих дисциплін, що сприяють підвищенню якості їх підготовки, є організаційно-технічні умови, що включають підготовку програми самостійної роботи з кожної дисципліни, методичні рекомендації з їх виконання, навчально-методичні посібники, у тому числі електронний комплекс для організації самостійної роботи, контрольне тестування освітніх результатів.

Педагогічний супровід організації самостійної роботи має базуватися на ціннісно-мотиваційному забезпеченні діяльності студентів, на активізації їх пізнавальних зусиль через індивідуальні й групові форми організації роботи [1].

Важливою складовою успішної організації самостійної роботи майбутніх учителів природничих дисциплін є:

- використання сучасних інформаційних технологій у процесі організації, виконання і представлення результатів самостійної роботи;

- посилення долі творчих навчальних завдань і конструювання системи рівневих завдань для роботи студентів;

- вдосконалення системи контролю самостійної навчальної діяльності студентів (тести, завдання рефлексивного характеру, бально-рейтингова система, матеріали для посилення творчої діяльності студентів при підготовці науково-дослідних робіт.

Важливо акцентувати увагу також на факторах, що визначають зміст і забезпечують дієвість самостійної пізнавальної діяльності у змісті еколого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя:

Самостійна пізнавальна діяльність має будуватися за принципами системності, систематичності і наступності з урахуванням здібностей, нахилів, інтересів, ціннісних орієнтацій студентів.

Принцип проблемності щодо організації самостійної пізнавальної діяльності у процесі еколого-педагогічної підготовки студентів виступає засобом вивчення реальних екологічних проблем на глобальному, регіональному та місцевому рівні. Краєзнавчий підхід до розв'язання проблеми є мотиваційною основою щодо виконання самостійних завдань пошукового характеру і цей же підхід є основою організації наукової роботи студентів.

Самостійна пізнавальна діяльність має бути варіативною і орієнтуватися на індивідуальні особливості студентів (рівень їх розумових, творчих, пізнавальних можливостей).

Оскільки підготовка майбутнього фахівця спрямована на формування особистості, здатної самостійно й творчо мислити, швидко адаптуватися до змін та постійно вдосконалювати свій професіоналізм – це вимагає від педагогів добирати найбільш ефективні технології навчання та організаційні форми. Еколого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін вимагає:

- орієнтації в потоці наукової інформації;
- здійснення пошуку і вибору джерел інформації залежно від аспекту вивчення проблеми (інтернет, наукова і навчальна література, періодичні видання та ін.);
- перетворення інформації з однієї форми в іншу (текст, таблиця, схема, графік, ілюстрація та ін.);
- вибір найбільш зручної форми представлення інформації (план тексту, тези, конспект, реферат, огляд інформаційних матеріалів і текстів публічних виступів, доповідь за допомогою засобів ІКТ тощо);
- зберігання і передача інформації (накопичення, систематизація, структуризація інформації).

4. Творчий аспект самостійної діяльності студентів реалізується в таких способах діяльності, як пізнання, освоєння, перетворення, розробка, проектування. Відповідно до них в структурі самостійних робіт виділені три типи інтегрованих творчих завдань: 1) завдання з елементами творчості; 2) варіативно-продуктивні завдання; 3) істинно творчі завдання. На основі рівневих завдань змодельована система самостійної роботи майбутніх учителів, що включає репродуктивні, евристичні й творчі типи роботи. Основною одиницею пізнавальної діяльності виступає творче інтегроване завдання, що вимагає розгорнутих розумових дій (продуктивних і репродуктивних), орієнтовану на майбутню професійну діяльність з урахуванням реалізації міжпредметних зв'язків.

Аналіз результатів експериментальної роботи показав, що розроблена нами методична система самостійної роботи сприяє розвитку у студентів професійних знань, умінь і навичок самоосвіти. В ході спостережень, аналізу контрольних тестів ми з'ясували, що в процесі виконання завдань евристичної самостійної роботи студенти контрольної групи демонструють низьку здатність до аналізу - 48,0%, синтезу – 51,4%, застосування інформації – 7,9% і значно більшу – при запам'ятовуванні інформації – 74,0% та її розумінні – 78,8%. У більшості випадків діяльність цих студентів має репродуктивний характер. Щодо студентів експериментальної групи, то в процесі виконання аналогічних завдань і робіт виявляють хорошу здатність до аналізу – 72,5%, синтезу – 86,0%, демонструють цілковите відтворення предметної та довідкової інформації – 71,7%, її інтерпретацію – 77,1% і застосування – 70,5%. Отже, організація системи самостійних робіт дозволяє досягнути більш високого рівня підготовки на основі високої мотивації активного оволодіння професійними знаннями і вміннями.

Вплив самостійної роботи на якісні характеристики професійного становлення особистості учителя, визначався і в процесі запропонованого студентам самооцінювання. На основі самооцінок 270 студентів було отримано наступні результати: самостійні роботи – «розширили мої професійні знання, вміння і навички» - 57,6 %, «вплинули на поліпшення моєї успішності з інших дисциплін» - 39,4%, «сформували вміння вчитися самостійно» - 69%, «вплинули на вибір теми курсової роботи» - 29,7%, «сприяли професійному самовизначенню» - 68,2%, «змінити моє ставлення до педагогічної практики» - 60,4%, «допомогли підвищити власну самооцінку» - 78%.

Результати само оцінювальної діяльності свідчать, що студенти дуже високо оцінюють вплив самостійної роботи на якість їхньої професійної підготовки.

Результати якості підготовки студентів контрольних груп показують, що відсутність системної організації самостійної роботи приводить до зниження рівня пізнавальної самостійності студентів,

викликає лише спонтанне, слабо виражене прагнення до самонавчання, що вкрай утруднює розвиток професійних соціально-значимих якостей особистості майбутнього вчителя природничих дисциплін.

У процесі дослідження встановлено, що в експериментальній групі рівень підготовки студентів більш високий, ніж у контрольній групі. Виявлено, що до творчої діяльності здатні лише 18% студентів контрольної групи і 35,4% студентів експериментальної групи, з них: 62,2% — уміють самостійно формулювати проблему, 71,1% — визначати цілі й завдання роботи, 36,5% — легко висувати гіпотезу, 82,8% — самостійно вибирати методи роботи, 35,3% — вільно узагальнювати результати самостійної роботи. Такі результати були отримані за рахунок системної, особистісно-орієнтованої і цілеспрямованої організації самостійної роботи студентів.

**Висновки.** Розроблена система з теоретично обґрунтованими педагогічними умовами самостійної пізнавальної діяльності студентів сприяє формуванню умінь самоосвіти, розвитку компетентності майбутнього вчителя природничих дисциплін в галузі екологічної освіти й виховання. Система самостійної пізнавальної діяльності студентів, організована на засадах системності, систематичності й наступності сприяє підвищенню їх творчої активності, розвитку умінь самостійно управляти своєю діяльністю, формуванню індивідуальних прийомів навчальної і професійної діяльності.

Окреме місце у колі проблеми самостійної пізнавальної діяльності студентів посідають питання інноваційних технологій навчання. Не зважаючи на поширене використання цього поняття, до останнього часу ця теорія освітньої інноватики не набула ще відповідної розробки й апробації в системі організації самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя природничих дисциплін в галузі екологічної освіти і виховання.

#### Література

1. Луценко, В.В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: (13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) / Луценко Вікторія Вікторівна; Харк. держ. пед. унів. ім. Г.С. Сковороди. – Харків – 2002. 24 с.
2. Організація самостійної роботи студентів з педагогіки : навч. посіб. / Під ред. В.І.Євдокимова. —Х.:ХДПУ, 2000. — 160с.
3. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. - М. Педагогика, 1980. - 240с.
4. Цикин В.А. Теория самоорганизации – современная парадигма образования и формирования модели учителя / В.А. Цикин // Практическая философия. - 2003. - №1. - с. 174-183.
5. Шайдур І.А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуального орієнтованого підходу [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: (13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) / Шайдур Ірина Анатоліївна; інст. пед. та псих. проф. освіти акад. пед. наук України. – Київ, 2003. – 22 с.
6. Шимко І. Проблеми організації самостійної роботи у вищій школі / І.Шимко // Рідна школа. — 2005. — №8. — С. 34–35.

УДК 378.147

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

О.В.Любченко

**Анотація.** У статті обґрунтовано педагогічні умови, реалізація яких забезпечує успіх формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій.

**Ключові слова:** фахівці економічного профілю, педагогічні умови формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій.

**Аннотация.** В статье обоснованы педагогические условия, реализация которых обеспечивает успех формирования управленческих умений будущих специалистов экономического профиля средствами интерактивных технологий.

**Ключевые слова:** специалисты экономического профиля, педагогические условия формирования управленческих умений будущих специалистов экономического профиля средствами интерактивных технологий.

**Summary.** In the article the pedagogical conditions, the implementation of which ensures the success of the formation of managerial skills of the future specialists in economics by means of interactive technologies.

**Keywords:** specialists in economics, pedagogical conditions of formation of managerial skills of the future specialists in economics by means of interactive technologies.



**Постановка проблеми.** Актуальність проблеми зумовлена глобалізацією міжнародних відносин, фінансів, бізнесу, суттєвою трансформацією соціально-економічної сфери та інноваційними процесами, що відбуваються в європейському й світовому освітньому просторі, зростанням темпів розвитку всіх галузей промисловості, невиробничої сфери економіки, фінансової системи. Зазначені трансформаційні процеси торкнулися всіх сфер існування й діяльності суспільства, передусім освітньої, спонукавши її до здійснення реформаційних процесів, оновлення підходів до підготовки сучасного конкурентоспроможного компетентного фахівця економічного профілю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми.** Науковці значну увагу приділяють професійній підготовці економістів (К.Беркита, Н.Захарченко, Т.Качеровська, Т.Коваль, Т.Поясок, І.Полещук, В.Стасюк), формуванню в них професійної компетентності (Л.Дибкова), професійної спрямованості (В.Зінченко), професійних умінь і навичок (Н.Жукович-Дородних, І.Носач), професійної мобільності (Є.Іванченко), комунікативної культури (С.Самаренкіна), іншомовної комунікативної компетенції (Г.Малиновська), організації професійного навчання бакалаврів у фінансово-економічних коледжах (К.Беркита), самостійної позааудиторної роботи студентів-економістів (Л.Онучак), створенню організаційно-педагогічних умов навчання фахівців комерційного профілю (О.Куклін). Вагомими є праці К.Балдіна, В.Дрижак, А.Карпова, Є.Мілерян, які презентували різні аспекти підготовки майбутніх фахівців до організаторської та управлінської діяльності; С.Мних, О.Романовського, О.Хворової та інших, які визначили педагогічні основи, зміст, методи професійної підготовки студентів до менеджерської діяльності.

Проте питання щодо визначення й реалізації педагогічних умов формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю потребує подальшого вивчення.

**Метою** даної статті є розкриття погляду на педагогічні умови формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на здійснений аналіз наукових праць, дослідження теорії та практики формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю, власний досвід, передбачаємо, що успіх формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій зможе забезпечити створення й впровадження таких педагогічних умов: створення освітньо-мотиваційного середовища, спрямованого на спонукання студентів до свідомого оволодіння управлінськими вміннями засобами інтерактивних технологій; дотримання етапності, послідовності формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю.

Першою педагогічною умовою визначено *створення освітньо-мотиваційного середовища, спрямованого на спонукання студентів до свідомого оволодіння управлінськими вміннями засобами інтерактивних технологій.*

Формування в студентів умінь вимагає від викладача забезпечити високий рівень мотивації до оволодіння даними вміннями завдяки різноманітним формам організації діяльності. Звернемося до слушного зауваження Г. Костюка: «Способи поведінки виробляються практично. Цим способам можна і потрібно навчати... Однак успіх цього навчання залежить від його мотивів. Якщо потрібні мотиви не виникають, то десятки і сотні вправ не сприятимуть утворенню стійких форм поведінки» [7, с.177]. Отже, формування управлінських умінь буде ефективним за умови забезпечення високої мотивації студентів щодо необхідності оволодіння ними. Причому враховуємо той факт, що чим вищий рівень мотивів, тим ефективніше відбувається оволодіння знаннями і вміннями. Саме мотиви з'ясовують, «заради чого людина виконує дії, поводить себе у той або інший спосіб. У змісті та характері мотивів розкривається життєва значущість для особистості її власної діяльності, від цього значною мірою залежить, що і як вона засвоює» [2, с. 217].

Під мотивацією діяльності майбутніх фахівців розуміємо комплекс факторів впливу на їх поведінку (різноманітні потреби, інтереси, схильності, почуття, ставлення, усвідомлення обов'язку, відповідальності тощо). Погоджуємося з поглядами В.Лозової, що «саме в мотиві відбувається поєднання, синтез зовнішніх і внутрішніх впливів, які визначають ставлення до діяльності» [9, с. 17]. Отже, мотивація породжує активність (навчальної, професійно спрямованої) діяльності особистості, впливає на формування мети, вибір шляхів її досягнення, обумовлює прагнення виконувати діяльність певним чином. Тому сформована мотивація як суб'єктивна емоційна зацікавленість людини, виконує специфічну для особистості спонукальну функцію, впливає на розвиток у студента якостей цілепокладання та цілездійнення.

Завдання викладача розвивати позитивну мотивацію студентів, їх прагнення до знань, потребу в формуванні професійних (організаційно-управлінських) умінь. Зважаючи на вищезазначене,

передбачено комплекс заходів, спрямованих на формування в студентів професійно значущих мотивів, чітке усвідомлення сенсу навчання. При цьому враховували основні положення теорії мотивації про двоетапність процесу формування адекватної мотивації (С.Занюк) [4]. На першому етапі завдяки механізмам мотиваційної зумовленості формуються передмотиваційні утворення, так звані «знаннєві мотиви». Його сутність в тому, що емоційно нейтральний для особистості подразник пов'язується з подразниками, що викликають позитивні або негативні емоції, набуваючи внаслідок цього відповідного мотиваційного значення [4]. На другому етапі завдяки педагогічному стимулюванню відбувається трансформація знаннєвих мотивів на мотиви дієві. Отже, мотив стає метою. Дані положення спонукали до послугування комплексом заходів (спрямованих на формування «знаннєвих» мотивів, дієвих мотивів, внутрішніх мотивів) з метою формування в студентів адекватної мотивації.

Формування позитивних мотивів, зміцнення інтересу до проблем організаційно-управлінської діяльності можливе завдяки зовнішнім стимулам, що пов'язані зі змістом освіти, технологіями інтерактивного навчання, в процесі яких студент стає активним учасником різноманітних професійно спрямованих ситуацій, що моделюють організаційно-управлінську діяльність, відпрацьовує різні варіанти майбутньої професійної поведінки, збагачуючи власний досвід.

Організація суб'єкт-суб'єктного спілкування з одногрупниками, викладачами, фахівцями-практиками; створення сприятливого соціально-психологічного клімату навчання; усвідомлення необхідності самовдосконалення позитивно впливають на мотивацію студентів.

Доцільним є послугування технологіями співробітництва (навчання в команді, джигсоу, навчання разом). Передбачено оптимальне поєднання фронтальної, групової та індивідуальної роботи на заняттях, що сприяє підвищенню мотивації навчання. У процесі організації цілеспрямованої взаємодії студентів на основі певного розподілу ролей створюється система зв'язків, яка дозволяє кожному реалізувати свої професійні вміння. Різні форми взаємодії в спілкуванні сприяють взаємозбагаченню, формуванню позитивних мотивів діяльності, створенню сприятливого мікроклімату в колективі, засвоєнню навичок соціальних контактів. Спілкування індивідів у процесі спільної діяльності стимулює їхню пізнавальну активність.

Виокремлено умови забезпечення сприятливого освітньо-мотиваційного середовища:

- збагачення змісту навчання особистісно-орієнтованим, ціннісно й емоційно насиченим матеріалом;
- організація комунікативно-спрямованого навчання завдяки послугуванню інтерактивними технологіями;
- залучення студентів як суб'єктів, рівноправних співучасників до різноманітної організаційно-управлінської й рефлексивної діяльності;
- збудження позитивних емоцій, що ґрунтується на гуманних стосунках викладача й студентів, попередженні негативних конфліктів, непорозумінь шляхом урахування індивідуальних особливостей, створення ситуацій осягнення новизни, емоційно забарвленого подання матеріалу;
- орієнтація навчального процесу на індивідуально-особистісну позицію студента, з яким в умовах співпраці можна досягти досконалого рівня сформованості управлінських умінь;
- стимулювання інтелектуальних почуттів, прагнення до активної професійно спрямованої діяльності, саморозвитку й самовдосконалення;
- забезпечення різноманітних потреб студентів шляхом включення в навчальний процес індивідуально-диференційованих завдань, які дозволяють кожній групі студентів (діади, тріади, динамічні мікрогрупи) опанувати уміння у власному темпі залежно від індивідуально-психологічних особливостей;
- добровільність, відсутність тиску, створення й підтримка сприятливого морально-психологічного клімату, добровільності, вільний вибір студентами рівня пропонованих завдань для самостійної роботи.

Зазначені умови відбиті у відповідних цілях організації навчального процесу.

Другою педагогічною умовою є *дотримання етапності, послідовності формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю.*

Процес формування професійних умінь тривалий і, зазвичай, займає не один рік, а багато з цих умінь формуються та вдосконалюються протягом усього життя.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що основою формування професійних умінь є діяльність (А.Петровський, М.Ярошевський, В.Крутецький, С.Кисельгоф, К.Платонов та ін.). Так, О.Леонтьєв підкреслює, що людська діяльність не існує інакше, як у формі дій або ланцюга дій, у якій індивід повинен сприймати, запам'ятовувати, мислити, бути уважним; що діяльність – це реальний зв'язок суб'єкта з об'єктом, у який обов'язково включено психіку [8].

Щодо нашого дослідження, то *формування управлінських умінь будемо розуміти як організацію цілеспрямованої діяльності щодо засвоєння дій та операцій, що складають структуру даних умінь.*

У психолого-педагогічній літературі можна знайти чимало різних підходів до питання про взаємодію умінь і навичок. Зокрема, Г.Костюк [7] вважає навички дією вищого утворення, а уміння відносить до початкового етапу оволодіння дією. На його думку, уміння – це не цілком завершена навичка, а лише один із етапів її формування, тому людина, яка опанувала навичку, перебуває на вищому рівні порівняно з відповідним опанованим умінням. Із цього положення випливає, що уміння, автоматизуючись, стає навичкою.

Нам більше близький погляд учених, що визначають уміння через здатність людини здійснювати певну діяльність на основі здобутих знань і навичок. Так, М. Дяченко та Л. Кандибович, вважають, що уміння передбачають чіткий самоконтроль, активність свідомості, оволодіння узагальненими способами виконання дій [3, с.289]. На відміну від навички, в якій дія закріплюється «тільки так, а не інакше», уміння виявляється і «так, і інакше». Кожне уміння формується на основі сукупності знань і дій. Щоб оволодіти уміннями, необхідно засвоїти знання про те, яким чином діяти у запропонованих умовах і які саме навички розвивати. Виходячи з цього, можна стверджувати, що усвідомлене і творче застосування навичок свідчить про сформованість умінь.

Ці загальні положення рівною мірою стосуються процесу формування усіх видів умінь, зокрема управлінських.

Аналіз психолого-педагогічної й методичної літератури свідчить про те, що дослідники проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців важливу увагу приділяють етапам формування професійних умінь.

Важливий внесок у розробку цього питання внесли українські дослідники. Зокрема, Г. Костюк у процесі формування вмінь і навичок виділив три фази: усвідомлення завдання і способів його виконання; спроба застосування на практиці, де внаслідок багаторазового повторення дії стають усе більш чіткими і злагодженими; дії стають завченими. «Уявлення про дію є руховим і узагальненим. Опорні пункти виконуваної дії і помилки, що виникають у процесі вправлення, чітко усвідомлюються» [7, с.439].

С.Гончаренко стверджує, що вміння формуються поетапно: ознайомлення з умінням, усвідомлення його сенсу, початкове оволодіння ним і нарешті самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань [1].

Г.Ковальчук доводить, що процес формування професійних умінь майбутніх економістів відбувається в три етапи: розвиток початкового недиференційованого інтересу до певного виду діяльності, головного в професійній мотивації; формування позитивних професійних ціннісних орієнтацій, які дають змогу побудувати у свідомості студента ідеальну модель майбутньої фахової діяльності, яка служить еталоном у професійному саморозвитку; активне формування професійних умінь, необхідних для практичної діяльності [6, с. 26].

Формування вмінь і навичок, згідно поглядів Л.Ітельсона [5], становить систему операцій, серед яких: огляд знань, пов'язаних із завданням; визначення орієнтирів відповідних властивостей предмета; дослідження цього предмета; визначення суттєвих його властивостей для конкретного завдання; визначення системи перетворень, що ведуть до вирішення завдання; здійснення перетворень; контроль результатів поставленої мети й корегування всього процесу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що педагогічною наукою накопичений цінний матеріал, що може становити методологічну базу для вирішення проблеми формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю.

У дослідженні структуру процесу формування управлінських умінь презентуємо такими етапами:

- *підготовчо-нормуючий* – ознайомлення зі структурою управлінських умінь, мотивація, формування прийомів мисленнєвої діяльності, засвоєння знань способів діяльності;
- *операціональний* – формування окремих дій, що складають структуру управлінських умінь;
- *узагальнюючий* – вдосконалення компонентів управлінських умінь; оволодіння комплексом дій, необхідних для здійснення організаційно-управлінської діяльності.

Під час реалізації першого етапу передбачено виконання завдань, що сприяють формуванню й вдосконаленню прийомів мисленнєвої діяльності – основи управлінських умінь, а саме аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, абстрагування, аналогії, оволодіння евристичними й алгоритмічними процедурами.

На наступних етапах організується практична діяльність студентів щодо оволодіння окремими діями управлінських умінь та їх сукупністю.

На другому етапі передбачено виконання завдань, що сприяють формуванню дій, що складають структуру управлінських умінь; вимагають групової організації роботи студентів з розподіленням ролей, спрямовані на формування умінь діяти в команді під час вирішення проблемної ситуації.

Третій етап передбачає виконання завдань комплексного характеру (аналіз проблемної ситуації, формулювання цілей та альтернативних способів їх досягнення, вибір оптимального рішення, організація роботи колективу виконавців, контроль та корекція вирішення поставленого завдання, інформаційне забезпечення діяльності), що навчають студентів здійснювати організаційно-управлінську діяльність під час вирішення поставленого завдання. Виконання цих завдань потребує більшої самостійності студентів щодо пошуку та представлення інформації, організацію роботи в малих групах.

Дані етапи є взаємопов'язаними та забезпечують послідовність формування управлінських умінь (кожен попередній етап є основою формування досліджуваних умінь на наступному етапі).

**Висновок.** Отже, за умови наступності та етапності формування управлінських умінь процес оволодіння досвідом здійснення організаційно-управлінської діяльності набуває особистісного характеру, стає розвивальним педагогічним явищем.

### Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М. Гриньова. – Харків: Основа, 1998. – 370 с.
3. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : науч. изд. / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – 3-е изд. перераб. и доп. – Минск : Университетское, 1993. – 368 с.
4. Занюк С.С. Психология мотивации: Теория и практика мотивирования. Мотив. Тренінг / С.С. Занюк. – К.: Эльга, Ника-центр, 2001. – 351 с.
5. Ительсон Л. Б. Психология основных типов научения и обучения : возраст. и пед. психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Л. Б. Ительсон; под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1973. – 288 с.
6. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті : навч. посіб. / Г. О. Ковальчук. – Вид. 2-ге, доп. – К. : КНЕУ, 2003. – 298 с.
7. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. посіб./ В.І. Лозова, Г.В. Троцько /Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Х.: «ОВС», 2002. – 400с.

УДК 378.147.34

## ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

**І.І. Макодай**

**Анотація.** У статті проаналізовано різні види соціально-психологічного тренінгу, що застосовуються у процесі комунікативної підготовки вчителів (особистісно-орієнтований, поведінковий, ситуаційно-орієнтований), а також визначено педагогічні умови розвитку культури педагогічного спілкування у студентів педагогічних ВНЗ.

**Ключові слова:** педагогічне спілкування, культура педагогічного спілкування, соціально-психологічний тренінг, підготовка майбутніх учителів.

**Аннотация.** В статье проанализированы различные виды социально-психологического тренинга, применяющиеся в процессе коммуникативной подготовки учителей (личностно-ориентированный, поведенческий, ситуационно-ориентированный), а также определены педагогические условия развития культуры педагогического общения у студентов педагогических вузов.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, культура педагогического общения, социально-психологический тренинг, подготовка будущих учителей.

**Summary.** The article analyzes different kinds of socio-psychological training, applied during the communicative teacher training (student-centered, behavioral, situational-oriented), and the pedagogical conditions of development of the culture of pedagogical dialogue among students of pedagogical universities.

**Keywords:** pedagogical communication, culture teacher communication, social-psychological training, preparation of future teachers.

*Постановка проблеми.* Актуальним завданням сучасної освіти є послідовна гуманізація взаємостосунків між учасниками педагогічного процесу, оскільки розвиток активної, самостійної і творчої особистості значною мірою залежить від сприятливості соціально-педагогічного середовища, здатності вчителя налагоджувати емоційно комфортні стосунки з учнями, формувати позитивний психологічний мікроклімат у дитячому колективі. Це ставить особливі вимоги до формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів, вимагає вдосконалення методики їх підготовки до ефективної міжособистісної взаємодії з учнями.

Культура педагогічного спілкування є важливою складовою загальної педагогічної культури і професійної майстерності вчителя. Від неї суттєвим чином залежить ефективність навчально-виховного процесу, адже саме від мистецтва володіння усним словом, здатності налагоджувати у спілкуванні з учнями відверті, доброзичливі стосунки залежить реалізація його виховного потенціалу, чутливість вихованців до його впливів, зрештою – його самореалізація як особистості. У зв'язку з цим проблема формування культури спілкування педагога в період його професійної підготовки набуває особливого значення.

*Аналіз попередніх досліджень.* Різні аспекти педагогічного спілкування стають предметом активних досліджень, починаючи з кінця 70-х років ХХ ст. У цей час виходять роботи Н. Маслової про стилі педагогічного керівництва [7]; І.Синиці про педагогічний такт у спілкуванні вчителя з учнями [10]; О. Мудрика про спілкування як фактор виховання особистості [8] та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема культури педагогічного спілкування розглядається здебільшого в контексті досліджень загальної педагогічної культури як інтегральної якості особистості вчителя, що виступає узагальненим показником його професійної компетентності (О.Барабанщиков, Т.Белоусов, С.Єлканов, І.Зязюн, Г.Сагач, Т.Іванов, А.Лобач, І.Синиця, В.Сластьонін та ін.).

Окремі аспекти культури педагогічного спілкування знайшли відображення в дослідженнях змісту, структури, функцій і стилів професійного спілкування вчителя. Зокрема, стилі взаємодії педагога та учнів досліджували О.Бодальов, Я.Коломинський та ін.; особливості сприймання і розуміння вчителем учнів – С.Кондратьєва, А.Русалінова, Є.Панько; психологічні бар'єри в спілкуванні педагога з учнями – Л.Божович, Л.Славіна, В.Кан-Калик та ін.; умови реалізації діалогу в педагогічному спілкуванні – Г.Ковальов, В.Асєєв, С.Братченко, А.Орлов, А.Співаковська та ін.

У зв'язку з фундаментальним значенням культури спілкування у структурі педагогічної діяльності увага багатьох дослідників зверталась на проблему цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до ефективної міжособистісної взаємодії з учнями. Різні аспекти психолого-педагогічної підготовки учителів до професійного спілкування розглядалися багатьма відомими педагогами та психологами (А.Макаренко, В.Сухомлинський, Ю.Бабанський, В.Кан-Калик, Г.Ковальов, Н.Кузьміна, Т.Яценко та ін.).

Із дисертаційних досліджень останніх років, що торкаються даної проблеми, необхідно назвати праці М.Богданової, М.Варбан, І.Глазкової, М.Гриньової, В.Садової, І.Тимченко, М.Тоби, О.Лисевич.

Незважаючи на значний інтерес науковців до питань педагогічної взаємодії, проблема формування культури професійного спілкування майбутніх учителів поки що залишається відкритою для подальших наукових пошуків. Зокрема, залишаються недостатньо обґрунтованими психолого-педагогічні умови цілеспрямованого формування культури педагогічного спілкування у студентів педагогічних ВНЗ.

У пропонованій статті ми ставимо за мету проаналізувати наявні підходи до формування культури професійного спілкування вчителя, а також визначити педагогічні умови розвитку культури педагогічного спілкування у студентів педагогічних ВНЗ.

*Виклад основного матеріалу.* Більшість сучасних підходів до комунікативної підготовки вчителя ґрунтується на використанні активних методів і групових форм соціально-психологічного навчання, спрямованих на засвоєння спеціальних знань, формування умінь і навичок професійного спілкування. У психолого-педагогічній літературі відсутній єдиний загальноприйнятий термін для позначення цього типу соціально-психологічної практики. Найчастіше вживаються такі поняття, як соціально-психологічний тренінг, активна соціально-психологічна підготовка, групове навчання спілкування, активне соціальне навчання та ін. Незважаючи на термінологічний плюралізм, характерною ознакою всіх форм активної підготовки до педагогічного спілкування є те, що вони передбачають спеціальну організацію інтенсивної взаємодії учасників малої групи, яка за відносно короткий проміжок часу зумовлює позитивні зміни в їхній комунікативній компетентності.

У найбільш загальному вигляді соціально-психологічний тренінг визначається як «форма психологічного впливу в процесі інтенсивного спілкування в груповому контексті» [1, с.52]. Як

зазначають Н.Н.Богомолова і Л.А.Петровська, специфіка цього виду соціального навчання полягає в цілеспрямованому використанні ефекту групової взаємодії, феномена соціально-психологічного впливу групи на особистість [1]. Головною метою тут виступає засвоєння знань, умінь і навичок ефективного спілкування, підвищення теоретичної і практичної комунікативної компетентності, розвиток соціально-перцептивних здібностей, розширення комунікативного репертуару, тобто формування інструментальних передумов, необхідних учителям для продуктивної взаємодії з учнями.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави виокремити три різновиди соціально-психологічного тренінгу, які застосовуються у процесі комунікативної підготовки учителів: особистісно-орієнтований, поведінковий і ситуаційно-орієнтований. У кожному з них застосовується специфічний комплекс методів і прийомів розвитку соціально-психологічної компетентності вчителя. В особистісно-орієнтованому тренінгу основна увага приділяється усвідомленню та корекції базових особистісних якостей, які виражають ставлення педагога до своєї діяльності, учнів і визначають його культуру педагогічного спілкування. Аналіз спілкування на особистісному рівні передбачає його інтерпретацію в системі дихотомічних категорій, таких як відкритість – закритість, монологічність – діалогічність тощо. Теоретичною основою особистісно-орієнтованого тренінгу є гуманістичні концепції К.Роджерса, А.Маслоу, Р. Мейя, С.Джурарда та ін.

Поведінковий тренінг спрямований передусім на усвідомлення вчителями власного “поведінкового репертуару” і збагачення діапазону можливих способів і прийомів спілкування з учнями. Теоретичну основу цього напрямку соціально-психологічної підготовки складає концепція соціального навчання А.Бандури, теоретичні роботи М.Форверга, Х.Міккіна та ін. Основна увага в цьому виді тренінгу приділяється аналізу властивих учителям способів поведінки і виробленню нових, більш ефективних прийомів педагогічного спілкування.

Основу ситуаційно-орієнтованого тренінгу складає різносторонній аналіз ситуацій міжособистісної взаємодії вчителя з учнями у педагогічному процесі. Розрізняють дві основні форми ситуаційно-орієнтованого тренінгу: ситуаційний, в якому ситуація розглядається як реальність соціальних стосунків, і тренінг сенситивності, в якому розглядаються ситуації між особистісної взаємодії.

Ситуаційний тренінг – це подальший розвиток соціодрами Я.Морено в рамках ситуаційної концепції М.Аргайла. Основними формами роботи в цьому випадку є спостереження, відеозапис, наступний перегляд і аналіз типових ситуацій міжособистісної взаємодії, які зустрічаються в професійній діяльності вчителя. Основна мета ситуаційного тренінгу полягає в освоєнні ситуацій соціальної взаємодії на когнітивному і поведінковому рівнях. Для цього найчастіше використовується рольове моделювання ситуацій, що триває до тих пір, поки не буде досягнуто задовільного, адекватного соціальним вимогам виконання міжособистісних і професійних ролей. Під час групового обговорення аналізуються продемонстровані учасниками гри уміння, способи та прийоми спілкування, експресивні реакції і т.д.

Своєрідною спробою синтезу ситуаційного тренінгу і тренінгу сенситивності є варіант активного соціально-психологічного навчання у формі навчально-тренувальних груп, розроблений Ю.М.Ємельяновим [3]. Головна ідея його підходу полягає в аналізі реальних ситуацій, які постійно виникають у навчально-тренувальних групах, у відповідності з структурно-ситуаційною схемою М.Аргайла. При цьому головним шляхом удосконалення комунікативного досвіду особистості вважається усвідомлення нею своєї поведінки в різних ситуаціях групової взаємодії.

Л.А.Петровською розроблено теоретичні та методичні основи перцептивного тренінгу, який знаходиться на стику особистісно-орієнтованого тренінгу і тренінгу сенситивності. На її думку, такий тренінг “дає можливість зробити крок у напрямку рефлексування власних проявів у спілкуванні і верифікації певних соціально-перцептивних утворень” [9, с. 52].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що найпоширенішими у практиці комунікативної підготовки майбутніх учителів є поведінковий та ситуаційний підходи, в контексті яких основна увага приділяється оволодінню вчителями “технологією” педагогічного спілкування, перцептивними та інтерактивними уміннями, моделюванню конкретних педагогічних ситуацій.

Тренінг педагогічного спілкування, як правило, передбачає вправи по формуванню культури мовлення, розвитку міміки та пантоміміки, навичок довільної уваги, спостережливості, умінь знімати м’язове напруження. Педагогічний тренінг передбачає також навчання способів спілкування в типових ситуаціях відповідно до конкретних умов педагогічної взаємодії, розвиток навичок імпровізації, постановки і розв’язання педагогічних задач.

Для вдосконалення педагогічного спілкування В.А.Кан-Калик і Г.О.Ковальов пропонують тренінг, який включає: а) спілкування в заданій педагогічній ситуації; б) вправи, спрямовані на практичне оволодіння процедурою і технологією педагогічної комунікації (уміння органічно і послідовно діяти в

публічній обстановці; формування м'язової свободи; розвиток навичок довільної уваги, спостережливості та зосередженості; розвиток найпростіших навичок спілкування; управління ініціативою у спілкуванні; техніка інтонуювання; визначення і уточнення системи спілкування; розвиток міміки, пантоміміки, педагогічно доцільних переживань; розвиток семантичних рухів; реалізація вербального і невербального спілкування; формулювання і розв'язання педагогічних задач) [5].

Як бачимо, проблема комунікативної підготовки вчителів у багатьох дослідженнях зводиться до формування технологічного аспекту педагогічного спілкування. При цьому явно недооцінюється його внутрішній, особистісний аспект, зв'язаний з мотиваційно-ціннісними орієнтаціями вчителя. М.С.Каган і А.М.Еткінд слушно зазначають, що у сучасній літературі з проблем соціально-психологічного тренінгу набули поширення «рекомендації, які повністю ігнорують складність, глибину і різноманітність мотиваційних механізмів спілкування» [4]. Причиною цього є неадекватне трактування окремими дослідниками культури спілкування як сукупності способів, прийомів і навичок спілкування. Фактично культура педагогічного спілкування нерідко зводиться до інструментальної оснащеності педагога і ототожнюється з технологією, а то й технікою спілкування. Відповідно, шлях її формування вбачається у засвоєнні певної сукупності комунікативних умінь і навичок міжособистісної взаємодії. Недооцінюється той факт, що культура спілкування, на відміну від технології, має глибинну особистісну основу. Формування культури педагогічного спілкування не може зводитися до одного лише засвоєння студентами певних знань, умінь і навичок, оскільки вона безпосередньо залежить від особистісних якостей педагога, його мотивів і ціннісних орієнтацій, самосвідомості та професійних установок.

На думку Ю.М.Ємельянова, навчаючи лише способів і прийомів комунікативної поведінки без переживання ситуацій міжособистісної взаємодії, можна сформувати маніпуляторський тип спілкування, який не може компенсувати відсутність відвертості та довіри до людей [3].

С.Л.Братченко справедливо зауважує: якщо зосередитись лише на вдосконаленні поведінкового аспекту спілкування без корекції особистісної сфери, то це лише зумовлюватиме перетворення учителів з авторитарною спрямованістю у маніпуляторів [2]. Тобто авторитарний педагог, дотримуючись попередніх ціннісних установок у спілкуванні з учнями, буде реалізовувати їх іншими комунікативними засобами, маніпулятивними прийомами.

На наш погляд, формування культури педагогічного спілкування можливе на основі розробленого у вітчизняній психології особистісного підходу (С.Л.Рубінштейн, В.М.М'ясищев, О.О.Бодальов, К.А.Абульханова-Славська та ін.), у контексті якого спілкування розглядається як єдність двох взаємопов'язаних рівнів: зовнішнього – операційно-дійового і внутрішнього – мотиваційно-ціннісного. Культуру педагогічного спілкування з позицій такого підходу ми розглядаємо як зумовлений ціннісними орієнтаціями вчителя комплекс перцептивних, комунікативних та інтерактивних способів і прийомів спілкування з учнями. У зв'язку з цим у процесі цілеспрямованого формування та корекції культури педагогічного спілкування майбутніх учителів значна увага повинна приділятися не лише операційно-дійовому, технологічному аспекту спілкування, але й мотиваційно-ціннісній сфері особистості вчителя. Досить перспективним у формуванні культури професійного спілкування майбутніх учителів є принцип впливу через особистісний компонент спілкування: корекція мотиваційно-ціннісних установок педагога сприятиме відповідній перебудові поведінкового аспекту його спілкування.

Слід підкреслити, що особистісно орієнтований підхід не заперечує необхідності спеціальної тренінгової роботи, спрямованої на розвиток операційно-дійового аспекту культури педагогічного спілкування. Л.А.Петровська справедливо підкреслює необхідність використовувати в процесі комунікативної підготовки весь «набір засобів, орієнтованих як на розвиток суб'єкт-суб'єктних, продуктивних, особистісних сторін спілкування, так і його суб'єкт-об'єктних, репродуктивних, операціональних складових» [9, с. 31].

Взявши за основу особистісний підхід, ми розробили спеціальну програму комунікативної підготовки майбутніх учителів, яка включає комплекс форм, методів і прийомів, спрямованих на розвиток і вдосконалення їхньої культури міжособистісної взаємодії з учнями.

Провідна ідея розробленої програми полягає у формуванні культури професійного спілкування шляхом корекції мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх учителів: властивих їм ціннісних орієнтацій і установок у сфері педагогічного спілкування. У відповідності з таким підходом методи і форми активної соціально-психологічної підготовки спрямовувалися на вдосконалення комунікативної компетентності майбутніх учителів, розвиток у них особистісних передумов ефективної педагогічної взаємодії з учнями. Вихідною була ідея про формування культури спілкування через корекцію властивих майбутнім учителям ціннісних орієнтацій і установок у сфері педагогічної взаємодії.

Цілеспрямоване формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів здійснювалося поетапно: підготовчий етап, етап самооцінювання, етап цілепокладання, конструктивний етап і підсумковий. Кожний етап передбачав реалізацію відповідних завдань і використання адекватних форм, методів і прийомів професійної підготовки студентів до педагогічного спілкування.

Основне завдання підготовчого етапу полягало в формуванні у студентів мотивів удосконалення культури педагогічного спілкування. На етапі самооцінювання забезпечувалося усвідомлення студентами продуктивних і непродуктивних особливостей власного професійно-педагогічного спілкування, формувалося рефлексивне ставлення до комунікативного аспекту педагогічної діяльності. Основне завдання етапу цілепокладання полягало в розробці студентами індивідуальних програм удосконалення культури педагогічного спілкування. На конструктивному етапі створювалися умови для розвитку перцептивних, інтерактивних і комунікативних умінь через розігрування студентами педагогічних ситуацій, участь у рольових іграх, групових дискусіях, виконання практичних вправ тощо. На заключному етапі перевірялася реалізація студентами індивідуальних планів удосконалення культури професійного спілкування.

Розроблена програма формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів включає в себе комплекс організаційних форм, методів і прийомів соціально-психологічної підготовки: лекційні та семінарські заняття; практичні заняття з питань діагностики індивідуальних особливостей педагогічного спілкування; індивідуально-консультаційна робота; моделювання та аналіз конкретних ситуацій педагогічного спілкування; розв'язування психолого-педагогічних задач; структуровані та спонтанні групові дискусії, спрямовані на обговорення та корекцію ціннісних орієнтацій і способів педагогічного спілкування; сюжетно-рольові ігри; психотехнічні вправи; читання та обговорення наукової та науково-популярної літератури з проблем педагогічного спілкування.

*Висновок.* Результати наших досліджень свідчать, що розвиток у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування можливий за таких педагогічних умов: формування у студентів потреби в оволодінні культурою педагогічного спілкування, установки на самовиховання і вдосконалення комунікативної компетентності; включення до змісту навчання інформації, яка відображає різні аспекти культури спілкування вчителя; створення під час занять сприятливого психологічного мікроклімату, необхідного для активізації самопізнання та стимулювання творчої самореалізації студентів; використання форм і методів навчання, які включають майбутніх учителів у цілеспрямований пошук продуктивних способів і прийомів професійної взаємодії (групові дискусії, рольові ігри, моделювання та аналіз педагогічних ситуацій, психотехнічні вправи, мікровикладання тощо).

### **Література**

1. Богомолова Н.Н. О методах активной социально-психологической подготовки / Н.Н.Богомолова, Л.А.Петровская // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1977. – №1. – С. 51-62.
2. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: Дис. ...канд. психол. наук / Сергей Леонидович Братченко. – Л., 1987. – 268 с.
3. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 108 с.
4. Каган М.С. Общение как ценность и как творчество / М.С.Каган, А.М.Эткинд // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С. 25-34.
5. Кан-Калик В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В.А.Кан-Калик, Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 9-17.
6. Лисевич О.В. Формування культури педагогічного спілкування майбутніх вчителів у контексті педагогічних технологій / О. В. Лисевич // Педагогіка вищої та середньої школи : Зб. наук. праць. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – Вип. 24. – С. 72-77.
7. Маслова Н.Ф. Стиль педагогического руководства и оптимальность сочетания воспитывающих воздействий учителя / Н.Ф. Маслова // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я.Ляудис. – М., 1980. – С. 131-137.
8. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания / А.В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 126 с.
9. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А.Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.
10. Сеница И.Е. Педагогический такт и мастерство учителя / И.Е. Сеница. – М.: Педагогика, 1983. – 137 с.



УДК: 81'243:82-96:614.253.1

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО ОПРАЦЮВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФАХОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ****А.С.Марлова**

***Анотація.** У статті визначено зміст і структуру готовності майбутніх лікарів до опрацювання іноземної фахової літератури; обґрунтовано педагогічні умови забезпечення цього процесу.*

***Ключові слова:** формування готовності, опрацювання іноземної фахової літератури, структура готовності, критерії, показники та рівні готовності, педагогічні умови.*

***Аннотация.** В статье определены содержание и структура готовности будущих врачей к обработке иноязычной специальной литературы, выделены критерии, показатели и уровни её сформированности; обоснованы педагогические условия обеспечения этого процесса.*

***Ключевые слова:** формирование готовности, обработка иноязычной специальной литературы, структура готовности, критерии, показатели и уровни готовности, педагогические условия.*

***Summary.** In the article the content and the structure of the readiness to process the foreign language professional literature have been defined, the criteria, the indices and the levels of its formation have been established; there have been theoretically proved the pedagogical conditions providing this process.*

***Key words:** the formation of the readiness, processing the foreign language professional literature, the structure of the readiness, the criteria, the indices and the levels of the readiness, pedagogical conditions.*

**Постановка проблеми.** Вхідження України у світовий науково-освітній простір і стрімке зростання науково-технічної інформації спонукають до певних освітніх трансформацій у вищих навчальних закладах, зокрема, користування іноземною мовою для розв'язання професійних завдань розглядається як обов'язковий компонент змісту освіти, що сприяє ефективному спілкуванню, легшому доступу до інформації, більш глибокому взаємопорозумінню між представниками різних культур та конкурентоспроможності української вищої школи.

Питання підготовки спеціалістів, здатних здобувати професійно значущу інформацію з іноземних фахових текстів, є особливо актуальним у галузі охорони здоров'я, оскільки, за даними Програми англійської мови для професійного спілкування, для результативного функціонування медицини від лікарів вимагають високого рівня володіння іноземною мовою [6].

Останнім часом більшість медичних досліджень здійснюється англійською мовою. Так, 72% медичних статей, наведених в Index Medicus (покажчик усіх статей, опублікованих у медичних журналах по всьому світу), були написані англійською мовою. Окрім цього, зростає світова тенденція до видання вітчизняних медичних журналів англійською мовою для розширення кола читачів.

**Аналіз наукових джерел.** Дослідження феномену роботи з іноземними фаховими текстами мало місце в працях багатьох авторів. Так, С.Фоломкіна досліджувала проблему навчання студентів немовних закладів освіти читанню професійно спрямованих матеріалів [8], О.Троянська – методику навчання наукових співробітників читанню фахових текстів [7]. На основі лінгвістичних досліджень А.Вейзе розробив методику навчання читанню, реферуванню й анотуванню [2].

Щодо роботи саме над медичною науковою літературою іноземною мовою, то на сьогодні це питання найбільш широко висвітлено в навчальному посібнику Л.Абраменка [1].

Готовність до різних видів іноземної діяльності у студентів вищих навчальних закладів розглядалася в дисертаційних дослідженнях Л.Гапоненко, Н.Логутіної, О.Полякової [3; 4; 5].

Водночас, у загальному огляді наукових джерел не виявлено спеціальних праць, присвячених дослідженню проблеми формування готовності до опрацювання іноземної фахової літератури в майбутніх лікарів.

**Метою даної статті** є визначення поняття «готовність до опрацювання іноземної фахової літератури», його змісту й структури, критеріїв, показників і рівнів сформованості та обґрунтування педагогічних умов формування даної готовності.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз різних поглядів на сутність готовності та специфіка опрацювання іноземної фахової літератури в медичному університеті дозволили визначити готовність до опрацювання іноземної фахової літератури як складне особистісне утворення майбутнього лікаря, за наявності якого він усвідомлює важливість опрацювання іноземних текстів зі спеціальності для професійного самовдосконалення та має необхідні для цього знання, вміння, навички.

Структура готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури включає три компоненти: мотиваційний, когнітивний та дійовий.

Мотиваційний компонент охоплює усвідомлення студентами значення опрацювання іншомовної фахової літератури для професійного самовдосконалення й самоосвіти; осмислення потреби в оволодінні знаннями, вміннями та навичками роботи з фаховим текстом іноземною мовою. Когнітивний компонент готовності містить збагачення знань з фонетики, лексикології, морфології та синтаксису; формування знань медичної термінології, рецептивної граматики в галузі медицини, побудови наукових фахових текстів. Дійовий компонент готовності включає здатність використовувати отримані знання в практичній діяльності.

Аналіз змістового аспекту готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури та виокремлення трьох її компонентів – мотиваційного, когнітивного, дійового – сприяли виділенню критеріїв, які дозволили зробити висновки щодо ступеня сформованості цього складного особистісного утворення у студентів медичного університету.

Критерії готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури відображають компоненти досліджуваної готовності. Отже, готовність до опрацювання іншомовної фахової літератури в студентів медичного університету характеризується такими критеріями: мотиваційний (спрямованість мотивації на роботу з фаховою літературою іноземною мовою); когнітивний (система знань про опрацювання іншомовної фахової літератури); дійовий (система вмінь опрацювання іншомовної фахової літератури).

Показники критеріїв є ознаками сформованості готовності, на основі яких визначаються її рівні. Відповідно, сформованість готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури визначається за такими показниками: потреба в опрацюванні іншомовної фахової літератури для професійного самовдосконалення, ставлення до вивчення іноземної мови; знання лексики, граматики, словотворення, діалогічного й монологічного мовлення; довідкові вміння, вміння гнучкого читання, вміння перекладу й компресії тексту.

Рівень готовності студентів до опрацювання іншомовної фахової літератури визначається якісним виявом означених вище показників. Готовність до опрацювання іншомовної фахової літератури характеризується трьома рівнями: емпірично-інтуїтивним (низьким), репродуктивним (середнім) і творчим (високим).

Емпірично-інтуїтивний (низький) рівень відповідає неусвідомленій потребі в опрацюванні іншомовної фахової літератури для поповнення знань; негативно-пасивному ставленню до вивчення іноземної мови; нерозвиненості організованості та самостійності під час роботи з фаховими текстами; слабкому володінню іноземною мовою як у рецептивних, так і в репродуктивних видах мовлення; несформованим знанням медичної термінології із розумінням кількох прозорих за значенням греко-латинських терміноелементів; розпізнаванню формальних ознак лише простих граматичних структур; малоефективному використанню довідкових ресурсів; нерозвинутих навичкам читання, перекладу й компресії тексту.

Репродуктивний (середній) рівень характеризується мало усвідомленою потребою в опрацюванні іншомовної фахової літератури для поповнення знань; пасивно-позитивним ставленням до вивчення іноземної мови; посередньо сформованими організованістю та самостійністю під час роботи з фаховими текстами; задовільним володінням іноземною мовою як у рецептивних, так і в репродуктивних видах мовлення; достатньо розвинутих володінням медичною термінологією із знанням головних греко-латинських терміноелементів; розпізнаванням формальних ознак основних граматичних структур; задовільним використанням довідкових ресурсів; посередньо сформованими навичками читання, перекладу й компресії тексту.

Творчий (високий) рівень відповідає добре усвідомленій потребі в опрацюванні іншомовної фахової літератури для поповнення знань; активно-позитивному ставленню до вивчення іноземної мови; організованості та самостійності під час роботи з іншомовною фаховою літературою, що виявляється в самоосвіті та самореалізації засобами іноземної мови; досконалому володінню іноземною мовою у всіх видах мовлення; добре сформованому володінню медичною термінологією із знанням більшості греко-латинських терміноелементів; розпізнаванню всіх граматичних структур; ефективному використанню довідкових ресурсів; добре розвинутих навичкам гнучкого читання, перекладу, реферування й анутовання; володінню елементами зрілого професійно орієнтованого читання.

Для визначення стану сформованості готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури в студентів медичного університету за встановленими показниками використовувалися такі засоби діагностики, як анкетне опитування, тестування, шкалування, перевірка усного мовлення, читання, перекладу, складання анотацій та рефератів.

Під час проведення констатувального етапу експерименту, яким було охоплено 300 майбутніх лікарів, виявлено, що на емпірично-інтуїтивному рівні знаходяться 25,0% студентів, на репродуктивному – 62,7%, на творчому – 12,3%; встановлено, що студенти медичного університету не мають сформованої мотивації до опрацювання іншомовної фахової літератури та не володіють достатнім обсягом знань і вмінь у сфері функціонування іноземної мови для цієї діяльності.

Установлено, що недостатній рівень сформованості готовності майбутніх лікарів до опрацювання іншомовної фахової літератури зумовлений застарілою методикою проведення занять з іноземної мови в медичному університеті. Викладачі приділяють недостатньо уваги розвитку позитивної мотивації до вивчення іноземної мови професійного спрямування, залученню знань із суміжних дисциплін і використанню стратегій роботи з іншомовними фаховими текстами.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження та стану практики дає підстави вважати, що рівень сформованості готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури у майбутніх лікарів значно поліпшиться, якщо в навчально-виховний процес будуть впроваджені такі педагогічні умови: стимулювання мотивації до опрацювання іншомовної фахової літератури; реалізація міжпредметних зв'язків дисциплін «Англійська мова» та «Латинська мова»; навчання студентів стратегіям роботи з іншомовним фаховим текстом.

Стимулювання мотивації майбутніх лікарів є першочерговою умовою формування у них готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури, оскільки іноземна мова не належить до клінічних дисциплін і тому розглядається багатьма студентами як другорядний предмет.

Стимулювання мотивації майбутніх лікарів до опрацювання іншомовної фахової літератури забезпечується посиленням уваги до тих чинників мотивування, які можуть бути змінені та проконтрольовані, а саме: уникнення надмірної зовнішньої мотивації; створення навчальних ситуацій із позитивним моральним налаштуванням; урахування професійних інтересів студентів, їхніх потреб у досягненні та самовизначенні; складності завдань.

Мінімізація негативного впливу зовнішніх винагород відбувається через їх використання за умови відсутності у студентів внутрішньої мотивації. Посилення приємних емоцій відбувається завдяки структуруванню завдань таким чином, щоб студент міг проявити знання, і розгляданню інтересу та різноманітності як пріоритетних умов при складанні завдань. Автентичні, доступні за змістом і формою, тексти, які враховують професійні інтереси, сприяють зростанню мотивації та посилюють упевненість майбутніх лікарів у власних силах. Потреби в досягненні, впливі та самовизначенні реалізуються за допомогою читацьких карток, які підбираються за рівнями та темами. На мотивацію студентів впливає також урахування складності завдань і, відповідно, кількості зусиль, необхідних для його виконання.

Міжпредметні зв'язки вирішують властиву предметній системі навчання суперечність між розрізненим засвоєнням предметних знань і необхідністю їхнього комплексного застосування.

Основу англійської медичної термінології складають греко-латинські терміоеlementи. Отже, засвоєння основних терміоеlementів є дуже важливим, оскільки за допомогою приблизно 500 одиниць утворено тисячі медичних термінів.

Реалізація міжпредметних зв'язків відбувається за такими напрямками: конкретизація загальних законів, які діють у мовних системах (будова слова); нагадування студентам матеріалу, який вони вивчили або вивчають у курсі латинської мови (словотворення), з'єднання його з новим, що вивчається під час заняття англійської мови; нагадування прийомів діяльності, що використовуються в суміжній дисципліні (аналіз складових елементів слова). Наступне виконання вправ, спрямованих на розпізнавання та переклад греко-латинських терміоеlementів, сприяє свідомому застосуванню знань і вмінь, набутих під час вивчення латинської мови.

Навчальні стратегії означають дії та розумові процеси, які застосовуються студентами з метою впливу на те, що вивчається. Навчання стратегіям є важливою освітньою метою, оскільки успіх майбутніх фахівців залежить від їхніх умінь працювати самостійно та контролювати власне навчання.

Стратегії роботи з текстом визначаються як розумова діяльність, спрямована на здобуття смислу із тексту. Успішності роботи з науковим медичним текстом іноземною мовою сприяють стратегії гнучкості читання; стратегії прогнозування на основі використання всієї лінійної та нелінійної інформації тексту; стратегії розпізнавання та розуміння граматичних структур тексту через використання рецептивної граматики.

Вправи на розвиток стратегій читання враховують те, що характер тексту, завдання перед читанням і наступна перевірка розуміння прочитаного – це засоби непрямого впливу на вид читання студента. Лінійний текст є висловленням ідей у послідовності речень і параграфів. Однак, вони сприяють розумінню лінійного тексту. Нелінійні елементи включають: довідковий апарат (заголовки,

алфавітний покажчик, сторінка змісту, бібліографія); малюнки (діаграми, таблиці, карти, графіки, фотографії, ілюстрації); графічні умовності (шрифт, символи). Використання нелінійної інформації робить читання легшим, ефективнішим і більш цілеспрямованим. Розпізнавання та розуміння граматичних структур відбувається успішно, якщо воно ґрунтується на відповідних знаннях. Тому вправи, складені на основі автентичних матеріалів, супроводжуються поясненням формальних ознак граматичних структур і варіантами їхнього перекладу.

У формуальному експерименті були використані ті самі засоби діагностики, що й на констатувальному етапі. Проведене експериментальне дослідження та комплексне врахування змін у сформованості готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури у майбутніх лікарів дали змогу визначити загальний рівень їхньої готовності. Співвідношення рівнів готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури у студентів контрольної та експериментальної груп після формуального експерименту графічно представлено на рис. 1.

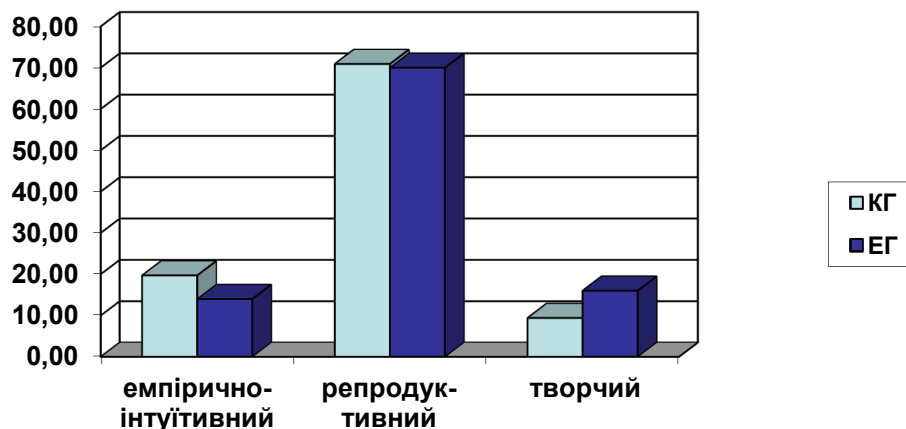


Рис. 1. Співвідношення рівнів готовності студентів контрольної та експериментальної груп після формуального експерименту

Узгоджені результати всіх видів діагностики засвідчили, що на завершальному етапі дослідження у студентів експериментальної групи порівняно з контрольною відбулися істотні зміни. Після навчання за експериментальною методикою рівень сформованості готовності залишається емпірично-інтуїтивним (низьким) лише у 14,0% студентів експериментальної групи, тоді як у контрольній цей показник складає 19,7%. Показник творчого (високого) рівня на 6,6% вищий в експериментальній групі (16,0%), ніж у контрольній (9,4%).

**Висновки.** Результати дослідження підтвердили нашу гіпотезу про те, що формування готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури у майбутніх лікарів значно прискориться, якщо в навчально-виховний процес упровадити запропоновані педагогічні умови, а також засвідчили ефективність розробленої методики формування досліджуваної якості.

### Література

1. Абраменко Л. А. Чтение медицинской литературы на английском языке / Леонид Афанасьевич Абраменко. – Минск : Высшая школа, 1989. – 120 с.
2. Вейзе А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста / Аполлон Анатольевич Вейзе. – М. : Высшая школа, 1985. – 127 с.
3. Гапоненко Л. П. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. П. Гапоненко. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.
4. Логутіна Н. В. Формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Логутіна. – Вінниця, 2006. – 20 с.
5. Полякова О. Л. Формування готовності до читання іноземної фахової літератури у студентів педагогічного коледжу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Л. Полякова. – К., 2000. – 22 с.
6. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.] – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
7. Троянская Е. С. Обучение чтению научной литературы. В помощь преподавателю иностранных языков / Елена Сергеевна Троянская. – М.: Наука, 1989. – 272 с.
8. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / Софья Кирилловна Фоломкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.

УДК 37.011.3 – 051: 005.336.5

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ

І.Марусечко

**Анотація.** У статті проаналізовані підходи науковців до визначення змісту таких категорій, як «професіоналізм» і «професіоналізм педагога»; визначені можливі шляхи формування основ професіоналізму майбутнього вчителя, виявлено компоненти педагогічного професіоналізму.

**Ключові слова:** професіоналізм, педагогічний професіоналізм.

**Аннотация.** В статье проанализированы подходы ученых к определению содержания таких категорий как «профессионализм» и «профессионализм педагога»; выявлены возможные пути формирования основ профессионализма будущего учителя определены компоненты педагогического профессионализма.

**Ключевые слова:** профессионализм, педагогический профессионализм.

**Summary.** The article analyzes the approaches of the scientists to determine the contents of such categories as professionalism, professionalism of the teacher; identified possible ways of developing the foundations of professionalism of future teacher discovered components of pedagogical professionalism.

**Key words:** professionalism, pedagogical professionalism.

**Вступ.** Специфіка педагогічної діяльності-дії полягає в тому, що основним знаряддям праці вчителя є власна персона – особистість, яка й визначає результати його практичної педагогічної роботи. Успішне розв'язання завдань, що стоять перед школою, значною мірою залежить від учителів, їхнього науково-творчого потенціалу, рівня загальної та психологічної культури, педагогічної майстерності й професіоналізму. Відповідно до Закону України «Про освіту», науково-педагогічні працівники – особи, які за основним місцем роботи в навчальних закладах професійно виконують педагогічну діяльність-дію в поєднанні з науковою та науково-технічною діяльністю. У зв'язку з цим актуальним завданням вищої освіти, поряд із професійною підготовкою фахівців різних спеціальностей, є також підготовка й перепідготовка висококваліфікованих учителів, підвищення рівня їхнього педагогічного професіоналізму.

Педагогічний професіоналізм як характеристика високої якості процесу професійно-педагогічної діяльності-дії вчителя є складним системним об'єктом із різноманітними складовими, властивостями та явищами, які не піддаються безпосередньому прямому спостереженню й виявляються побічно.

Акцентуючи увагу на професіоналізмі майбутнього вчителя як важливому факторі професійного становлення його фахової комунікативної культури, необхідно з'ясувати сутність поняття «професіоналізм педагога».

**Виклад основного матеріалу.** Професіоналізм – це творче оволодіння спеціальністю, вміння домагатися найвищого результату розв'язання завдань професійної діяльності з найменшими витратами та в найкоротші терміни. Знаряддя вчительської праці – його власна особистість.

Аналізуючи праці науковців щодо трактування зазначеного терміну, слід виділити такі провідні положення стосовно цього питання. Насамперед, професіоналізм – певний рівень успішного виконання професійної діяльності. У словнику української мови професіоналізм трактується як «оволодіння основами та глибинами будь-якої професії» [15, с. 508]. Психологічний словник також визначає професіоналізм як «високу підготовленість до виконання завдань професійної діяльності». Професіоналізм дає можливість досягати значних кількісних і якісних результатів праці при менших затратах фізичних та розумових сил на основі використання раціональних прийомів виконання робочих завдань. Професіоналізм спеціаліста виявляється в систематичному підвищенні кваліфікації, творчій активності, здатності продуктивно задовольняти вимоги суспільного виробництва й культури.

Вивчаючи професіоналізм, акмеологи виділили особливу його роль у розвитку самодіагностики, самокорекції, саморозвитку, самомотивування. Передумовою досягнення професіоналізму є достатньо високий розвиток професійно важливих якостей особистості [6, с. 283].

На початку професійної діяльності молодий учитель, як правило, зустрічається з труднощами комунікативного характеру, що не може не позначитися на ставленні до педагогічної діяльності-дії взагалі та до реалізації комунікативної діяльності зокрема. Тому надзвичайно важливо підвищувати рівень практичної комунікативної підготовки майбутніх учителів, сформувати у них, як у фахівців, комунікативну культуру з метою розширення їхніх можливостей і більш ефективно розвитку власного педагогічного професіоналізму та ставлення до своїх професійних обов'язків.

С.Дружилов подає визначення професіоналізму як особливої властивості людей систематично, ефективно й надійно виконувати складну діяльність у різноманітних умовах. Професіоналізм не обмежується висококваліфікованою працею, бо передбачає особливе світосприймання людини. Професіоналізм є певною системою властивостей особистості [5, с. 26].

О.Бодальов потрактовує професіоналізм як «інтегральну характеристику індивідуальних, особистісних і суб'єктивно-діяльнісних якостей, що розглядається як цілісне утворення, дає можливість на максимальному рівні успішно розв'язувати завдання, які є типовими для тих галузей, у яких працює спеціаліст» [2, с. 137].

Н.Кузьміна розкриває сутність поняття професіоналізм «як сукупність стійких властивостей особистості, індивідуальності спеціаліста, що задовольняють вимоги професії» [7, с. 36].

Професіоналізм педагогічної діяльності-дії полягає в тому, що педагог володіє мистецтвом розвивати в учнів готовність до продуктивного розв'язання завдань у подальшій системі засобами свого предмета. Основне завдання педагога – це підвищення особистісного статусу кожної дитини в колективі, створення реальних умов для повноцінного її самовираження, розвитку найкращих особистісних характеристик і можливостей, затребуваність дитячої ініціативи й творчості.

Аналіз довідкової та науково-педагогічної літератури свідчить про наявність різних поглядів щодо розуміння поняття «професіоналізм», однак слід зазначити, що спільною у всіх визначеннях є ідея сполучення діяльнісної та особистісної складової у людини будь-якої професії.

В аспекті динамічних змін, що відбуваються в освіті впродовж усього становлення української держави, зацікавленість викликає розуміння ролі вчителя у формуванні особистості учня, вимоги до професіоналізму педагога.

У радянському словнику (1960 р.) учитель визначається як «спеціаліст, який здійснює навчально-виховну роботу з учнями, його зусилля спрямовані на підготовку всебічно розвинених членів суспільства, освічених та підготовлених до життя». У ньому також зазначено, що у класовому суспільстві вчитель реалізує ідеї керуючого класу, а його положення в соціумі визначається ступенем демократичності системи народної освіти [10, с. 546]. Це свідчило про те, що радянські та партійні керівники піклувалися про розвиток професіоналізму вчителя, його фахову, моральну й політичну готовність до здійснення педагогічної дії.

Слід зазначити, що експериментальні дослідження саме радянського періоду, проведені в цьому напрямі В.Панчуком, показали, що для успішного функціонування моделі професіоналізму педагога необхідно чітко визначити змістове наповнення кожного елемента. Несформованість хоча б одного з елементів призводить до унеможливлення формування професіоналізму педагога загалом [9].

Видатні педагоги-практики того часу більш широко підходили до сутності професійної діяльності вчителя. Так, В.Сухомлинський вважав, що «людина, яка зустрічається з учнями тільки на уроці – по один бік учительського столу, а по інший учні, – не знає дитячої душі, а хто не знає дитини, той не буде педагогом. Для такої людини за «семи печатками» закриті думки, почуття та вподобання дітей... Важливе джерело виховання почуттів педагога – це багатогранні емоційні відносини з дітьми в єдиному дружньому колективі, де вчитель – не тільки наставник, але і друг, і товариш» [14, с. 30–33].

Радянський енциклопедичний словник (1984 р.) визначає, що «педагог – це людина, яка здійснює практичну роботу з виховання, освіти та навчання дітей та молоді й має спеціальну підготовку в цій галузі» [13, с. 975].

Роль, місце і завдання вчителя з формування особистості учнів змінювалися на різних етапах розвитку суспільства, але завжди вчитель реалізував освітню політику держави і ніс відповідальність за розвиток особистості учня перед громадськістю, школою та сім'єю.

Зацікавленість викликають вимоги до професійної діяльності-дії педагога в контексті розвитку сучасного українського суспільства.

У науковому доробку Н.Гузій знаходимо спроби проаналізувати професіоналізм як інтегративне особистісно-діялісне новоутворення вчителя. При цьому вчена спирається на принцип взаємозалежності внутрішніх умов і зовнішніх впливів, сформульований С.Рубінштейном: «При роз'ясненні психологічних явищ особистість виступає як зв'язана сукупність внутрішніх умов, що переломлюють всі зовнішні впливи» [12, с. 241]. Саме тому поряд з характеристикою професіоналізму в діяльнісному аспекті Н.Гузій наголошує на важливості особистісної сутності педагога, оскільки його праця складніша за педагогічну діяльність-дію і тому не може бути зведена лише до її продуктивності. Вона враховує методологічний принцип єдності особистості й діяльності-дії та розглядає професіоналізм педагогічної діяльності й професіоналізм особистості вчителя в нерозривній цілісності та виділяє їх смислоутворюючі чинники: педагогічну майстерність і творчість [3].

Цікавим з погляду порівняльного аналізу професіоналізму вчителя в різних освітніх системах є наукові праці Л.Пуховської. У своїх доробках вона аналізує концепції «широкого» й «вузького» професіоналізму, що були введені у науковий обіг в середині 70-х років ХХ ст. Вчена доходить висновку, що в освітньому просторі кожної країни працюють обидві категорії педагогів-професіоналів. Основна відмінність між ними – у різному баченні цілей педагогічної діяльності-дії, що є ключовим фактором, який спрямовує рух загальної праці вчителя. Так, педагог з вузьким професіоналізмом розуміє викладання як діяльність, що базується на інтуїції; події в класі розглядає ізольовано від навколишнього середовища. Педагог з широким професіоналізмом викладання розуміє як педагогічно доцільну діяльність; події в класі розглядаються у зв'язку з шкільною політикою й цілями [11, с. 35–40].

Своєю чергою, професіоналізм, на думку Н.Кузьміної, характеризується наявністю у фахівця знань, умінь і навичок, що дозволяють здійснювати свою діяльність на рівні сучасних вимог науки і техніки. Оскільки будь-яка діяльність є розв'язанням незліченної низки завдань, професіоналізм у ній виявляється, насамперед, в умінні бачити завдання, їх формулювати, застосувати методологію й методи спеціальних наук для постановки діагнозу та прогнозу в розв'язанні завдань, оцінювати й добирати методи найбільш відповідні для їх розв'язання. Важливим показником якості підготовки фахівця у ВНЗ є професіоналізм у розв'язанні соціальних завдань, тобто в царині інтелектуальної діяльності-дії й творчості (професійній евристиці) [8].

**Висновки.** Отже, аналіз наявних у педагогічній науці визначень показує, що поняття професіоналізму вчителя не обмежується характеристиками висококваліфікованої праці. Це ще й особливий світогляд людини. Професіоналізмом є інтеграційною властивістю особистості педагога, що відображає унікальний для кожного вчителя-практика взаємозв'язок і змістове наповнення компонентів, які входять до складу цієї властивості – професійної компетентності, моральності, ініціативи й майстерності.

Професіоналізм дозволяє педагогові, досягнувши стану свідомості, почати рух до стану усвідомленості, тобто до накопичення конкретних знань і осягнення суті професії, а у фіналі – зробити перехід у стан умілості, здійсненності того, що осмислено й усвідомлено. Професіоналізм учителя не може бути раз і на завжди досягнутою висотою. Він виявляється кожного разу в конкретному місці й часі, в процесі спілкування, будучи міжособистісною властивістю, тому підлягає неперервному становленню. Професіоналом можна стати лише в тій справі, яка сприяє розкриттю індивідуального життєвого сенсу. Педагогічний професіоналізм як категорія, що пов'язана з професією вчителя, може розглядатися в контексті безперервної педагогічної освіти й педагогічної діяльності-дії, вимог до вчителя та його професійної підготовки.

### Література

- Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. / И.Д. Багаева. – Усть-Каменогорск, 1991. – 36 с.
- Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения / Бодалев А.А. – М. : Флинта – Наука, 1998.
- Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / Н.В. Гузій. – К., 2007. – 45 с.
- Данилова Г.С. Теоретичний аналіз професіоналізму суб'єкта діяльності в контексті акмеології / Галина Данилова // Освіта і управління. – 2008. – Т.11. число 1. – С. 35–46.
- Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С.А. Дружилов // Философия. Образование. – 2005. – №8. – С. 26–44.
- Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск ; Москва : АСТ, 2001. – 576 с.
- Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Нина Васильевна Кузьмина – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с.
- Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Нина Васильевна Кузьмина – СПб. : Высшая школа, 1989. – 167 с.
- Панчук В.П. Психолого-педагогічні фактори підвищення професіоналізму викладача вищої школи. / В.П. Панчук. – К.: 1996. – 201 с.
- Педагогический словарь: Т. 2. – АПН СССР. – М.: АПН, 1960. – 766 с.
- Пуховська Л.П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз / Л.П. Пуховська. – Херсон : ХПУ, 2002. – 252 с.
- Рубинштейн Л.С. Проблемы общей психологии / Л.С. Рубинштейн – М. : Педагогика, 1976. – 413 с.
- Советский энциклопедический словарь / [ под ред. А. М. Прохорова – М. : Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с.
- Сухомлинський В.А. Сердце отдаю детям / Сухомлинський В.А. – К. : Рад. школа, 1972. – 243 с.
- Тлумачний словник української мови / [уклад. Т.В Ковальова, Л.П.Коврига]. – Харків: Синтекс, 2002. – 672с.

УДК 378

## ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМИ-АГРОНОМАМИ

О.В. Мельник

**Анотація.** У статті висвітлено та проаналізовано найактуальніші проблеми вивчення іноземних мов студентами-агрономами; з'ясовано причини низького рівня володіння комунікативними вміннями. Також підкреслюється гостра проблема підготовки висококваліфікованих спеціалістів, які б володіли мовою міжнародного бізнесу й науково-технічного прогресу.

**Ключові слова:** комунікативна компетенція, комунікативний метод навчання, мотивація, зовнішні та внутрішні мотиви навчання, глобалізація, інтерактивні методи навчання, мовний бар'єр, професійна спрямованість навчання.

**Аннотация.** В статье рассмотрены и проанализированы актуальные проблемы изучения иностранных языков студентами-агрономами; выяснили причины низкого уровня владения коммуникативными умениями. Подчеркивается острая проблема подготовки высококвалифицированных специалистов, владеющих языком международного бизнеса и научно-технического прогресса.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, коммуникативный метод обучения, мотивация, внешние и внутренние мотивы учения, глобализация, интерактивные методы обучения, языковой барьер, профессиональная направленность обучения.

**Summary.** In this article the most actual problems of learning foreign languages by the students-agronomists are shown and analyzed. The reasons of the low level of language communication skills are also touched. Therefore, also it is emphasized there is a problem of training of highlyqualified specialists, who speak the language of international business and the language of scientific and technical progress.

**Key words:** communicative competence, communicative teaching methods, motivation, internal and external motives of learning, globalization, interactive teaching methods, language barrier, professional orientation training.

**Постановка проблеми.** Глобалізація світової економічної ситуації, розвиток ринкових відносин та новітніх інформаційних технологій – усе це спонукає сьогодні Міністерство освіти і науки проводити певні зміни в галузі освіти, реформувати й наблизити її до Європейського рівня. 27 червня 2014 року Президент України П.Порошенко підписав угоду про асоціацію з Європейським Союзом, яка наближає нашу державу до вступу в дану організацію. Безумовно, цей крок вимагає певних змін в освіті й зумовлює зростання важливості вивчення іноземних мов студентами немовних вузів, зокрема майбутніми агрономами. Крім того, активна зовнішня політика України зосереджується на поглибленні міжнародних економічних відносин, тому виникає проблема спілкування з партнерами іноземною мовою, а отже однією з цілей при підготовці майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі є високий рівень його комунікативних умінь для розв'язання особистісних та професійних завдань.

Варто сказати, що проблемі низького рівня володіння іноземними мовами студента-агронома раніше приділялось недостатньо уваги, що зараз стимулює науковців до пошуків шляхів її розв'язання. Останнім часом з боку науковців, викладачів та студентів проявлявся підвищений інтерес до проблеми недостатньої комунікативної підготовки майбутніх агрономів у процесі їхнього навчання. З розвитком економічних, політичних і культурних взаємозв'язків України з іншими країнами Європи зростає необхідність у вивченні іноземних мов студентами аграрних вузів. Після здобуття диплому випускники, котрі хочуть або співпрацюють з міжнародними фірмами, корпораціями, стикаються з деякими труднощами, а саме з так званим «мовним бар'єром».

**Мета статті** – проаналізувати наявні проблеми, що стосується вивчення іноземних мов студентами-агрономами та показати можливі шляхи їх розв'язання.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Психолінгвістичні, лінгвістичні, філософські та методичні проблеми формування іншомовної комунікативної та професійної компетенцій студентів немовних вузів досліджували науковці М.Баранова, Л.Бахман, І.Бім, І.Берман, Г.Борозенець, І.Бутницький, Т.Ганніченко, І.Зимняя, І.Козловська, З.Коннова, О.Кучеренко, О.Леонтьєв, І.Мегалова, Ю.Ніколаєнко, О.Тарнопольський, С.Фоломкіна, Д.Хаймз, О.Хапрова, Л. Шевчик та ін.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Т.Ганніченко зазначає, що між рівнем комунікативної компетенції майбутніх агрономів та вимогами кваліфікаційних стандартів, суспільних інституцій існують деякі невідповідності. [1,22]. Іншими словами, на практиці рівень володіння іноземною мовою молодого фахівця не відповідає потрібному. Тому виникає необхідність підвищувати знання на відповідних курсах, заняттях тощо.



На нашу думку, для розв'язання подібної проблеми на заняттях доцільно буде застосовувати комунікативний метод навчання, тобто максимально наблизити роботу студентів до реального життя. Ефективним буде робота з носіями мови. Це може бути не лише живе спілкування віч-на-віч, а й проведення відеоконференцій, дебатів, круглих столів, рольових чи ділових ігор, з обов'язковим використанням оригінальних мовних матеріалів (книги, статті, відеоролики, фільми і т.п.).

Подібні методи можуть вирішити й іншу проблему – проблему мотивації студентів до вивчення іноземної мови. Мотивація для студентів-аграрників – це внутрішній процес надання особистісного смислу курсу, що вивчається, а для викладача мотивація – це процес активізації діяльності студента й керування ним [1, 23].

Мотивація навчальної діяльності може бути визначена зовнішніми або внутрішніми мотивами навчання. О.Б.Хапрова та Д.Є.Хапров підкреслюють, що фактори зовнішньої мотивації визначаються не самою людиною, а іншою особою. Їхньою метою є викликати у людини бажані дії. В контексті навчання іноземним мовам відповідні ролі виконують викладач і студент. Для того, щоб мотивувати студента до навчання, викладач використовує такі педагогічні засоби, як похвала та покарання за допомогою слів та балів. Крім того, викладач ставить певні вимоги до тих, хто вчиться [5, 1]. На нашу думку, зовнішні фактори мають короткочасний вплив, адже із закінченням курсу студенти, скоріше за все, не захочуть продовжити його опановувати, оскільки певний бал вони вже отримали й на цьому вивчення мови для більшості закінчується.

Ми більше зацікавлені у виявленні внутрішніх мотивів, тому що зовнішні спираються на не пов'язані зі змістом навчальної діяльності спонуки (обов'язок, оцінювання, особисте благополуччя, високооплачувана робота). Внутрішня мотивація має в основі окремі самовизначені фактори, які кожна людина вважає для себе важливими [5, 1]. Внутрішні мотиви пов'язані із психологічними властивостями студента, а саме з бажанням та інтересом вивчати предмет [3, 55]. Іншими словами, для розв'язання проблеми внутрішньої мотивації необхідно зацікавити студента до вивчення мови, підвищити його інтерес до пізнання предмета. Наприклад, можна заохочувати студентів проходженням курсів за кордоном. Так, кращі студенти ВНАУ мають прекрасну можливість обмінюватись знаннями зі студентами університетів Польщі, Німеччини, США, Білорусі та інших країнах. Ми вважаємо, що бажання наслідувати таких вихованців – це прекрасний стимул для навчання інших студентів. Тому уже з перших занять завданням викладача стає не лише викладання певного матеріалу, а пробудження бажання навчатись чомусь на прикладі інших.

О.Б.Хапрова та Д.Є.Хапров зазначають, що також існує проблема ступеня володіння іноземними мовами випускниками аграрних вузів. Особливо гостро вона відчувається при вивченні другої іноземної мови, як правило, німецької або французької, на тих напрямках підготовки, де вона має статус факультативного, тобто необов'язкового для вивчення, предмета. Автори вважають, що статус факультативу для другої іноземної мови з відсутністю заліку чи іспиту наприкінці семестру зумовлює низький рівень сформованості мотивації студентів стосовно вивчення даної дисципліни [5, 1]. Ми не можемо не погодитись з даною позицією і хочемо додати, що статус факультативу й відсутність певного типу перевірки рівня засвоєння мови наприкінці курсу може викликати появу у студентів-аграрників ставлення до предмета як до другорядного, а отже й неважливого.

Крім цього, на нашу думку, курс вивчення іноземних мов студентами-аграрниками повинен мати професійну спрямованість: з перших занять необхідно показувати студентам взаємозв'язок між обраною професією та вивченням мови й довести, що оволодіння іноземною мовою студентом допоможе йому в майбутньому стати висококваліфікованим спеціалістом.

Відомо, що глобалізація в сучасному світі являється домінуючим фактором й актуальною проблемою розвитку. Тому Л.Пономарьова вказує на проблему глобалізації під час вивчення іноземної мови – це процес переходу від індустріальної до інформаційної стадії розвитку світової спільноти й сфери вищої освіти зокрема. Даний процес є у сфері вищої освіти об'єктивною реальністю яка вимагає універсальних спеціалістів й зміст освіти також стає універсальним [4, 17].

Глобалізація зумовила появу Болонського процесу, який передбачає оволодіння студентом іноземною мовою. Численні дослідження показують невисокий рівень володіння мовою студентами, особливо в Україні. Л.Мартиненко пропонує вирішити це питання за допомогою більшої кількості годин для вивчення мови (від 6 до 10 годин на тиждень). Ми вважаємо, що збільшення годин повністю не вирішить проблему, однак дасть можливість для широкого застосування інтерактивних методів навчання, ширше обговорити з студентами те чи інше питання. Це також гарний шанс кожному виступити і висловити власну точку зору, а для викладача це дасть можливість контролювати усне висловлювання вихованця й конкретно кожному вказати на його недоліки та переваги, з'ясувати рівень володіння іноземною мовою студента. До того ж, збільшивши час, можна на занятті застосовувати

довготривалі прийоми навчання. Наприклад, студенту-агроному можна запропонувати підготувати власну невелику презентацію на задану тематику. Перед вихованцем постає певна проблема і його завдання коротко викласти її суть на іноземній мові та запропонувати свої методи її вирішення. З одного боку, студент має змогу продемонструвати рівень набутих комунікативних умінь, а з іншого – працює самостійно, має можливість виявити власну творчість, стимулює до наукової діяльності, заохочує до праці. Іншими формами роботи на заняттях є робота в групах, проведення дискусій, круглих столів, дебатів, самостійна робота над певним проектом, кейс-аналіз, розігрування сценки із діалогів, монологів й, звісно, застосування ігор.

**Висновки дослідження та перспективи подальших наукових розвідок.** Процеси євроінтеграції, які відбуваються в Україні, зумовлюють певні реформи в освіті. Зокрема, приділяється велика увага проблемам вивчення іноземних мов студентами-агрономами. Серед причин невисокого рівня володіння мовами майбутніми агрономами ми виділяємо наступні: інтеграцію вітчизняної освіти до європейського простору освіти; невідповідність між рівнем комунікативної підготовки студентів та вимогами кваліфікаційних стандартів; низька мотивація до вивчення іноземних мов; факультативний статус вивчення мови; процес глобалізації вищої освіти, тобто перехід вищої освіти від постіндустріальної до інформаційної форми навчання.

Для розв'язання цих проблем ми пропонуємо збільшити кількість годин для вивчення мов, використовувати комунікативний або інтерактивний методи навчання, що дасть можливість наблизити роботу студентів під-час заняття до реального спілкування, а також зацікавить та підвищить рівень мотивації вивчення мови студентами, стимулює їхню креативність. Крім того, можна зацікавити студентів-агрономів можливим проходженням практики за кордоном і вигідним працевлаштуванням. Вивчення іноземної мови в аграрних вузах повинно мати професійну спрямованість, що має на меті підвищення рівня мовної підготовки студентів в контексті майбутньої професії.

#### **Література**

1. Ганніченко Т.А. Формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців-аграрників у процесі їх мовної освіти /Т.А. Ганніченко // Наука і методика. Збірник науково-методичних праць. – К.: Аграрна освіта. – 2011 – №22 – С.22-28.
2. Костенко Н.І. Специфіка іншомовної підготовки студентів ВНЗ економічного профілю /Н.І. Костенко // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» – 2012. – № 6 – С. 67-70.
3. Москаленко С.А. Мотивація навчальної діяльності студентів у процесі вивчення іноземної мови / С.А. Москаленко // Наука і методика. Збірник науково-методичних праць.– К.: Аграрна освіта. – 2011.– №22.– С. 54-57.
4. Пономарева Л.Ф. Проблемы преподавания иностранных языков в вузе в условиях глобализации / Л.Ф. Пономарева // Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування. – Д.: Біла О.К. – 2012. – Т.2. – С.17-18.
5. Протасова О.А. Содержание и средства обучения бакалавриата аграрного вуза англоязычным грамматическим явлениям / О.А. Протасова // Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування. – Д.: Біла О.К. – 2012. – Т.2. – С.17-18.
6. Хапрора О.Б., Хапрора Д.Є. Мотивація студентів щодо вивчення іноземних мов в аграрних вузах України [електронний ресурс] / О.Б. Хапрора, Д.Є. Хапрора / Матеріали для XI інтернет-конференції «Сучасний соціокультурний простір» . – 2014.

**УДК 371.3:378.4**

### **СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ**

**С.К. Мисловська**

***Анотація.** У статті зроблено огляд існуючих підходів до розуміння сутності інформаційної культури в інформатиці, культурології, філософії, педагогіці, бібліографічній справі. На основі аналізу й узагальнення різних поглядів визначено сутність і структуру інформаційної культури майбутніх медичних працівників. Конкретизовано завдання, пов'язані з формуванням інформаційної культури студентів медичних ВНЗ як важливої складової їх професійної готовності.*

***Ключові слова:** інформатика, інформаційна культура, нові інформаційні технології, професійна підготовка медичних працівників.*

***Аннотація.** В статье сделан обзор существующих подходов к пониманию сущности информационной культуры в информатике, культурологии, философии, педагогике, библиографоведении. На основе анализа и*

обобщения различных взглядов определена сущность и структура информационной культуры будущих медицинских работников. Конкретизированы задания, связанные с формированием информационной культуры студентов медицинских вузов как важной составляющей их профессиональной готовности.

**Ключевые слова:** информатика, информационная культура, новые информационные технологии, профессиональная подготовка медицинских работников.

**Summary.** The article provides an overview of existing approaches to understanding the essence of information culture in computer science, cultural studies, philosophy, pedagogy, bibliography. On the basis of analysis and generalization of different looks essence and structure of information culture of future medical workers are certain. Specified tasks related to the forming of information culture of medical students as an important component of their professional status.

**Keywords:** informatics, information culture, new information technologies, professional preparation of medical workers.

**Постановка проблеми.** Інформатизація суспільства, розвиток інформаційних і телекомунікаційних технологій привели до істотних змін у сфері освіти. Формування високого рівня інформаційної культури майбутніх фахівців – одне з найважливіших завдань, що стоїть перед системою вищої професійної освіти. Невідповідність між існуючою практикою використання інформаційних технологій, вивченням дисциплін в галузі інформатики студентами медичних ВНЗ і наявною потребою в застосуванні інформаційних технологій у професійній діяльності є однією з головних причин, що вимагають додаткових досліджень проблеми інформатизації медичної освіти. Інтерес фахівців-медиків до застосування інформаційних технологій посилюється у зв'язку із розширенням доступу до світових інформаційних ресурсів, реалізації міжкультурних комунікацій, потребою у безперервній самоосвіті, адаптації в умовах інформаційного суспільства. Усе це робить дослідження, пов'язані з інформатизацією медичної освіти, все більш актуальними.

**Аналіз попередніх досліджень.** Різні аспекти інформатизації вищої освіти відображені в працях О.П.Єршова, М.П. Лапчика, Е.І. Кузнецова, В.Л. Матросова, С.О. Жданова, І.В. Роберт, М.І. Жалдака, В.В. Бізюкова, Ю.С. Брановського, Я.О. Ваграменко, О.Г. Гейна, С.Г. Григор'єва та ін. Дослідженню психолого-педагогічних проблем інформатизації освіти присвячені праці Ю.І. Машбиця, О.П. Єршова, Я.О. Ваграменко, Е. І. Кузнецова, О.Г. Кушніренко, В.М. Монахова та ін.

Проблемі формування інформаційної культури та підготовки майбутніх учителів до використання в навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій присвячені роботи Б.С. Гершунського, О.В. Готовцевої, А.П. Єршова, М.І. Жалдака, Ю.І. Машбиця, В.М. Монахова, Н.В. Морзе, І.М. Пустинникової, М.І. Шкіля та інших.

Особливостям диференційованого навчання інформатики, професійній спрямованості інформатизації гуманітарної освіти, формуванню інформаційної культури і комп'ютерної грамотності присвячені праці С.А. Бешенкова, Ю. С. Брановського, В. В. Бізюка, О. Г. Гейна, С.Г. Григор'єва, Б. С. Гершунського та ін.

Теорії і методиці використання комп'ютерних засобів і інформаційних технологій у професійній підготовці студентів присвячені докторські дисертації Ю.С. Брановського, М. І. Жалдака, Е.І. Кузнецова, А.Л. Денисової.

Окремим питанням застосування нових інформаційних технологій у медицині присвячені роботи В.М. Василькова, О.І. Сафронова, С.С. Бундарчука, А.В. Богамолова, Н.А. Юр'євої, А.К. Айламязана, Б.М. Кувшинова, І.І. Шапошника та ін. Названі автори відводять інформаційним технологіям особливу роль у вищій освіті, наголошуючи на їх важливому значенні в особистісно-професійному розвитку майбутніх медичних працівників.

Водночас огляд наукових джерел свідчить, що недостатньо дослідженими залишається проблема формування інформаційної культури майбутніх медичних працівників, їх готовності до використання інформаційних технологій у професійній діяльності.

Аналіз педагогічної практики дає підстави стверджувати, що питання підготовки медичних працівників з належним рівнем професійної компетентності в галузі інформатики та інформаційних технологій поки що залишається не вирішеним. Необхідність розв'язання суперечності між сучасним станом інформаційної підготовки майбутніх медиків і вимогами інформаційного суспільства свідчить про актуальність проблеми формування інформаційної культури студентів медичних ВНЗ.

**Метою** пропонованої статті є визначення на основі аналізу існуючих підходів сутності і структури інформаційної культури майбутніх медичних працівників як важливої складової їх професійної готовності.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «інформаційна культура» все частіше зустрічається під час визначення завдань і змісту освіти, у назвах навчальних курсів, педагогічних досліджень, публікацій.

Поняття інформаційної культури використовується в різних наукових галузях: інформатиці, культурології, філософії, педагогіці, бібліографічній справі та ін. У кожній з названих галузей розглядаються різні аспекти цього складного феномену.

Основним чинником, що зумовив активне поширення поняття «інформаційна культура», стали процеси інформатизації та комп'ютеризації як усього суспільства загалом, так і системи освіти зокрема. На зміну першим курсам інформатики, орієнтованим більшою мірою на програмування, прийшли курси, зміст яких все більше визначався завданням підготовки користувача сучасних інформаційних технологій.

На необхідності формування інформаційної культури особистості наголошується у змісті курсів інформатики як для загальної, так і для професійної освіти. Проте, у більшості публікацій зміст цього поняття визначається в загальних рисах, як правило, шляхом перерахування окремих характеристик. В.О. Каймін вважає, що «під інформаційною культурою передусім розуміють уміння отримувати, накопичувати, шукати, збирати і передавати інформацію за допомогою ЕОМ» [6, с.27]. На думку С.О. Христочевського, інформаційна культура «передбачає, що школярі і студенти знатимуть правила навігації по величезному океану доступної інформації, навчатися опрацьовувати відібрану інформацію для представлення її іншим людям, у тому числі і в друкованому вигляді» [15, с. 4]. Попри те, що автори розглядають інформаційну культуру ширше, ніж «комп'ютерну грамотність», зміст цього поняття фактично зводиться до певних знань і умінь, номенклатура яких може дещо різнитися.

В аналогічній перспективі розглядається зміст поняття інформаційної культури і в низці дисертаційних досліджень. О.А. Ластовка визначає інформаційну культуру як «проникнення в суть процесів обробки інформації, причому досить глибоке, щоб можна було легко і швидко вирішувати різні завдання на персональному комп'ютері, подібно до того, як істинно грамотна людина може вільно читати і писати» [7, с. 9]. Як складові інформаційної культури автор перераховує інформаційні вміння.

І.Г. Овчиннікова пропонує таке визначення: «інформаційна культура – це один з елементів загальної культури, що є сукупністю знань і навичок про основні методи представлення знань разом з умінням застосовувати їх на практиці для вирішення і постановки змістовних завдань» [9, с.11].

О.П. Значенко, досліджуючи проблему формування інформаційної культури майбутнього вчителя, розглядає її як «складову частину загальної культури, що орієнтована на інформаційне забезпечення всіх видів професійної діяльності та передбачає знання основних засобів представлення навчальної інформації, а також уміння ефективно застосовувати їх на практиці» [4, с. 16].

На трактуванні поняття інформаційної культури позначився перехід до особистісно орієнтованих моделей навчання: багато авторів почали брати до уваги не лише знання і вміння, але й аксіологічні, світоглядні й інші складові, що стосуються мотиваційно-сміслової сфери особистості. Так, О.Л. Семенов, трактуючи інформаційну культуру як загальне уявлення про інформаційні процеси у навколишньому світі, про джерела тієї або іншої інформації, засоби масової інформації, підкреслює значущість ціннісних орієнтацій, системи морально-етичних і юридичних норм у структурі цього складного утворення [12]. Такий підхід стає все більш поширеним під час визначення завдань навчання інформатики.

Грунтовний аналіз проблем формування інформаційної культури у рамках особистісно орієнтованого підходу представлений у дослідженні Н.В. Ходякової [14]. Вона розглядає інформаційну культуру особистості «як соціально значущий спосіб її життєдіяльності в інформаційному середовищі, пов'язаний з такими проявами особистості, як: пошук індивідуального сенсу інформаційної діяльності і гуманістична ціннісна орієнтація; вільний і відповідальний вибір поведінки і позиції по відношенню до процесів і явищ інформаційної дійсності, усвідомлений і творчий характер цілей і способів інформаційної діяльності; якнайповніша реалізація в такій діяльності здібностей, потреб і прагнень особистості як заради інтересів власного розвитку, так і для користі навколишніх людей» [14, с.33-34]. Варто зазначити, що в розгорнутому описі дослідницею змісту поняття інформаційної культури інформаційна діяльність особистості фактично зводиться до дій з використанням комп'ютерів.

Цікавий підхід до розуміння ролі інформаційної культури в змісті загальної освіти запропонований Н.М. Розенбергом [11]. Автор розглядає інформаційну культуру як один з видів культури і розрізняє такі її компоненти: загальнонавчальна культура, культура діалогу, «комп'ютерна» культура [11, с.33-36].

У роботах, що безпосередньо стосуються професійної освіти, також наголошується на необхідності формування інформаційної культури як одного з найважливіших компонентів професійної готовності студентів [10].

До окремого напрямку можна віднести дослідження, в яких поняття інформаційної культури вживається в контексті навчання бібліотечної справи і навичок інформаційного пошуку [3]. У працях

цього напрямку більшою мірою розглядаються прикладні і методичні, а не теоретичні аспекти змісту поняття «інформаційна культура». При цьому інформаційна культура трактується широко: до її складу включають знання і уміння, які стосуються сфери інформаційної взаємодії, не обмеженої рамками застосування комп'ютерних технологій. Найбільш розгорнута спроба опису змісту поняття інформаційної культури у контексті цього підходу зроблена О.О. Гречихінін, який вважає, що «в найзагальнішому вигляді «інформаційну культуру можна визначити як інформаційну діяльність аксіологічного характеру, тобто обумовлену цінностями культури» [3, с.15]. Автор доволі детально розкриває суть інформаційної культури на основі діяльнісного підходу, проте висновки, які він робить, стосуються головним чином інформаційної культури суспільства та її типології.

Варто зазначити, що в більшості досліджень зміст поняття інформаційної культури визначається шляхом перерахування відповідних знань і вмінь, які включаються до її складу. Узагальнено їх можна описати як знання про структуру і функціонування інформаційного середовища, і вміння, необхідні для взаємодії з ним як традиційними засобами, так і засобами комп'ютерних технологій. Так, наприклад, С.Г. Антонова використовує поняття інформаційна культура «під час позначення якості знань фахівців» [1]. Аналогічний підхід представлений у дослідженні Г.А. Герцог, в якому інформаційна культура визначається як «міра оволодіння соціальною інформацією, сукупність принципів і реальних механізмів, що забезпечують позитивну взаємодію в інформаційному процесі» [2, с.50].

Б.А. Семеновкер пропонує два підходи до вивчення інформаційної культури – як сукупності «інформаційних можливостей, що доступні фахівцеві», і як здатності «окремого фахівця використовувати наявні можливості» [13].

Можна констатувати, що у більшості робіт, які можна віднести до цього напрямку досліджень, предметом аналізу виступають способи пошуку, опрацювання, використання інформації і практично не відображаються процеси породження інформації суб'єктом. Водночас, якщо для попередніх етапів розвитку цивілізації був закономірним поділ на «творців і споживачів» інформації, то з переходом до інформаційного суспільства, таке розмежування стає умовним, оскільки все більше фахівців включаються у процес створення інформаційних ресурсів.

Ще один напрям наукових досліджень, в яких часто вживається поняття «інформаційна культура», представлений роботами, що стосуються проблем переходу до інформаційного суспільства. Практично всі автори, що розглядають соціальні і філософські аспекти інформаційно-комп'ютерної революції, підкреслюють її особливий вплив на культуру, констатують необхідність формування інформаційної культури. Проте детальний аналіз поняття інформаційної культури в цього типу дослідженнях, як правило, не здійснюється.

Загалом огляд філософських, соціологічних і педагогічних підходів до дослідження феномену інформаційної культури свідчить про відсутність серед науковців єдності у визначенні її сутності і змісту. Як правило, інформаційна культура розглядається в ракурсі одного з аспектів:

- у зв'язку з теоретичним осмисленням проблеми формування інформаційної культури суспільства; інформаційна культура при цьому трактується як накопичені соціумом в ході історичного розвитку знання про природу, суспільство, мислення, техніку, різні технології пізнання і перетворення дійсності;

- у зв'язку з прикладним характером інформаційної культури, що стосується способів інформаційної діяльності конкретного індивіда, його досвіду вирішення проблемних ситуацій в інформаційному середовищі;

- у зв'язку з аналізом мотиваційно-ціннісної основи інформаційно-технологічної діяльності – опис системи норм, що регламентують інформаційну діяльність і взаємовідносини в системі «біосфера – людина – інформаційна техносфера»;

- у зв'язку з функціонуванням інформаційної культури в системі соціальних інститутів, її впливом на соціальні стосунки в умовах процесу інформатизації;

- у зв'язку з аналізом впливу нових інформаційних технологій на особистість, зміст професійної діяльності; інформаційна культура при цьому розглядається як здатність індивіда адаптуватися до динамічних умов інформаційного середовища, що виявляється в навичках раціональної поведінки в ньому, оптимальній реакції на нову інформацію, грамотному використанні інформаційних технологій для вирішення актуальних інформаційно-технологічних завдань.

Ряд дослідників указує, що будь-яка культура утворюється людською діяльністю і містить такі компоненти: а) якості суб'єкта творчої діяльності, способи цієї діяльності; б) результати діяльності, які стають «вторинною природою» і утворюють культурне середовище суспільства; в) способи діяльності, що забезпечують розпредмечування людських якостей, які зберігаються в предметному бутті культури; г) людину як творіння культури і співучасника її творчості [5]. Відповідно до цього підходу можна

розкрити співвідношення різних аспектів інформаційної культури, виокремивши в її структурі такі компоненти:

- якості, властивості, компетенції суб'єкта інформаційної діяльності, важливі у контексті професійної діяльності (професійний аспект);
- способи інформаційної діяльності, інформаційні ресурси як її забезпечення і результат (технологічний аспект);
- способи відтворення соціальних знань і культурних цінностей у процесі інформаційної діяльності (соціологічний аспект) та освіти (психолого-педагогічний аспект);
- особистість як носій цінностей інформаційної культури (культурологічний аспект).

Таким чином, можна констатувати, що інформаційна культура є багатоаспектною категорією, що відображає рівень розвитку інформаційних процесів, технологій і інформаційної діяльності, різноманіття її форм, способів задоволення інформаційно-технологічних потреб як на рівні окремої особистості, так і суспільства загалом. Тому зміст інформаційної культури можна трактувати в широкому (соціальному) і вузькому (особистісному) планах.

У широкому (соціальному) плані інформаційна культура є стороною загальнолюдської культури, до структури якої входять такі елементи, як: культура інформаційної діяльності, культура праці, проектна культура, культура володіння новими інформаційними технологіями, морально-етична, світоглядна, інформаційно-правова, комунікативно-мережева культура.

В особистісному плані інформаційна культура – це спосіб життєдіяльності людини в інформаційному середовищі, засіб його освоєння, обумовлений рівнем розвитку інформаційних технологій. Вона містить такі елементи, як: комплекс знань, умінь, навичок роботи з інформацією, уявлення про її роль в становленні нового типу цивілізації; володіння різними технологіями інформаційно-технологічної діяльності, готовність освоювати нові її види на основі використання нових інформаційних технологій і глобальних комп'ютерних мереж; етичні, естетичні якості, інформаційний тип мислення і світогляду, ціннісні установки, що регулюють інформаційну діяльність і поведінку індивіда.

*Висновок.* Спираючись на існуючі підходи до розуміння сутності інформаційної культури і враховуючи зміни умов і характеру діяльності сучасного медичного працівника, ми розглядаємо інформаційну культуру студента медичного ВНЗ як комплексне особистісне утворення, пов'язане з оволодінням сучасними інформаційними технологіями, що визначає здатність успішно використовувати їх у навчальній і майбутній професійній діяльності. Це здатність комбінувати раніше засвоєні знання і уміння, приймати рішення в нестандартних ситуаціях з використанням усього арсеналу засобів обчислювальної техніки, програмного забезпечення, за допомогою побудови інформаційних моделей процесів і явищ, що вивчаються. Формування інформаційної культури в процесі навчання студентів у медичному ВНЗ є інтеграційним, поетапним, багаторівневим процесом, який забезпечує розвиток здібностей і якостей, необхідних у подальшій професійній діяльності.

Формування інформаційної культури майбутніх медичних працівників пов'язане з розв'язанням низки завдань, що стосуються розвитку:

- інформаційно-технологічної грамотності, під якою розуміється певний рівень навченості, що характеризується наявністю у студентів комплексу інформаційних знань, уявлень про основні закономірності розвитку і функціонування інформаційного суспільства, умінь і навичок використання інформаційних технологій у професійній діяльності;
- інформаційного мислення – здатності до розробки цілісної моделі інформаційно-технологічної діяльності на базі комп'ютерних засобів внаслідок відображення специфіки інформаційного середовища;
- інформаційного світогляду, який проявляється в орієнтації особистості на здійснення інформаційної діяльності відповідно до принципів інформаційної етики і естетики.

Інформаційну культуру студентів медичних ВНЗ ми розглядаємо як ключову складову їх професійної готовності не лише тому, що вона на сьогодні є необхідною для життя в інформаційному суспільстві, але й у зв'язку з її важливим значенням як засобу ефективної професійної діяльності, що забезпечує адаптивність, конструктивність, креативність, самовдосконалення і розвиток професійної компетентності.

### **Література**

1. Антонова С.Г. Информационная культура специалиста: гуманитарные основания / С.Г. Антонова // Проблемы информационной культуры. – М., 1994. – С.110–116.
2. Герцог Г.А. Информационная культура современного педагога: дис. ... канд. филос. наук: 22.00.06 / Галина Ахметовна Герцог. – Екатеринбург, 1995. – 127 с.

3. Гречихин А.А. Информационная культура (опыт определения и типологического моделирования) / А.А. Гречихин // Проблемы информационной культуры. – М., 1994. – С.12–38.
4. Значенко О.П. Формування інформаційної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.П. Значенко. – Київ, 2005. – 20 с.
5. Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.
6. Каймин В. Курс информатики: состояние, методика и перспективы / В. Каймин // Информатика и образование. – 1990. – № 6. – С.26–31.
7. Ластовка Е.А. Дидактические условия формирования информационной культуры будущего учителя (на примере студентов-биологов): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Ластовка. – Самара, 1997. – 18 с.
8. Медведева Е. А. Основы информационной культуры / Е.А. Медведева // Социс. – 1994. – № 11. – С. 19.
9. Овчинникова И.Г. Дидактические условия формирования информационной культуры школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.Г. Овчинникова. – Магнитогорск, 1996. – 24 с.
10. Пасхин Е.Н. Педагогическая информатика / Е.Н. Пасхин // Высшее образование в России. – 1994. – № 1. – С.77–81.
11. Розенберг Н. М. Информационная культура в содержании общего образования / Н.М. Розенберг // Сов. педагогика. – 1991. – № 3. – С.33–38.
12. Семенов А.Л. Образование, информатика, компьютеры / А.Л. Семенов // Информатика и образование. – 1995. – № 5. – С.5–11.
13. Семеновкер Б.А. Информационная культура: от папируса до компактных оптических дисков / Б.А. Семеновкер // Информационная культура специалиста: гуманитарные проблемы. – Краснодар, 1993. – С.17–18.
14. Ходякова Н.В. Личностный подход к формированию информационной культуры выпускников вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Наталия Владимировна Ходякова. – Волгоград, 1996. – 182 с.
15. Христочевский С.А. Компьютер и образование / С.А. Христочевский // Информатика и образование. – 1995. – № 3. – С.3–6.

УДК 378.147-057.212

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА

Ю.О. Михальчук

***Анотація.** У статті здійснено теоретичний аналіз і описано складові особистісного компонента професійної культури фахівця сфери управління.*

***Ключові слова:** копінг-стратегії, комунікативна компетентність, емпатія, перцептивні якості.*

***Аннотация.** В статье осуществлен теоретический анализ и описаны составляющие личностного компонента профессиональной культуры специалиста сферы управления.*

***Ключевые слова:** копинг-стратегии, коммуникативная компетентность, эмпатия, перцептивные качества.*

***Annotation.** The article is devoted to the theoretical analysis of the personal component of the professional culture of future managers.*

***Keywords:** coping-strategies, communicative competence, empathy, perceptual quality.*

**Постановка проблеми.** Ефективне функціонування ринкової економіки значною мірою залежить від рівня економічної освіченості суспільства і, насамперед, студентської молоді. У зв'язку з цим, виникає необхідність якісної підготовки майбутніх менеджерів до їхньої професійної діяльності. Успіх організації ми пов'язуємо з ім'ям та діяльністю менеджерів. Вони формують цілі організації, забезпечують її ресурсами, планують і здійснюють контроль, приймають рішення та організують діяльність. Особистість менеджера — це головний фактор забезпечення ефективного розвитку організації, тоді як ідеальний образ сучасного менеджера передбачає наявність у людини відповідних якостей та вмінь.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окрім проблеми становлення й розвитку особистості під час підготовки до професійної діяльності та безпосередньо в її процесі представлені в дослідженнях Б.Г.Ананьєва, Г.О.Балла, О.О.Бодальова, Б.С.Братуся, Н.Ю.Волянук, В.І.Гордієнко, Е.Ф.Зєєр, Є.О.Клімова, О.В.Киричука, Г.В.Ложкіна, С.Д.Максименка, Л.М.Мітіної, В.А.Семиченко, Е.Е.Симанюк, Т.С.Яценко та інших науковців. У працях О.М.Бандурки, М.Вудкока, А.Л.Журавльова,

В.П.Казміренка, Л.М.Карамушки, Н.Л.Коломінського, Л.Е.Орбан-Лембрик, М.І.Пірен, В.В.Третяченко, Д.Френсіса, Ю.М.Швалба, А.С.Шмельова, В.М.Шепеля та ін. вивчалися професійно важливі особистісні якості управлінців, але здебільшого висвітлювалися лише окремі чинники та умови їхнього розвитку.

Сучасні наукові дослідження стану професійної підготовки майбутніх фахівців засвідчують, що існує низка суперечностей у формуванні професійної культури майбутніх менеджерів, а саме між: сучасними вимогами суспільства до майбутніх фахівців та рівнем їхньої готовності до професійної діяльності; індивідуально-творчою природою управлінської діяльності та масово-репродуктивним характером підготовки майбутніх фахівців; усвідомленням майбутніми менеджерами значущості професійної культури й недостатнім рівнем її сформованості. Подолання означених суперечностей потребує глибокого теоретичного аналізу компонентів професійної культури майбутнього менеджера, насамперед її особистісної складової.

**Формулювання цілей статті.** Мета та завдання статті полягають у визначенні сутності та складових особистісного компонента професійної культури майбутніх фахівців сфери управління.

**Викладення основного матеріалу статті.** У контексті взаємодії менеджера з учасниками бізнес-простору (партнерами, підлеглими тощо) структура особистісного компонента професійної культури включає, на нашу думку, наступні складові:

1) Мотиваційно-організаційну складову. Вважаємо, що мотиваційно-організаційна складова особистісного компонента професійної культури містить у собі: а) організаційну проникливість; б) мотивування діяльності; в) емоційну дієвість.

Ми погоджуємось із результатами досліджень Н.Кузьміної, Л.Уманського та ін., які виділяють організаційну проникливість як якість, що притаманна здібним організаторам освіти [4; 14]. У відповідності до об'єкта нашого дослідження – підготовки майбутніх менеджерів – організаційна проникливість включатиме: психологічну вибірковість (увага до нюансів взаємин у діадах керівник-підлеглий та керівник-керівник, здатність поставити себе на місце іншого); практичну спрямованість інтелекту (прагматична орієнтація менеджера на використання даних про психологічний стан колективу при розв'язанні управлінських завдань); психологічний такт (здібність дотримуватися почуття міри у своїй психологічній вибірковості та прагматичній спрямованості).

Мотивування діяльності складається, передусім, із здатності «заражати» підлеглих своїми бажаннями, скерованість діяльністю та достатній рівень критичності як здатність виявляти й адекватно оцінювати відхилення від наміченої програми в діяльності виконавців.

Емоційна дієвість як важлива частина мотиваційно-організаційної складової особистісного компонента професійної культури означає самопочуття менеджера в процесі діяльності – передусім задоволеність від процесу та результатів власної праці.

2) Процесуально-дієву складову. Тут мається на увазі соціально-психологічна компетентність спеціаліста, що включає в себе готовність до взаємодії з партнерами, підлеглими та іншими фахівцями різних рівнів управління. Власне, елементом процесуально-дієвої складової особистісного компонента професійної культури майбутнього менеджера є оволодіння копінг-стратегіями. У даний час у психології та менеджменті активно вивчається поведінка людини в складних та конфліктних ситуаціях, так званий «копінг». Копінг – це безперервно мінливі когнітивні та поведінкові спроби впоратися зі специфічними зовнішніми і / або внутрішніми вимогами, які оцінюються як надмірні або ті, що перевищують ресурси людини. З часом це поняття стало включати в себе реакцію не лише на надмірні або ті, що перевищують ресурси людини вимоги, а й на щоденні стресові ситуації. Копінг об'єднує когнітивні, емоційні та поведінкові стратегії, які використовуються, щоб впоратися із запитами буденного життя. Думки, почуття та дії утворюють копінг-стратегії, які допомагають у взаєминах «людина-середовище» [9, с. 3].

У зарубіжній і вітчизняній психології можна виділити три підходи до проблеми подолання. Перший підхід розглядає подолання в аспекті динаміки Его – як спосіб психологічного захисту, що послаблює психічну напругу. Другий підхід розглядає подолання в термінах характеристик особистості – як постійну схильність відповідати на стресові події певним чином. У третьому – найбільш поширеному – підході подолання розуміється як динамічний процес, специфіка якого визначається не лише ситуацією, але й ступенем активності особистості, спрямованої на подолання проблем, що виникають при зіткненні зі стресовою подією. При цьому підкреслюється, що реакції індивіда на стресову ситуацію можуть бути як довільними, так і мимовільними. Мимовільні реакції є такими, що базуються на індивідуальних відмінностях у темпераменті, а також ті, що набуваються в результаті повторення та не вимагають усвідомлюваного контролю [9].

Копінг-стратегії успішно здійснюються за дотримання наступних умов:



- повному усвідомленні виниклих труднощів;
- знанні способів ефективного вирішення ситуації даного типу;
- умінні своєчасно застосувати їх на практиці [6].

Досі не існує загально визнаної класифікації типів подолання. Однак більшість з них базується на двох стратегіях психологічного подолання, запропонованих Р.Лазарусом і В.Фолкманом: 1) проблемно-орієнтований копінг – зусилля спрямовуються на розв'язання виниклої проблеми (11 копінгових дій); 2) емоційно-орієнтований копінг – зміна власних настановлень щодо ситуації (62 копінгових дій). За Р.Лазарусом, у копінговому процесі представлений як проблемно-фокусований так і емоційно-фокусований аспект [12].

Інші класифікації копінг-стратегій, що виникали услід за класифікацією Р.Лазаруса і В.Фолкмана, склалися, базуючись на тому ж принципі, пропонуючи поділ копінг-стратегій за принципом «робота з проблемою» і «робота зі ставленням до проблеми».

3) Комунікативна складова, пов'язана з налагодження конструктивного спілкування, що допомагає продуктивному розв'язанню ділових питань в атмосфері психологічної підтримки.

Всю діяльність менеджера пронизують комунікації: при доборі кадрів і проведенні співбесід, при розв'язанні стратегічних завдань, при проведенні нарад та ділових переговорів, при вирішенні конфліктних ситуацій і т.д. Комунікативна діяльність менеджера здійснюється на двох рівнях – вертикальному (у даному випадку йдеться про комунікацію між працівниками, які знаходяться на різних рівнях організаційної ієрархії («керівник – працівник») та горизонтальному (комунікація здійснюється між рівними за своїм становищем в організації працівниками («керівник – керівник»). Зрозуміло, що названими рівнями комунікативна взаємодія керівників та працівників, яка розгортається в тій чи іншій соціальній організації, не обмежується. Комунікативні потоки поділяються на низхідні (від керівництва до працівників) та висхідні (від працівників до керівництва) [2].

Зважаючи на те, що в управлінському спілкуванні завжди органічно об'єднані два взаємопов'язаних, однак істотно відмінних рівні, ми вважаємо за доцільне особливо відмітити це в моделі комунікативної підготовки майбутніх менеджерів. Йдеться про зовнішній, операційний, поведінковий рівень та внутрішній, глибинний, пов'язаний з особистісно-смисловими утвореннями, який є визначальним щодо першого. У відповідності з цим, Л.А.Петровська в структурі комунікативної компетентності виділяє компетентність у спілкуванні як за суб'єкт-об'єктною так і суб'єкт-суб'єктною схемою; компетентність у вирішенні як репродуктивних, так і продуктивних задач; компетентність як на зовнішньому, поведінковому, так і особистісному, глибинному рівнях спілкування [10; 11]. Принципово важливим для керівника (особливо демократичного стилю управління) є розвиток уміння діалогічного мовлення, що передбачає спрямованість на довіру до партнера по спілкуванню, безоцінне сприйняття особистості партнера як рівного, усвідомлення його права на власну думку, позбавлення від повчань і догм незалежно від того, яка між ними відмінність за соціальним статусом, віком, рівнем знань і досвідом.

Завдяки вмінням діалогічного спілкування відбуваються рівноправні взаємодія, самопізнання й взаємопізнання одночасно кожним партнером зі спілкування [5].

Отже, комунікативні якості в науці управління визначаються як такі, що забезпечують ефективність комунікативної діяльності; здатність до спілкування з людьми; індивідуально-психологічне поєднання властивостей особистості, серед яких найбільш значущими є перцептивно-рефлексивні: почуття емпатії, що виявляється в швидкому, порівняно легкому й глибокому проникненні в психологію підлеглого та рефлексія власних дій, емоцій і почуттів під час взаємодії.

Не менш важливим для керівника є розвиток уміння ефективного (активного) слухання. Таке слухання психологи поділяють на: емпатійне (уважне мовчання, що надає можливість співрозмовнику висловитись) і рефлексивне (той, хто слухає, надає можливість співрозмовнику право на зворотний зв'язок, вільний від оцінок чи власних суджень) слухання [5].

Одним з базових компонентів професійної комунікативної підготовки вважається комунікативна компетентність, яка тісно пов'язана із соціально-психологічною компетентністю. В.О. Співак визначає комунікативну компетентність як знання, вміння, навички в галузі організації взаємодії людей і власне взаємодії в діловій сфері; унікальний сплав теорії і практики спілкування. В.О. Співаком комунікативна компетентність розглядається як основа культури управління, до складу якої входять: культура комунікацій, культура та методика проведення нарад, культура критики та осуду, культура звільнення співробітників, культура розмов по телефону й прийому відвідувачів, культура ділового листування, культура ділового спілкування за допомогою візитних карток [13].

Здійснюючи теоретичний аналіз ділового спілкування керівника, можна виділити наступні комунікативні вміння та навички останнього: формулювати мету та завдання ділового спілкування;

організувати спілкування й управляти ним; ставити запитання й конкретно відповідати на них; вести суперечку, бесіду, діалог, диспут, полеміку, переговори; правильно будувати власне мовлення, в тому числі під час публічних виступів; володіти технікою мовлення; знаннями мовного та службового етикету; подолання комунікативних бар'єрів у промові [3; 8]; знання кинесики [1].

Зміст управлінського спілкування безпосередньо пов'язаний з обміном інформацією, а також організацією керівником взаємодії та взаєморозуміння, які неможливі без сприйняття людьми один одного і без міжособистісних взаємовпливів. Комунікація, будучи також функцією управління, своєю чергою, виступає в якості інтегративної складової, котра об'єднує ролі управління й спілкування.

Даний підхід базується на необхідності переконання керівника (як на етапі його професійної підготовки, так і в процесі самої діяльності) в тому, що без спілкування із співробітниками, без обміну ідеями, думками та інформацією з ними, не може бути справжньої взаємодії та управління. З позицій комунікативного підходу управлінська діяльність керівника (як соціальний різновид управління) спрямована на забезпечення впорядкованості та узгодженості в діях учасників цього процесу, оптимізацію всіх форм їхнього спілкування з метою розв'язання суспільно значущих завдань. Вона також покликана гарантувати їм повагу і саморозкриття своїх особистісних здібностей у ході комунікації. Отже, управлінська діяльність керівника з позицій соціальної психології постає як умова доцільної взаємодії людини із соціальним оточенням, а спілкування в ній одночасно виступає в якості як зовнішньої умови, засобу ефективної дії, так і внутрішньої характеристики психічної активності особистості [7, с. 460-461].

4) Рефлексивно-перцептивна складова, що включає саморегуляцію в професійній діяльності, усвідомлення своїх сильних та слабких сторін як фахівця; ступінь готовності до саморозвитку як усвідомлення необхідності та перспектив професійного й особистісного зростання. Елементами складової є також розвинені прагнення та вміння підтримувати переважно позитивний емоційний тон, зберігати спокій у стресових ситуаціях, створювати та підтримувати позитивні особистісні настановлення й відносини, зберігати здоровий глузд і мудрість у конфлікті з людьми, проявляти гнучкість мислення при розв'язанні складних завдань, підтримувати гармонійний, різноманітний і адаптивно необхідний спосіб життя і т. п. Регулярно здійснюване самопізнання, самоаналіз своїх особистісних та поведінкових особливостей призводить до усвідомлення власного життєвого призначення, підтримуванні конструктивного самоствавлення, що допомагає жити, ставити завдання та цілі, спрямовувати конкретні зусилля у відповідне своїм нахилам та вподобанням русло.

Перцептивні якості – вміння сприйняття, розуміння інших людей – дозволяють керівнику розуміти індивідуальні особливості своїх підлеглих; визначати тип темпераменту, характеру, внутрішній стан і, з огляду на це, визначати характер запропонованої для них праці. Здатність менеджера адекватно сприймати підлеглих, оцінювати особистісні особливості, прогнозувати поведінкові реакції, встановлювати довірливі взаємини – є міцним підґрунтям для забезпечення ефективного управління діяльністю організації – починаючи від постановки цілей діяльності до контролю її результатів, тобто є необхідною передумовою успішності управління організацією загалом.

**Висновки.** Особистісний компонент є одним із найважливіших у професійній культурі майбутнього спеціаліста, адже крім фундаментальних та загальнотеоретичних знань в обсязі, необхідному для розв'язання завдань управління, знань, якими забезпечує фахівця вищий навчальний заклад у відповідності до освітньо-професійних програм та освітньо-кваліфікаційних характеристик підготовки менеджера, необхідним є розвиток індивідуально-творчих здібностей, що дадуть можливість спеціалісту бути успішним в управлінській діяльності.

### **Література**

1. Государственная служба : Культура поведения и деловой этикет / [под ред. Е. В. Охотского]. – 2-е изд. – М. : Изд-во РАГС, 1999. – 335 с.
2. Гринчук О.І. Проблема спілкування в структурі підготовки менеджера до управлінської діяльності // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2002. – Вип. 7. – Ч. 2. – С. 143-151.
3. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. – М. : Высшая школа, 1990. – 142 с.
4. Кузьмина Н.В. Способности и талант учителя: пособие для учителей / Н.В. Кузьмина. – М. : Новая школа, 1995. – 33 с.
5. Мириманова М.С. Конфликтология : учебник [для студ. сред. пед. учеб. заведений] / М.С. Мириманова. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
6. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. — СПб. : Речь, 2006. – 342 с.

7. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: навчальний посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ: «Плай», 2001. – 695 с.
8. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учеб. пособие / А.П. Панфилова. - СПб. : Знание, ИВЭСЭП, 2001. – 436 с.
9. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности : учеб. пособие / [под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова]. – СПб. : Речь, 2003. – 448 с.
10. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.
11. Петровская Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Социальная психология в трудах отечественных психологов. / Сост. и общая ред. А.Л.Свенцицкого. – СПб. : Питер, 2000. – С. 438-453.
12. Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 176 с.
13. Спивак В.А. Корпоративная культура / Владимир Александрович Спивак. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.
14. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности: пособие для руководителя / Л.И. Уманский. – М. : Политиздат, 1980. – 160 с.

УДК 355.457 (477)

## ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОФІЦЕРІВ УПРАВЛІННЯ ОРГАНАМИ ОХОРОНИ ДЕРЖАВНОГО КОРДОНУ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Р.М.Мішенюк

***Анотація.** У статті проаналізовано основні підходи до трактування проблеми розвитку професійної компетентності, розглянуто роботи, де йдеться про сутність та особливості компетентнісного підходу, про зв'язок професійної компетентності з професіоналізмом та акмеологією, а також про різні складові професійної компетентності прикордонників та представників інших правоохоронних органів.*

***Ключові слова:** компетентнісний підхід, професійна компетентність, професіоналізм, офіцери-прикордонники.*

***Аннотация.** В статье проанализированы основные подходы к трактовке проблемы развития профессиональной компетентности, рассмотрены работы, в которых идёт речь о сущности и особенностях компетентностного подхода, о связи профессиональной компетентности с профессионализмом и акмеологией, а также о различных составляющих профессиональной компетентности пограничников и представителей других правоохранительных органов.*

***Ключевые слова:** компетентностный подход, профессиональная компетентность, профессионализм, офицеры-пограничники.*

***Annotation.** This article analyses main approaches to the interpretation of the problem of professional competence development. The works dealing with the nature and peculiarities of the competency building approach, the interrelation between professional competence, professionalism and acmeology, as well as various components of professional competence of border guards and officers of other law enforcement agencies have been scrutinized in the article.*

***Keywords:** competency building approach, professional competence, professionalism, border guard officers.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Пріоритетними державними завданнями є захист своїх національних інтересів і гарантування військової безпеки, особливо в час, коли на деяких ділянках кордону зростає напруженість, а в багатьох випадках існують загрози тероризму й екстремізму. Основна роль при цьому належить ДПСУ, розбудова якої на сьогодні є пріоритетом державної політики.

У Концепції розвитку Державної прикордонної служби України на період до 2015 року передбачено створити сучасне як за структурою, так і за рівнем підготовленості прикордонне відомство європейського типу, яке буде надійно гарантувати захист національних інтересів на державному кордоні. Концепція актуалізує проблему підготовки висококваліфікованих керівних офіцерських кадрів, здатних приймати обґрунтовані та ефективні управлінські рішення з питань охорони державного кордону. Такий стан справ обумовлює необхідність розвитку в офіцерів управління органами охорони державного кордону професійної компетентності, яка інтегрує професійні теоретичні знання, практичні уміння, навички, професійно-особистісні цінності та якості, забезпечує кваліфіковану

управлінську діяльність і свідомий вибір адекватних моделей поведінки в різних умовах оперативної службової діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення зазначеної проблеми та на які опирається автор.** На сьогодні сформувалося декілька підходів до підготовки спеціаліста, які можна класифікувати за різними підставами. Щодо наукових дисциплін виокремлюють філософський, психологічний, педагогічний, антропологічний, міждисциплінарний та інші підходи, щодо об'єкта впливу можна вести мову про діяльнісний, культурологічний, особистісний, а щодо організації розгляду (аналізу) – системний, комплексний, структурний і т. д., підходи. Відмінність компетентнісного підходу від традиційного полягає в тому, що він одночасно є і системним, і міждисциплінарним. Він характеризується особистісним і діяльнісним аспектами, тобто має практичну, прагматичну й гуманістичну спрямованість. У прагматичному сенсі компетентнісний підхід не можна протиставляти традиційному, тому що він підкреслює роль досвіду, умінь практично використовувати знання, але не можна й ототожнювати з ним, тому що він фіксує й визначає підпорядкованість знань умінням, роблячи акцент на практичній стороні навчання. Ці його особливості на сьогодні актуалізують важливість його застосування при організації фахової підготовки офіцерів управління органами охорони державного кордону.

Становлення компетентнісного підходу припадає на 60-90 роки ХХ ст. Вперше про нього почали вести мову в США у зв'язку з із необхідністю покращення підготовки фахівців. Вивчення ситуації на ринку праці й вимог до працівника дозволили визначити, що поняття «фахівець», окрім належних особистісних якостей, означає також, що людина може працювати в команді, може приймати самостійні рішення, ініціативна, здатна до інновацій.

Зарубіжні дослідники Дж. Вінтетон, І. Стевік, Р. Уайт виявили, що конкурентоспроможність на ринку праці вимагає високої компетентності з основної спеціальності й досить розвинутої мобільності знань фахівця в різних сферах життя. Вчені з'ясували, що, крім знань, умінь, навичок, фахівці повинні мати такі особистісні якості, як відповідальність, самостійність, комунікативні здатності, уміння творчо розв'язувати проблеми, поліпрофесійну компетентність не тільки за фахом, але й з питань психології, соціально-економічних, правових відносин, у сфері комп'ютерної техніки, екології та ін. Дослідники розробили модель «компетентного працівника», у якій виокремили комплекс особистісних якостей, зокрема дисциплінованість, самостійність, комунікативність, прагнення до саморозвитку. Відповідно до цієї теорії «компетентного працівника», складовими компетентності є знання, уміння та навички, а найважливішою ознакою – здатність людини швидко пристосовуватися до конкретних умов праці.

Спочатку поняття компетентнісного підходу більше використовували тільки щодо навчання мови. З 70-х років ХХ ст. у європейській системі освіти на нього почали звертати увагу в теорії й практиці управління та спілкування. У 90-ті роки ХХ ст. компетентність стає предметом спеціального всебічного розгляду в загальному контексті психології праці. У цей час навчання почали будувати з урахуванням необхідності формування компетенції як кінцевого результату освітнього процесу. Основним завданням навчальних закладів було визначено професійну соціалізацію особистості, підготовку її до життя [5, с. 14–15].

Дослідники Б. Оскарссон, Дж. Равен, А. Субетто, Р. Уайт, С. Уідетт, В. Хутмакер почали широко використовувати поняття «компетентність», «компетенція», трактуючи їх як «поглиблене знання», «стан адекватного виконання завдання», «здатність до діяльності». Вчені звертають увагу на важливість умінь застосувати отримані знання для розв'язання конкретних завдань у професійній діяльності. Така компетентність, на думку вчених, дозволить людині знайти своє місце в суспільстві та відповідати його вимогам.

Учений Дж. Равен у роботі «Компетентність у сучасному суспільстві» (1984 р.) визначає її як явище, що складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного, деякі стосуються когнітивної сфери, а інші – емоційної. Ці компоненти, на думку вченого, можуть замінити один одного як складові ефективної поведінки [12, с. 253].

У документах, матеріалах ЮНЕСКО окреслюється коло компетенцій, які можна вважати бажаним результатом освіти. У доповіді міжнародної комісії з освіти для ХХІ століття «Освіта: прихований скарб» Ж. Делор сформулював «чотири стовпи», на яких має ґрунтуватися освіта: навчити пізнавати, навчити робити, навчити жити разом, навчити жити» [3, с. 37]. Цим самим, по суті, визначено особливості основних компетентностей, в тому числі й професійної.

Дослідник В. Хутмакер в узагальнюючій доповіді на симпозіумі в Берні (27–30 березня 1996 р.) за програмою Ради Європи розглядає поняття компетенція поряд з такими поняттями, як уміння, компетентність, здатність, майстерність. Учений звернув увагу на важливість набуття ключових компетенцій, які, на його думку, необхідні як для подальшого навчання, так і для успішної роботи.

В. Хутмакер також зазначив, що поняття «компетенція» ближче до понятійного поля «знаю як», ніж до поля «знаю що».

Загалом сьогодні в Європейському співтоваристві поняття компетентності визначають як спроможність людини кваліфіковано діяти, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності охоплює набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти в професійній галузі або певній діяльності. Особливу увагу при цьому надають п'яти ключовим компетенціям, що базуються на загальній освіті, зокрема соціальній, комунікативній, інформаційній, спеціальній компетенції та когнітивній.

**Метою статті є** дослідження етапів вивчення професійної компетентності офіцерів управління органами охорони державного кордону.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У країнах колишнього Радянського Союзу поняття компетентнісного підходу почали активно досліджувати з кінця 80-х років ХХ ст. Однією з перших проблему компетентності почала досліджувати І. Зимняя, використавши термін «компетентність» у лінгводидактиці для позначення здатності особистості виконувати певну діяльність на основі життєвого досвіду й набутих знань, умінь та навичок. І. Зимняя трактує компетентність як феномен, що охоплює знання, інтелектуально й особистісно обумовлену єдність теоретичної й практичної готовності до діяльності. І. Зимняя вважає, що поняття компетентності, на відміну від компетенції, охоплює не тільки операційну й когнітивно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову. На основі цього дослідниця доходить висновку, що компетентність завжди є актуальним виявом компетенції [5, с. 17].

А.Хуторської, зі свого боку, вважає, що компетентність – це володіння відповідною компетенцією, сукупність особистісних якостей людини, обумовлених досвідом її діяльності в певній соціально й індивідуально-значимій сфері. Учений вважає, що компетентність – це загальна здатність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, що набулі завдяки навчанню [15].

Загалом дослідники І. Зимняя, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Хуторської та ін. вважають, що відповідно до компетентнісного підходу результатом процесу навчання мають бути компетенції та компетентності. Вчені підкреслюють, що у цьому випадку компетентнісний підхід не применшує значення знань, але акцентує увагу насамперед на важливості формування в майбутніх фахівців здатності використовувати отримані знання, розв'язувати проблеми різної складності на основі здобутих знань та сформованих умінь.

В Україні проблеми компетентнісного підходу вивчають такі дослідники, як Н. Бібік, Н. Брюханова, О. Овчарук, О. Пометун, С. Трубочева. Багато їхніх робіт з питань компетентнісного підходу розміщено в колективній монографії «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та сучасні перспективи», виданій у 2004 р. під загальною редакцією О. Овчарук за підтримки Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй у рамках проекту «Освітня політика та освіта «рівний-рівному».

У своїй праці О. Пометун вказує на те, що поняття «компетентнісний підхід» позначає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [11, с. 64]. На думку О. Пометун, компетентність людини – це спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх людина набуває в процесі навчання. Вони, як підкреслює вчена, дозволяють особистості визначати, тобто ідентифікувати та розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації), проблеми, характерні для певної сфери діяльності [11, с. 66].

Дослідниця Н. Ничкало вважає, що в педагогічній діяльності необхідно розрізняти поняття «компетенція» та «компетентність», стверджуючи, що поняття «компетенція» позначає наперед задану вимогу (норму) щодо освітньої підготовки майбутнього фахівця, а компетентність – сформовану особистісну якість і мінімальний досвід щодо діяльності в певній сфері. На думку Н. Бібік, поняття «компетенції» слід розглядати як соціально закріплені освітній результат. Н. Бібік вважає, що компетенції слід трактувати як реальні вимоги до засвоєння суб'єктами навчання сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, особистісних якостей та ін. Своєю чергою компетентність, зазначає дослідниця, – є більш особистісним утворенням, а не наперед заданою соціальною нормою освітньої підготовки. Компетентність, підкреслює Н. Бібік, є результатом набуття компетенцій [1].

Таким чином, названі вчені визначили сутність понять «компетентність» та «компетенція». Загалом можна стверджувати, що коли компетенцію прийнято розглядати у вигляді знань, умінь, навичок, набутих під час навчання, то компетентність покривають як властивості, якості особистості, що визначають її здатність до виконання діяльності на основі набутих знань і сформованих

навичок і вмінь. Вчені акцентують увагу на діяльній основі, вважаючи, що компетентність – це не просто набір знань, умінь, навичок і особистісних якостей, а здатність використовувати їх у конкретній ситуації, «включитися в діяльність», узагальнена здатність розв'язувати життєві й професійні завдання у тій або іншій сфері завдяки компетенціям (знанням, умінням, досвіду).

Друга група досліджень з проблем компетентності – це праці, у яких зазначену проблему розглядають насамперед у зв'язку з питаннями кваліфікації, професіоналізму, психології праці та акмеології. Можна стверджувати, що у радянські часи проблеми професійної компетентності, хоч і не під такою назвою, вивчали в контексті психології праці та кваліфікації. Кваліфікацію тоді розглядали як ступінь і вид професійної підготовленості працівника, наявність у нього знань, умінь і навичок, необхідних для виконання певної роботи; ступінь придатності, підготовленості до того чи іншого виду праці. На думку С. Вишнякової, ці поняття не можна вважати тотожними: на відміну від «кваліфікації», поняття «компетентності» охоплює, окрім професійних знань і умінь, що характеризують кваліфікацію, ще й такі особистісні якості, як ініціатива, співробітництво, здатність до групової праці, комунікативні здібності, уміння навчатися, оцінювати, логічно мислити, збирати й використовувати інформацію [2, с. 535].

На відмінність між компетентністю й кваліфікацією також звертає увагу І. Зязюн. Він вважає, що кваліфікація і компетентність – це своєрідні соціально-трудові характеристики, які задають межі й рівень функціональних дій у професії. Вони визначені нормативно й контролюються соціумом під час різних атестаційних актів. Кваліфікація, на думку вченого, формально зумовлюється типом одержаної освіти та документами, що дають право на роботу зі спеціальності, а також є основою для присвоєння вихідного тарифного розряду [6, с. 13].

Особливо слід акцентувати на зв'язку між поняттями «професійна компетентність» та «професіоналізм». На сьогодні поняття «професіоналізм» і «компетентність» використовують для оцінки рівня підготовленості людини, її ділових якостей. Дослідниця А. Маркова розглядає професіоналізм особистості у двох значеннях. По-перше, на її думку, – професіоналізм є сукупністю особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання діяльності (умовно «нормативний професіоналізм»). В іншому значенні професіоналізм – це внутрішня характеристика людини, що охоплює нормативний необхідний набір психічних якостей (умовно «реальний професіоналізм») [10]. А. Маркова поняття «компетентність» пов'язує зі зрілістю особистості та набуттям нею такого стану, що дозволяє продуктивно виконувати трудові функції і досягати суттєвих результатів. Загалом очевидно, що, на думку А. Маркової, професіоналізм є ширшим поняттям, ніж компетентність, та включає його.

Психолог Е. Клімов розглядав поняття професіоналізму як освоєння вершин професії, як сходження сходами майстерності та видів діяльності, що різняться не за параметром «угору – вниз», а за предметною сферою докладання сил і за характером отримання результатів, які корисні для суспільства [7, с. 14]. На його думку, професіоналізм людей, які працюють у системі «людина-людина», визначається не тільки базовими знаннями й вміннями, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами їхньої діяльності, усвідомленням себе в світі та світу навколо себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу.

Як зазначають А. Деркач і В. Зазакін, професіоналізм – це інтегральна психологічна характеристика людини праці, що відображає рівень і характер оволодіння професією та означає, що людина виконує свою трудову діяльність на рівні високих зразків [4, с. 130], а професійна компетентність – це здатність людини розв'язувати певне коло професійних завдань [4, с. 134]. На думку вчених, професіоналізм складається з багатьох видів професійної компетентності, а основні відмінності компетентності від професіоналізму полягають у переважанні когнітивного компонента, тобто наявності в компетентного суб'єкта необхідних професійних знань; важливої ролі рефлексивного-статусного компонента, що дає право за рахунок авторитетності діяти певним чином, та меншої ролі регулятивного компонента.

Як бачимо, у психолого-педагогічних дослідженнях питання професійної компетентності вчені розглядають у тісному зв'язку з професіоналізмом. Дослідники поняття професійної компетентності та професіоналізму або трактують як різні, або ототожнюють. Дослідники вважають, що компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку, є результатом продуктивного індивідуально-професійного розвитку. Загалом професійну компетентність трактують як складну особистісно-професійну властивість суб'єкта діяльності, як необхідну умову досягнення професіоналізму, не ототожнюючи з ним, професійною ерудицією чи з кваліфікацією.

Третя група досліджень стосується специфіки професійної компетентності представників правоохоронних органів та особливостей формування й розвитку професійної компетентності серед

представників Державної прикордонної служби. Серед них слід назвати дослідження з питань підготовки офіцерів органів охорони державного кордону М. Литвина, О. Діденка, Д. Іщенко, С. Максименка, В. Райка, О. Сафіна) та ін. Зокрема М. Литвин розглядає вимоги до підготовки офіцерів-прикордонників у контексті забезпечення координації діяльності органів державної влади, розвитку інформаційної та технічної складової охорони кордону, удосконалення форм і способів оперативно-службової діяльності прикордонних органів та підрозділів та ін.

Серед прикладних робіт, у яких досліджено окремі питання формування професійної компетентності офіцерів-прикордонників, слід назвати праці С. Білявця, В. Костенка, В. Царенка та ін. Зокрема, В. Царенко, В. Хома, В. Мірошниченко визначили особливості та структуру професійної культури прикордонника. Проблеми формування управлінських складових професійної компетентності досліджували Ю. Дем'янюк, О. Матеюк, Л. Могозюк, В. Назаренко, М. Тарнавський, В. Уліч, Н. Черноусенко та ін. Проблеми формування психологічної готовності майбутніх прикордонників до професійної діяльності вивчала Л. Матохнюк.

Зокрема дослідник В. Костенко вважає, що професійна компетентність молодшого керівного складу кримінально-виконавчої служби – це інтегральна професійно-особистісна характеристика особи, що проявляється в пенітенціарній діяльності на основі загальнокультурних, соціальних, духовних принципів та принципів «динамічної безпеки» й передбачає сформованість професійних знань, умінь та навичок, професійно важливих особистісних якостей та досвіду, належного рівня розвитку самосвідомості та здатність мобілізувати (адекватно застосувати) ці знання, уміння й досвід у конкретній соціально-професійній ситуації [8, с. 71–72].

Інші дослідники розглядали різні складові професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. Зокрема, Н. Логінова вивчала умови формування професійно-правової компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, Н. Макогончук – формування громадянської компетентності в майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу, Н. Петренко – формування професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки, К. Тушко – педагогічні умови формування економічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників та ін. Серед прикладних робіт щодо професійної компетентності магістрів вирізняються дослідження О. Луцького та Р. Торчевського. Зокрема О. Луцький розглядає управлінську компетентність офіцера Державної прикордонної служби України як особливе інтегроване особистісне утворення, що відображає єдність його теоретичної та практичної готовності до ефективного здійснення різноманітних управлінських функцій (інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової, планово-прогностичної, організаційної, оперативно-службової, контрольно-регулятивної та ін.) [9, с. 73]. Учений Р. Торчевський розробив модель розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти на провідних ідеях і положеннях суб'єктно-діяльнісного підходу, основними компонентами якої є цільово-концептуальний, стимульно-мотиваційний, змістовий, суб'єктний, операційно-діяльнісний, діагностичний і результативний [13, с. 5].

Загалом можна стверджувати, що в роботах цієї групи розглянуто окремі елементи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки, але недостатньо розкрито особливості організації роботи щодо розвитку цього особистісного феномену в майбутніх магістрів управління органами охорони державного кордону. У країнах Європейського Союзу розроблено Уніфіковану програму професійної підготовки співробітників прикордонних служб країн (FRONTEX). З урахуванням рекомендацій Шенгенського кодексу про кордони її використовують у різних національних програмах базової підготовки прикордонників. Зазначена програма підготовки пропонує набір уніфікованих стандартів для навчальних закладів з підготовки прикордонників, викладачів і усіх тих, хто навчається в країнах-членах Європейського Союзу [14].

Уніфікована програма складається із загального розділу й таких модулів, як, наприклад, «Повітряний кордон», «Сухопутний кордон», «Морський кордон». Для кожної категорії й розділу визначено окремі цілі. Розділи містять різні теми з описами необхідних знань і навичок, а також з описами методології оцінки і рекомендованих методів підготовки. Педагогічна стратегія цієї програми визначає, що зміст програми обумовлений вимогами служби. З огляду на це передбачено, що службова компетентність проявляється у вигляді ефективних дій, практичних навичок розв'язання завдань, критичного мислення, а також поваги до прав людини [14, с. 23]. Зміст програми охоплює вимоги до загальної прикордонної підготовки, загальної правоохоронної підготовки для прикордонників та практичних навичок за стандартами прикордонної служби. Опис компетенцій в Уніфікованій програмі підготовки побудовано відповідно до трьох сфер навчальної діяльності (трьох видів навчання), зокрема

когнітивної (інтелектуальні навички, знання), афективної (формування почуттів або емоційного ставлення) та психомоторної (маніпулятивні навички або навички фізичної діяльності) [14].

**Висновки.** Результати аналізу літературних джерел свідчать, що проблема формування й розвитку професійної компетентності є предметом посиленої уваги фахівців. Усі дослідження з проблем розвитку професійної компетентності можна розділити на кілька груп. До першої можна зарахувати ті, у яких досліджено проблему сутності та особливостей компетентнісного підходу (І. Зимня, О. Овчаренко, О. Пометун, А. Хуторської). Друга група наукових досліджень (А. Деркач, В. Зазикін, І. Зязюн, Є. Климов, Н. Кузьміна) розглядає проблеми компетентності у зв'язку з професіоналізмом та акмеологією. Третя група (В. Костенко, М. Литвин, О. Луцький, Н. Макогончук, Р. Торчевський) – це аналіз різних складових професійної компетентності прикордонників та представників інших правоохоронних органів. Серед європейських авторів важливе значення мають напрацювання Ж. Делора, Д. Равена, С. Уїдетта, Р. Уайта та ін. Проте незважаючи на це, слід зазначити, що спеціалізованих робіт з питань розвитку в офіцерів управління органами охорони державного кордону професійної компетентності на сьогодні немає. З огляду на це, **перспективами подальших наукових пошуків** є дослідження проблеми розвитку професійної компетентності офіцерів управління органами охорони державного кордону в процесі фахової підготовки з урахуванням особливостей їхньої професійної діяльності.

### Література

1. Бібік Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук. – К. : Плеяда, 2005. – 120 с.
2. Вишнякова С. Профессиональное образование / С. Вишнякова // Ключевые понятия и термины : словарь. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
3. Делор Ж. Образование – сокрытое сокровище : ЮНЕСКО, 1996 / Ж. Делор // Унив. кн. – 1997. – № 4. – С. 37–40.
4. Деркач А. А. Акмеология : учеб. пос. / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : ПИТЕР, 2003. – 256 с.
5. Зимня И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимня // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы : тр. методол. семинара. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 40 с.
6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2006. – 304 с.
8. Костенко В. А. Формування професійної компетентності молодшого начальницького складу кримінально-виконавчих установ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. А. Костенко. – К., 2008. – 302 с.
9. Луцький О. Л. Розвиток управлінської компетентності керівних кадрів Державної прикордонної служби України у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Л. Луцький. – Хмельницький, 2013. – 299 с.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 312 с.
11. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рід. шк. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
12. Равен Д. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
13. Торчевський Р. В. Педагогічні умови управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. В. Торчевський ; Нац. акад. пед. наук України. Інститут проф.-тех. освіти. – К., 2012. – 20 с.
14. Уніфікована програма підготовки прикордонників країн ЄС / Представлено агенцією FRONTEX в рамках співпраці країн-членів ЄС і асоційованих членів Шенгенської зони. Copyright : агенція FRONTEX. – Варшава, Rondo ONZ 1, 2007. – 398 с.
15. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос : [интернет журн.]. – 2002. – 24 апреля. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.



УДК 378.147

## ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ

М.А.Нечепоренко

**Анотація.** У статті розглядаються сучасні підходи до аналізу понять *готовність, професійно-особистісний саморозвиток*, наголошується на необхідності формування *готовності до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки*.

**Ключові слова:** професійно-особистісний саморозвиток, дефінітивний аналіз, майбутній учитель.

**Аннотация.** В статье рассматриваются современные подходы к анализу понятий *готовность, профессионально-личностное саморазвитие*, акцентируется внимание на необходимости формирования *готовности будущих учителей иностранных языков к профессионально-личностному саморазвитию в процессе профессиональной подготовки*.

**Ключевые слова:** профессионально-личностное саморазвитие, дефинитивный анализ, будущий учитель.

**Summary.** The article deals with current approaches to the concept of *readiness, vocational and personal self-development*, focuses on the need to develop the *readiness of the future teachers of foreign languages for professional and personal self-development in the process of training*.

**Keywords:** personal self-development, future teachers, process of training.

**Постановка проблеми.** Розбудова національної системи освіти в умовах глобалізації та інтернаціоналізації усіх сфер суспільного життя має на меті забезпечити нову якість освітніх послуг, яка б відповідала вимогам суспільства. XXI століття характеризується загостренням соціальних та внутрішньо-особистісних конфліктів, перед людством постала проблема створення гармонійних стосунків з навколишнім світом. Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є розкриття внутрішніх резервів людської особистості, її саморозвиток, самоактуалізація, самореалізація. Разом з тим, соціально-економічні умови розвитку суспільства вимагають від професійної освіти переорієнтації на особистісну спрямованість, на перспективну підготовку спеціаліста нового покоління, здатного гнучко реагувати на сучасні умови та потреби ринку праці.

З розвитком міжнародного співробітництва суттєво змінився соціокультурний контекст вивчення іноземних мов, а з розвитком інформаційного суспільства модифікувалися пріоритетні завдання вчителя іноземної мови. Метою педагога є не лише формування іншомовної компетентності студентів, але й розвиток педагогічної компетентності, стилю та методики організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, в основі якої лежать процеси самопізнання, самоаналізу, саморефлексії, самооцінки, що водночас є засобами особистісного та професійного самотворення.

Реформування освітнього простору, необхідність визначення траєкторії власного професійного зростання акцентує увагу на проблемі готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. Завданням нашого дослідження є аналіз результатів вітчизняних і зарубіжних досягнень із проблеми формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх вчителів іноземних мов, конкретизація смислового значення поняття «готовність до професійно-особистісного саморозвитку».

В останнє десятиріччя спостерігається посилений інтерес до проблем і механізмів саморозвитку, переорієнтації системи освіти з урахуванням суб'єктного досвіду студентів, стимулювання й супроводу саморозвитку.

Актуалізація особистісного чинника в освіті, перенесення акценту на самоосвітню діяльність полягає в тому, щоб особистість сама розвивала себе, використовуючи самоосвіту як засіб самореалізації, самоактуалізації, самовдосконалення, самоідентифікації. Від саморозвитку особистості залежить соціальна мобільність, перспективи поступу суспільства і держав[3].

Необхідно акцентувати на переході від освіти, головним суб'єктом якої є навчальна інформація, до освіти, головним суб'єктом якої є студент як творець власної особистості, власної професійної майстерності.

У центрі педагогічної концепції самореалізації є віра в індивідуальний досвід людини та її здатність до саморозкриття, у можливість вияву в собі унікальної і неповторної сутності, у визначенні напрямку й засобів особистісного зростання [6, 20].

Досягнення високої ефективності професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов забезпечується у процесі формування готовності майбутніх фахівців до комплексного розвитку професійно значущих знань та умінь, особистісних рис, що стають підґрунтям педагогічної компетентності та культури.

Розгляд єдності професійного та особистісного розвитку майбутніх педагогів є перспективним напрямом педагогічних досліджень, що підтверджують праці сучасних науковців. Розвиток людини, як особистісний, так і професійний, відбувається в її діяльності, в результаті чого людина набуває конкретних умінь, що трансформуються в її особисті риси. У працях Б.С.Братуся, згуртованих на цілісному підході до особистості, стверджується, що діяльність набуває здатності відображатися через особистість [1, 9].

Досліджуючи особистісний та професійний розвиток учителя, Л.М.Мітіна дійшла до висновку про їхню єдність, оскільки в основу кожного напрямку закладений принцип саморозвитку. В якості головних чинників розвитку науковець розглядає внутрішнє середовище особистості, її активність, потребу в самореалізації [11, 28].

Пошук внутрішніх детермінант роботи педагога над собою виводить науковців на явище готовності до професійно-особистісного самовдосконалення як комплексного поєднання провідних особистісних чинників продуктивного професійного зростання майбутнього учителя.

Готовність педагога до професійного самовдосконалення вивчається сучасними дослідниками в контексті загальної теорії готовності. Загалом у розумінні готовності до діяльності простежується два підходи: функціональний, де вона розглядається як стан психологічної функції, який зумовлює якісне виконання певної активності, та особистісний, де готовність виступає цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї.

Дослідники підкреслюють інтегративний характер даного особистісного утворення. Так, Р.Мойсеєнко розкриває зміст готовності до діяльності як інтегрального особистісного утворення, що поєднує в собі знання, уміння й навички, особистісні якості, адекватні вимогам, змісту та умовам діяльності [12, 157].

А.Ліненко визначає готовність до діяльності як інтегроване системою властивостей і відносин особистісне утворення, що характеризує її вибіркову активність при підготовці та включенні до діяльності [8]. Л.Кондрашова розглядає готовність як поєднання психічних особливостей і моральних якостей особистості [4], В.Сластьонін – як сукупність якостей особистості, що забезпечують успішне виконання певних функцій [16]. У визначеннях учених (В.Гриньової, К.Скворцової) готовність до професійно-педагогічного самовдосконалення постає як інтегративна особистісна властивість майбутнього вчителя, що забезпечує виконання ним професійного самовдосконалення, «особливий особистісний стан, що передбачає наявність у студента мотиваційно-ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності, з одного боку, і з іншого – до діяльності по самовдосконаленню в ній як необхідної умови просування в професії» [15, 54], як сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників самовдосконалення педагога [2, 258].

Готовність майбутнього педагога до професійного саморозвитку визначається О.Пехотою та Т.Тихоновою як «складно структуроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя» [14, 9], а готовність до самоосвіти О.Малихінім і І.Наумченко розуміють як «синтез внутрішніх умов, які визначають принципову здійсненність процесу самоосвіти» [10, 48], сукупність якостей, що забезпечують успішне її виконання [13].

Аналіз та узагальнення наукових матеріалів свідчить про те, що визначились два підходи до розуміння поняття саморозвитку: психологічний та процесуально-організаційний. Останній об'єднує розуміння особистісних і професійних самозмін як процесів. Серед них виділяють внутрішньо й зовнішньо організовані процеси. Зовнішньо організований процес саморозвитку передбачає наявність зовнішнього впливу, який, по суті, є педагогічним процесом, але існує також неорганізований вплив середовища, тобто соціальний.

Феномен саморозвитку обов'язково є внутрішнім, мотиваційним процесом, спрямованим на досягнення конкретної мети, як свідоме самовдосконалення. Внутрішньо організовані процеси відбуваються за наявності спрямованості особистості на саморозвиток. Спрямованість розуміємо як сукупність мотивів, які впливають на поведінку людини, незалежно від ситуації. Ця точка зору актуальна для навчального процесу і має велике значення, оскільки йдеться про самомотивацію, самоменеджмент студента, і в такому випадку студенту, як і викладачу, не доводиться виявляти вольове зусилля для успішного перебігу педагогічного процесу.

Т.В.Тихонова, Н.М.Лосева розглядають саморозвиток як зовнішньо організований процес особистісного та професійного самозмінення, самовдосконалення, як процес або технологію, що включає сукупність форм, методів і прийомів. Необхідно зазначити, що як внутрішньо організовані, так і зовнішньо організовані процеси саморозвитку базуються на психічних процесах людини. Самопізнання, самоактуалізація, пізнання власних психічних та психомоторних здібностей, емоційних та вольових якостей стають запорукою успішного розвитку та саморозвитку [9], [17].

М.А.Костенко визначає саморозвиток як становлення особистості з метою ефективної самореалізації на основі внутрішньо значущих впливів, тобто простежується наявність двох складових процесу: зовнішньої і внутрішньої [5].

У ракурсі нашого дослідження особливого значення набуває думка про можливість впливу на саморозвиток та його педагогічну організацію. Педагогічний процес завдяки індивідуальному підходу й творчому ставленню дозволяє створити зовнішні та внутрішні умови для саморозвитку студента. Зовнішні умови стають стимулом, першим кроком на шляху до саморозвитку й впливають на створення внутрішніх умов. Ми зосередили свою увагу на проблемі професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов.

Гостро стоїть питання розв'язання проблеми психологічної готовності майбутнього вчителя, розвитку в нього адекватних змістові педагогічної діяльності особистісних якостей і властивостей. Розробка методів формування у майбутніх вчителів професійно важливих якостей залишається найбільш уразливим місцем в системі професійної підготовки майбутніх кадрів.

Саморозвиток вчителя у професійній діяльності є сутнісним соціокультурним проявом процесів самоорганізації особистості, невід'ємною людською цінністю і потребою, спрямованою до ідеалу, і результатом власного свідомого цілепокладання. За визначенням П.В.Харченко, готовність до професійного саморозвитку постає як «внутрішньо-цілісне поєднання всіх структурних складових психіки особистості, спрямоване на її конструктивну взаємодію із зовнішнім світом шляхом отримання особистісно значущого й адекватного вимогам соціуму результату професійної діяльності, що є процесом, котрий не обмежується змістом набутого досвіду, а ґрунтується на актуалізованому прагненні до особистісного та професійного зростання» [18, 76].

Готовність до професійно-особистісного саморозвитку характеризується мотивацією особистості, її здібностями, духовним та інтелектуальним потенціалом, інтересами, переконаннями та прагненнями й проявляється в активній, творчій позиції щодо пізнання навколишнього світу та використання своїх досягнень у професійній сфері.

Аналіз наукових підходів й напрямів дав змогу нам розглядати готовність майбутніх учителів до професійно-особистісного саморозвитку як професійно важливу особистісну якість, що виникає внаслідок інтеграції мотивів, потреб, цінностей, професійної самосвідомості, системи психолого-педагогічних, методичних та спеціальних знань, умінь і навичок; прагнення до творчої самореалізації, бажання досягти високих результатів при виконанні професійної діяльності.

У контексті нашого дослідження ми визначаємо професійно-особистісний саморозвиток майбутніх учителів іноземних мов як безперервний, свідомий, цілеспрямований процес особистісного та професійного зростання, направлений на підвищення рівня професіоналізму, заснований на інтеграції знань, умінь і навичок та самостійній, систематичній, високоорганізованій творчій діяльності. Професійно-особистісний саморозвиток – процес якісної, цілеспрямованої, свідомої зміни особистісної сфери, що забезпечує професійний розвиток особистості і є невід'ємною умовою становлення суб'єктності.

Готовність до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов – це складне соціально-педагогічне явище, що передбачає розвиток єдиної системи професійних знань, умінь і навичок з індивідуально-психологічними якостями особистості з метою підвищення рівня власної професійної компетенції, розвитку професійно значущих особистісних якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку.

Готовність до професійно-особистісного саморозвитку відображає психологічний настрій учителя, усвідомлення себе як професіонала, своїх професійних недоліків, особистісно-значущих професійних якостей, цілепокладання в умовах творчого саморозвитку та забезпечує високий рівень педагогічної діяльності, охоплює професійно-педагогічні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати результати своєї праці, що забезпечує професійно-особистісний саморозвиток особистості.

**Висновки.** Отже, визначення готовності майбутніх педагогів до професійно-особистісного саморозвитку як пролонгованої мети й прогнозованого результату педагогічної освіти потребує детального розгляду її сутності, змісту та структури, що забезпечило б ефективність її цілеспрямованого формування.

### Література

1. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1990. - №6. – С.9–17.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспекти / В. М. Гриньова – Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 2001. – 416 с.
3. Зязюн Л.І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції : Монографія. / Зязюн Л.І. - Київ; Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. - 388 с.
4. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Кондрашова Л.В. – К. : Вища школа, 1987. – 52 с.
5. Костенко М.А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 /Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2004. – 20 с.
6. Лебедик І.В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти»/ І.В. Лебедик – Кіровоград, 2007. – 20 с.
7. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Левитов Н.Д. – М. : Просвещение, 1964. – 344с.
8. Ліненко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / Ліненко А.Ф. – Одеса: ОКФА, 1995. – 78 с.
9. Лосєва Н.М. Саморозвиток викладача вищої школи : Навч. посіб. / Н. М. Лосєва; Донец. нац. ун-т. - Донецьк, 2003. - 336 с.
10. Малихін О.В. Формування потреби в самоосвіті як засіб розвитку творчої особистості вчителя / Малихін О.В. //Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць /Ред. кол. Гузій Н.В. (відп. ред) та інші. – К.: НПУ, 1999. – Вип.3. – С. 48-55.
11. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Митина Л.М. // Вопросы психологии. – 1997. - № 4. – С. 28-38.
12. Мойсеєнко Р.Н. Формирование профессиональной готовности будущего учителя средствами индивидуальной работы. – Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Кривий Ріг, 1997. – 182 с.
13. Наумченко И.А. Самообразование будущего учителя / Наумченко И.А. – Саранськ : Мордов. кн. изд., 1974. – 261 с.
14. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. Дис. ... док.пед.наук: 13.00.04. – К., 1997. – 430с., 30
15. Скорцова К.Г. Формирование у студентов педагогического вуза готовности к профессиональному самосовершенствованию: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.08. – Кострома, 1996. – 142 с.
16. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процес се профессиональной подготовки. – М. : Просвещение, 1976. – 158 с.
17. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Тихонова; Ін-т педагогіки АПН України. - К., 2001. - 20 с.
18. Харченко П.В. Саморозвиток як фактор професійного становлення майбутнього педагога / Харченко П.В. // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб.наук.пр. – К., НПУ, 2001. – Вип.6. – С. 75-84.

УДК 378.147

## СУТНІСТЬ І ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА

Н.С.Нємцева

*Анотація.* У статті розглядається професійно-особистісне становлення, що є фундаментом цілеспрямованої зміни особистості, підвищення рівня власного професіоналізму.

*Ключові слова:* особистість, професійне становлення, професіонал, самовдосконалення, саморозвиток.

*Аннотация.* В статье рассматривается профессионально-личностное становление, которое является фундаментом целенаправленного изменения личности, повышение уровня собственного профессионализма.

*Ключевые слова:* личность, профессиональное становление, профессионал, самосовершенствование, саморазвитие.

*Summary.* The article deals with the professional and personal formation, which is the foundation of purposeful personality changes, increase of the level of professionalism.

*Key words:* identity, professional development, professional, self-improvement, self-development.

**Постановка проблеми.** У міру становлення особистості, збільшення її масштабу, суб'єктність виступає чинником свого розвитку, зміни, перетворення об'єктивних обставин відповідно до своїх особистісних властивостей. Іншими словами, людина як активна істота може сама свідомо змінювати свою професійну біографію, саморозвиватися, самовдосконалюватися [1]. Суб'єктивна активність людини визначається системою стійко домінуючих потреб, мотивів, інтересів, орієнтацій [2].

Становлення фахівця-інженера – це формування його конкурентоспроможності, серед засадничих властивостей якої Д.Чернилевський і О.Філатов виділяють чіткість цілей і ціннісних орієнтацій, працьовитість, здатність до ризику, здатність до безперервного саморозвитку, здатність до професійного безперервного зростання, стресостійкість тощо. При цьому особлива увага ними звертається на творче ставлення до справи й творчу спрямованість у ній [3].

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Удосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів в умовах навчально-виховного процесу вищої технічної школи (Б.Зєпа, В.Ємельянов, Р.Серьожникова, В.Слободянюк, В.Шепетько, Л.Щербатюк та ін.); специфіка професійного становлення, саморегуляційних процесів в організації власного життя (Л.Аболін, Б.Ананьєв, В.Іконнікова, З.Курлянд, Р.Хмелюк та ін.), диспозиційної регуляції соціальної поведінки (О.Киричук, О.Ковальов, В.Ядов).

**Формулювання мети статті.** Стаття присвячена характеристиці сутності питання професійно-особистісного становлення майбутнього інженера.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зміни, які відбуваються з особистістю в процесі опанування професійною діяльністю й самостійного її виконання, призводять до становлення особистості як професіонала. Рух особистості в просторі та часі професійної праці дістав назву професійного становлення суб'єкта діяльності [4]. Професійне становлення особистості – це частина онтогенезу людини з початку формування професійних намірів до закінчення активної професійної діяльності.

Дослідники виділяють уміння і якості, необхідні для позитивного результату значущої діяльності. Так, І.Бех [5] виділяє вміння практично реалізувати мету й одержати результат тієї чи іншої дії, а також уміння співпрацювати й досягати згоди з учасниками кооперативної діяльності для досягнення спільної мети. М.Лукашевич [6] вважає, що успіх у професійній кар'єрі залежить від самоосвіти, саморозвитку особистості, тому здійснення програми саморозвитку допоможе наблизити рівень ділових якостей до тих вимог, які необхідні для успішної кар'єри.

Створення внутрішніх потенціалів професійно-особистісного становлення студента як фахівця – результат активної взаємодії особистості з соціально-професійними групами й засобами праці. У ній, як відмічають учені (В.Біблер, М.Каган, Л.Новікова та ін.), відбувається збагачення психіки. Результатом діяльності є не лише створення матеріальних і духовних цінностей, але також розвиток і перетворення особистості.

Тобто, у професійно-особистісному становленні велике значення мають як соціальні умови, так і соціально-професійні типи та активність самої особистості.

Виходячи з проблеми нашого дослідження і значущості особистісно-орієнтованого підходу до професійного становлення, ми не можемо оминати поняття «особистість». У вітчизняній філософській і психологічній літературі проблемі визначення особистості завжди приділялася велика увага. Наведемо визначення цього поняття, яке знаходимо в наукових працях вітчизняних філософів і психологів.

- «Особистість є продуктом і регулятором діяльності. Чим яскравіші види діяльності, тим продуктивніше розвивається особистість» (Л.Виготський [7], Е.Ільєнков [8], М.Каган [9], Е.Маркарян [10], С.Рубінштейн [11]).

- «Особистість є особливий орган у структурі психіки індивіда, відповідальний за прийняття рішень і їхніх наслідків» (О.Дусавицький) [12, с.314].

- «Особистість є не що інше, як самодіяльна особина зі своїм психічним укладом і з індивідуальним ставленням до навколишнього світу» (В.Бехтерев) [12, с. 56]).

- «Особистість – це універсальне поняття, що характеризує людину загалом, але головним чином як члена суспільства, з боку її суспільних відносин, що становлять основний соціальний зміст людини» (О.Ковальов [13], В. М'ясищев [13, с.142]).

- «Особистість людини – найбільш узагальнена система її життєдіяльності» (Б. Коссов) [14].

- «Особистість – це індивід, що визначив свою діяльну позицію до всього, що його оточує: до праці, до соціального ладу, до задач колективу, до долі іншої людини» (Н. Корепанова) [15].

- «Особистість – система, для виховання й розвитку якої важливе становлення її цілісності через підсистему діяльності, підсистему потреб, підсистему здатностей і свідомості» (Л. Станкевич) [16].

- «Особистість не є цілісністю, обумовлена генотипічно: особистістю не народжуються, особистістю стають. Особистість є відносно пізній продукт суспільно-історичного й онтогенетичного розвитку людини» (О. Леонтьєв) [17, с.195].

Л.Раппопорт розглядає такі приклади визначень особистості [18]:

- «Під особистістю розуміється сукупність тих відносно стійких властивостей і схильностей індивіда, які відрізняють його від інших» (І. Сарноф, 1962);

- «Можна дійти висновку, що особистість – це комплексна гіпотетична конструкція: гіпотетична тому, що ми створюємо її на підставі спостережень за поведінкою індивіда, комплексна – в силу припущення про те, що вона складається з більш дрібних складових – властивостей, потреб, Я, его, суперего тощо» (Е. Богман, Г. Уелш, 1964);

- «Особистість може бути визначена як комбінація всіх відносно стійких індивідуальних розходжень, що піддаються вимірюванню» (Д. Бірн, 1966);

- «Саме в індивідуальних розходженнях ми знаходимо логічний ключ до проблеми особистості. Отже, особистість індивіда являє собою унікальний набір його властивостей» (Дж. Гілфорд).

- «Особистість – суб'єкт суспільної поведінки й комунікацій. Особистість є «суспільний індивід, об'єкт і суб'єкт історичного процесу. Тому в характеристиках особистості найбільш повно розкривається суспільна сутність людини, що визначає всі явища людського розвитку» (Б. Ананьєв) [19].

- «Особистість – це психічна, духовна сутність людини, що виступає в різноманітних узагальнених системах якостей: сукупність соціально значущих властивостей людини; система відносин до світу й зі світом, до себе й із самим собою; система діяльності, здійснюваних соціальних ролей, сукупність поведінкових актів; усвідомлення навколишнього світу й себе в ньому; система потреб; сукупність здатностей, творчих можливостей; сукупність реакцій на зовнішні умови тощо» (Г.Селевко) [20, с. 5-6].

Ми бачимо, що жодне визначення не може дати вичерпного уявлення про особистість, але кожне з них висвітлює певні сторони явища. Використання безлічі різноманітних визначень розширює й поглиблює наше розуміння особистості.

Але, ефективність будь-якої діяльності обумовлюється схильністю особистості до цього виду діяльності (вихідною структурою особистості), розвитком специфічних особистісних якостей [21]. У науці немає однозначного терміна для визначення якостей, пов'язаних із професійною діяльністю. Різні автори називають «професійні», «професійно-значущі», «професійно-ділові» якості. Отже, виходимо з того, що особистість є синтез усіх характеристик індивідуума в унікальну структуру, що визначається й змінюється в результаті адаптації до постійно мінливого середовища.

Освіта, професійні знання й уміння, загальні й спеціальні здібності, соціально значущі й професійно важливі якості складають професійний потенціал розвитку фахівця. Реалізація потенціалу залежить від багатьох чинників: біологічної організації людини, соціальної ситуації, характеру професійної діяльності, активності особистості, її потреби в саморозвитку й самоактуалізації [22].

Усе вищезазначене вказує, що процес професійно-особистісного становлення студента розкривається на тлі загальних закономірностей професійної освіти й особистісного становлення молодого людини. Такий підхід дозволив уточнити визначення даного поняття й представити його як обумовлений процес і в той самий час такий, що саморозвивається, в якому компоненти культурно-освітнього середовища, що розглядаються як зовнішні причини, діють через внутрішні умови: наявність у студентів системи професійно-важливих знань, умінь і навичок, способів міжособистісної ділової взаємодії і спрямованості на творчу діяльність, що забезпечує їхній послідовний рух від нижчого рівня професійного становлення до вищого – професійно-творчого самовдосконалення.

Згідно з О.Врублевською, процес саморозвитку детермінується дією не лише середовища, але й особистісними чинниками, а саме цінностями, цілями, волею людини [23, с. 49]. У загальному випадку чинник будь-якого процесу розглядається як "причина, рушійна сила процесу". У роботі К. Кречетникова [24] поняття "чинник" і "умова" принципово різняться, оскільки вважається, що умова – це те, що дозволяє привести в дію чинники, які виділяються.

Корепанова Н., Хакімзянова І., Щербаківа О. [25] під педагогічними умовами професійного становлення студентів розуміють сукупність чинників (заходів, обставин, ситуацій), що забезпечують досягнення необхідного рівня готовності до професійної діяльності. При цьому перераховуються наступні зовнішні й внутрішні (суб'єктивні) умови [25, с. 69]:

- " зовнішні: підготовленість викладача в плані володіння ним прийомами й методами активізації самоосвіти студентів; планування процесу підготовки до самоосвіти (відбір необхідних засобів і методів підготовки до самоосвіти, вибір критеріїв і способів вивчення готовності до здійснення самоосвіти, встановлення зворотного зв'язку й корекція самоутворювального процесу);

- "внутрішні: підготовленість студента до самоосвіти (озброєність необхідними знаннями, уміннями й навичками самоосвіти) і особистісно-мотиваційна готовність до участі в цьому виді діяльності.

Р.Серьожникова [26] у якості рушійної сили розвитку здатності до пізнавальної самодіяльності в процесі професійного становлення аналізує взаємодію в педагогічному процесі. Автор виділяє наступні чинники формування в студентів вказаної здатності: ціннісно-смісловий характер взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу; гуманістичний стиль взаємин у педагогічному процесі; креативний простір взаємодії, що створюється в освітньому процесі.

Основою для формування цих чинників, на думку автора, служать духовність і характер міжособистісних стосунків. У дію зазначені чинники приводять наступні педагогічні умови: посилення феноменологічного осмислення власної наукової і освітньої діяльності; використання рефлексивно-креативного підходу до організації діяльності в контексті перспективи ефективної професійної самореалізації; створення комунікативних подій, що спрямовують пізнавальну самодіяльність на наступне професійне самовизначення.

Відмітимо, що всі сформульовані умови "є взаємодоповнюючими один по відношенню до одного й забезпечують вплив тільки в сукупності".

Що стосується процесів професійно-особистісного становлення майбутніх інженерів, то для їх актуалізації потрібний, передусім, розвивальний простір. У його якості виступає сукупність відповідних зовнішніх умов, у яких протікає діяльність студента (обставини, навколишні люди, предмети діяльності та ін.).

При цьому проблема навчання й розвитку в умовах професійної підготовки має бути поставлена, як вказує В.Лебедева [27], орієнтуючи на особистісно-ціннісний підхід, у трьох взаємопроникних площинах: в площині психічного розвитку студента (особистісна складова), в площині вдосконалення студента в пізнавальній діяльності (професійна складова), і в площині підвищення його функціональної соціокультурної адаптації (середовищна складова).

Як показує аналіз теоретичного аспекту, у сучасних умовах пріоритетним стає розвиток навичок професійно-особистісного самовдосконалення. Основними вимогами до майбутніх інженерів виступають "необхідність постійного вдосконалення особистісних характеристик, підвищення наявних і набуття нових знань, орієнтація на зростання професійної майстерності". Важливою є також здатність до самоконтролю, аналізу своєї особистості й діяльності, рефлексії та ін.

Досягнення вершин професіоналізму в діяльності насправді здійснюється під впливом того середовища, в якому людина перебуває, і в процесі успішного проходження кожного етапу професіоналізації.

Місце ж процесуальної самоактуалізації визначається нами як провідна основа, що детермінує установки на усвідомлення професійного завдання, спеціальні способи діяльності й модель вірогідної поведінки.

"Відомо, що чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим більше успішно здійснюється її розвиток і саморозвиток, освіта й самоосвіта, більш повно актуалізуються й реалізуються особистісні потенціали".

Визначення професійної поведінки майбутнього інженера пов'язане з самодіагностикою, самооцінкою, самопрограмуванням та іншими актами рефлексій студента, спрямованими на реалізацію своїх потенційних особливостей у професійній діяльності.

"Здійснення самого себе в житті й повсякденній діяльності досягається тільки за наявності в людини сильного мотиву особистісного зростання". Що стосується мотивації професійного зростання, її можна визначити як "сукупність спонукань і умов, які визначатимуть, направлятимуть і регулюватимуть процес підвищення професійної компетентності фахівця".

Слід звернути увагу на процес становлення особистості, яка є суб'єктом соціальних стосунків і активної діяльності, наділеної властивостями, якостями, здібностями, що дозволяють реалізувати себе (Л.Виготський, О.Леонтьєв, А.Петровський, С.Понаріна та ін.) [2].

Так, на думку С.Понаріної, професійне становлення спрямоване "на «облагороджування» себе, самоосвіту й самовибудовування себе відповідно до цілей життя і завдань діяльності" [2, с. 45]. В.Сластенін у сукупності професійно обумовлених вимог до педагога виділяє потребу в знаннях, цілеспрямованому саморозвитку [28].

Професійне становлення розглядається сьогодні як найважливіша якість будь-якої людини. Вказане поняття включає ознаки готовності й ознаки процесів самоудосконалення.

Учені (К.Абульханова-Славська, Є.Ісаєв, Б.Кулагін, В.Радул, Н.Савотіна, Р.Серьожникова та ін.), кажучи про професійне становлення студентів, основними структурними компонентами називають

мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий і оцінний. Перші три компоненти означають відношення до професійного становлення, наявність психолого-педагогічних, загальнокультурних, предметних і спеціальних знань і умінь, необхідних для професійної діяльності і її вдосконалення. Вольовий компонент "є процесом мобілізації особистості на виконання цілей, що складно досягаються", а оцінний компонент, завершуючи усю структуру, включає уміння здійснювати контроль-оцінну діяльність, спрямовану на себе". На нашу думку, включені в опис такі складові, як мотиви особистісної зацікавленості, прагнення до самопізнання, відповідальність, цілеспрямованість, впевненість в собі, розвиток загальнокультурних знань, уміння творчо перетворювати професійні якості, уміння творити життєві цінності й тому подібне, належать не лише до професійного становлення, але й до особистісного.

О.Абдулліна структурно-змістовими компонентами професійного становлення називає мотиваційно-ціннісний, змістовно-операційний, емоційно-вольовий, оцінно-рефлексивний [1]. В якості компоненту висувається мотиваційно-ціннісний, "навколо якого структуруються інтелектуальні, емоційні, вольові, енергетичні властивості та якості особистості як професіонала" [1, с. 121]. Указані дослідницею показники, на нашу думку, також дозволяють оцінити як міру професійного становлення, так і особистісного [1]. Наприклад, стійкість мотивів і цінностей, потреба в постійному збагаченні духовного, інтелектуального, творчого потенціалу особистості, уміння управляти своїм емоційним станом, ініціативність, організованість, усвідомленість своїх професійно важливих і особистісно значущих якостей, проблем, утруднень.

Спираючись на наукові дослідження психологів і педагогів, вважаємо, що професійно-особистісне становлення здійснюється на основі розвитку таких сфер індивідуальності: мотиваційної – спрямованість на професійну діяльність, прагнення до успіху; когнітивної – компетентність, діяльнісної – організаторські схильності, відповідальність, готовність до ризику, самовладання, комунікабельність, рефлексивної – здатність усвідомлення своїх професійно важливих і особистісно значущих якостей; сформованість здатності до самоаналізу; самокритичність.

Отже, професійно-особистісне становлення – це складне інтегроване утворення, що виражає єдність і взаємозв'язок мотиваційної, когнітивної, діяльнісної, рефлексивної сфер розвитку особистості.

У багатьох дослідженнях, присвячених проблемі формування професійно-значущих, професійно-ділових якостей, розглядається їхня інтегративна природа. У цьому зв'язку якість розуміється «і як сукупність властивостей, і як окрема властивість», виділяється «інтегральна характеристика якостей, що дозволяють судити про підготовленість спеціаліста». Особливе значення має трактування якості особистості як найбільш узагальненої її властивості, а також положення про те, що «успішність у багатьох видах діяльності припускає інтегрування, «згортання» « приватних здатностей, якостей, елементів досвіду. В.Маріщук вважає, що поліпрофесійність деяких ділових якостей має пряму залежність від їхньої інтегративної природи: чим більше розвинена інтегративність тієї або іншої якості, тим більше вона поліпрофесійна. Розуміння сутності інтегративності ділових якостей особистості опирається на філософське положення про те, що інтегративні системи описують систему загалом, розкриваючи загальносистемні властивості її елементів. Інтегративне особистісне утворення виступає як загальне начало, що організовує всю систему якостей, як основа для виявлення сутності більш приватних властивостей людини. Інтегративність обумовлена психологічною структурою особистості, зокрема тим, що всяка риса, властивість особистості – продукт якостей системи більш низького рівня. У нашому дослідженні інтегративність розуміється як взаємозв'язок сфер розвитку особистості.

**Висновок.** Отже, в основі процесу професійно-особистісного становлення лежать розуміння людиною себе як особистості; розуміння життєвих сенсів, мотивація до професійної діяльності, що проявляється в активності, розуміння особистістю життя як діяльності, володіння професійними компетенціями, рефлексія, яка допомагає зрозуміти рівень розвитку готовності.

Професійно-особистісне становлення можна визначити як перехід особистості в стан перманентного самобудівництва, що стає звичною діяльністю, що отримала стабільний ціннісний статус, продуктивно пов'язаний з сутнісними характеристиками зрілої особистості – рефлексивністю, креативністю, самостійністю, здатністю до різноманітної праці.

З урахуванням особливостей впливу особистісно-орієнтованого підходу на професійно-особистісне становлення студента- майбутнього інженера, освіта виступає активним прискорювачем культурних змін і перетворень у його громадському житті. А це вказує на необхідність моделювання освітнього середовища вищого технічного навчального закладу, орієнтованого на опанування майбутніми фахівцями системою професійних знань, умінь і навичок, способами ділової міжособистісної взаємодії і творчого виконання своїх обов'язків, що в єдності виступає обов'язковою



умовою й одночасно основою успішності процесу формування професійної самореалізації як конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Людина як активна істота може сама свідомо змінювати свою професійну біографію, займатися саморозвитком, самовдосконаленням, але цей процес мотивується соціальним оточенням, економічними умовами життєдіяльності.

### Література

1. Абдуллина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О. А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С. 165–170.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці:[Навчальний посібник] /В.В. Рибалка. – Одесса:БУКАСВ Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
4. Серёжникова Р.К. Становление субъектности студентов в образовательном процессе университета / Р.К. Серёжникова // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. Випуск 3 (145) // Донецький національний технічний університет. – Донецьк, 2009. – С.103 – 111.
5. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навчально-методичне видання / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
6. Лукашевич М. П. Теорія і практика самоменеджменту: навч. посібник / М. П. Лукашевич. – К.: МАУП, 1999. – 360 с.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М: Педагогика, 1991. – 480 с.
8. Исаев Е.И. Проблемы проектирования психологического образования педагога /Е.И. Исаев // Вопросы психологии. - 1997. - № 6. - С. 76-94.
9. Каган М.С. Человеческая деятельность/Каган М.С. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
10. Марищук В. Л. Психологические основы формирования профессионально-значимых качеств: дис. ... доктора псих. наук : 19.00.06 / Марищук Владимир Леонидович. – Л., 1982. – 351 с.
11. Розин В.М. Культурология: Учебник для вузов/ Розин В.М. – М.: Изд. группа Форум-Инфра – М, 1998. – 344с.
12. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці:[Навчальний посібник] /В.В. Рибалка. – Одесса:БУКАСВ Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
13. Коберник О. Проектування навчально-виховного процесу: управлінський аспект / О. Коберник // Освіта і управління. – 1997. – № 4.
14. Коссов Б.Б. Гуманитарные дисциплины и становление личности / Коссов Б.Б., Виноградов В.Л., Гуртовой Е.С., Добродеева И.Ю.// Высшее образование в России. – 1997. – № 4. – С. 60-67.
15. Корепанова Н.В. Профессионально-личностное становление и развитие педагога / Н.В. Корепанова, И.М. Хакимзянова, О.И. Щербакова // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 66-71.
16. Куликов Л. Психология личности в трудах отечественных психологов / Л. Куликов. – СПб : Издательство Питер, 2000. – 480 с.
17. Александрова А. В. Личность: определение и описание / А. В. Александрова // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 34–42.
18. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания /Б.Г.Ананьев . – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968.–339 с.
19. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
20. Калугіна Ю. Проблеми формування морально-етичних цінностей у фахівців фінансово-економічного профілю / Ю. Калугіна // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2006. – Вип. 6 (19). – С. 70–74.
21. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб: Питер, 2007. – 352с. – (Серия «Практическая психология»).
22. Врублевская Е.Г, Гуманитарные основы педагогической деятельности/ Е.Г. Врублевская. – Хабаровск: Изд-во ДВАГС, 2006. – 181 с.
23. Кречетников К.Г. Креативная образовательная среда на основе информационных и телекоммуникационных технологий как фактор саморазвития личности /Кречетников К.Г. // Интернет-журнал "Эйдос". - 2004. - 22 июня. <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-10.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.
24. Серёжникова Р.К. Субъективная позиция студента в контексте Болонского процесса: материалы другой міжнар. наук.-практ. конф. [«Проблема цілісного розвитку особистості студента як суб'єкта педагогічної взаємодії»], (27-28 квітня 2005 р.) / МОН України, Міжнародна педагогічна Академія, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти, Донецький національний технічний ун-т. – Донецьк, 2005. – С.3-8.
25. Парина Г.К. Продуктивно-обобщающий подход к совершенствованию педагогического образования / Научн. ред. Н.М. Трофимова – Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та, 2003. – 168 с.
26. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

УДК 371.132:614.253.1

## ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ»

Ю.М.Остраус

***Анотація.** У статті обґрунтовано необхідність формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів; досліджено різні підходи до визначення понять «культура», «комунікація», «комунікативна культура», розкрито авторське трактування поняття «професійно-комунікативна культура майбутніх сімейних лікарів».*

***Ключові слова:** культура, комунікація, комунікативна культура, професійно-комунікативна культура майбутніх сімейних лікарів.*

***Аннотация.** В статье обоснована необходимость формирования профессионально-коммуникативной культуры будущих семейных врачей; исследованы разные подходы к определению понятий «культура», «коммуникация», «коммуникативная культура», раскрыто авторское определение сущности понятия «профессионально-коммуникативная культура будущих семейных врачей».*

***Ключевые слова:** культура, коммуникация, коммуникативная культура, профессионально-коммуникативная культура будущих семейных врачей.*

***Summary.** The author substantiates the necessity of forming future general practitioners' professional and communicative culture; different approaches to the definition of terms «culture», «communication», and «communicative culture» are analysed; the author's definition of the term «future general practitioners' professional and communicative culture» is provided.*

***Key words:** culture, communication, communicative culture, future general practitioners' professional and communicative culture.*

**Постановка проблеми.** Модернізація системи вищої освіти України, що відбувається в умовах кардинальних суспільних змін, та підвищення вимог до спеціалістів будь-якої сфери у зв'язку з їх наближенням до європейських стандартів вимагають від майбутніх фахівців не тільки досконалого володіння спеціальними знаннями, а й високого рівня професійної та комунікативної культури. Особливо гостро ця проблема постає у сфері охорони здоров'я, на реформування та вдосконалення якої було спрямовано значні зусилля, оскільки від уміння лікаря спілкуватися та встановлювати психологічний контакт з пацієнтами залежить їхнє здоров'я, душевний стан, навіть життя. У сучасних умовах на перший план виходить проблема підвищення професіоналізму саме сімейних лікарів, тому що вони надають первинну медичну допомогу населенню, відповідно від їхнього професійного й культурного рівня залежить вчасне та якісне надання допомоги хворим. Уміння правильно донести інформацію до пацієнта, бути ввічливим і коректним з ним та з його рідними, порозуміння з колегами та адміністрацією – це повсякдення, з яким стикається сімейний лікар кожного дня. У зв'язку з цим, питання формування професійно-комунікативної культури майбутнього сімейного лікаря має винятково актуальне значення.

**Аналіз останніх досліджень.** У сучасних наукових дослідженнях означена проблема розглядається вченими в різних аспектах. Загальні механізми та закономірності комунікації розглянуто Б.Ананьєвим, Г.Андрєєвою, В.Батаршевим, Ф.Бацевичем, Л.Вікуловою, Є.Ільїним, М.Каганом, В.Конецькою, А.Соколовим, М.Філоненко та іншими. Аналіз взаємозв'язку культури та комунікації представлено в працях К.Абульханової-Славської, А.Бодальова, В.Гриньової, М.Кагана, І.Кузнецової, О.Леонтєва, В.Мясищева, В.Розіна, С.Рубінштейна, В.Сластьоніна та інших. Проблема формування комунікативної культури майбутніх фахівців, визначення її сутності, структурних компонентів стала предметом наукових пошуків В.Барковського, А.Білоножко, С.Бірюкової, О.Гаврилюк, С.Герасименко, К.Галацин, І.Єлькіної, С.Знаменської, Г.Медведь, Г.М'ясоїд, В.Садової, І.Тимченко, О.Уваркіної, Е.Ященко та інших.

**Мета статті** – на основі аналізу наукової літератури дослідити різні підходи до визначення понять «культура», «комунікація», «комунікативна культура» та розкрити авторське трактування сутності поняття «професійно-комунікативна культура майбутніх сімейних лікарів».

**Виклад основного матеріалу.** Для виявлення сутності професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів ми вважаємо за потрібне насамперед проаналізувати поняття «культура» як

ключове для даного явища. Цей термін є одним з найбільш багатозначних, оскільки сама культура – надзвичайно складне й багатогранне явище, що охоплює усі сторони людського буття. Слово «культура» походить від латинського *culture*, що в перекладі має значення «обробіток, виховання, освіта, розвиток, вшанування» і в початковому тлумаченні воно означало цілеспрямований вплив людини на природу, оброблення землі, вирощування, культивування рослин і тварин. Поступово це поняття поширюється на інші сфери людської діяльності, зокрема ним почали позначати процес і результат обробки природних матеріалів у різних ремеслах, а потім процес виховання і навчання людини. Згодом культуру стали розуміти як людяність та вихованість, яка виокремлює людину з природи та варварського стану, а потім називали цим словом усе, що створене людиною на відміну від того, що створене природою [14, с. 341].

У Середньовіччі культурою вважали прагнення до ідеалу та бездоганності, в епоху Відродження її починають розглядати як досконалість людини, відповідність гуманістичним ідеалам. У Новий час термін вживали для позначення ступеня вихованості, освіти, інтелекту, дотримання норм етики, а потім до цих значень додалося розуміння культури як рівня досконалості, що досягається в опануванні галуззю діяльності як процесу створення, розподілу та використання цінностей. Починаючи з другої половини XVII століття, поняття «культура» стає центральною категорією філософії, важливим аспектом життя суспільства, що відрізняє людське буття від тваринного існування. Культуру вважали процесом розвитку людського розуму, поширенням знань та освіти (Вольтер, Тюрбо, Кондорсе); історичним розвитком людської духовності, тобто еволюцією моральної, естетичної, релігійної, філософської, наукової, правової та політичної свідомості (Кант, Фітхе, Шеллінг, Гегель, Шиллер, Шлегель, Лессінг, Герде); автономною системою цінностей та ідей, котрі визначають тип соціальної організації (Риккерт, Кассирер, Вебер, Данилевський, Сорокін, Тойнбі, Шпенглер) [9; 14; 17].

Сучасне розуміння терміна пояснює філософський енциклопедичний словник: «Культура – специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, представлений у продуктах матеріальної та духовної праці, в системі соціальних норм, установ, в духовних цінностях, в сукупності відношень людей до природи, між собою, до самих себе» [17, с. 292].

Чимало вчених доклали значних зусиль, щоб наблизити нас до розуміння культури як складного соціального явища, що пронизує буквально усі сторони життя суспільства та особистості. Наприклад, А. Арнольдов вважає за необхідне сприймати культуру як динамічний творчий процес, синтез створених людиною матеріальних та духовних цінностей, гармонійних форм ставлення людини до природи, суспільства і самої себе, як результат зв'язку людини зі світом, утвердження в ньому [2, с. 10].

На нашу думку, Г.Васянович та В.Онищенко формулюють досить влучне тлумачення даного поняття: «Культура – це філософська категорія, яка дана для визначення творчої діяльності особистості, спрямованої на створення, збереження, розповсюдження, обмін і використання сукупності матеріальних і духовних цінностей суспільства, які служать всебічному розвитку самої особистості» [6, с. 120-121].

М.Каган та Ю.Солонін наголошують, що людина є творцем культури, а культура, зі свого боку, разом із суспільством створюють людину. Сучасним підходом до осмислення культури вчені вважають розуміння її як «системно організованого цілого, яке історично сформувалося в процесі розвитку невідомої тваринному світу форми діяльності, що створила мережу відносин культури до природи, суспільства і людини» [12, с. 73-74].

Варто також звернути увагу на погляди П. Гуревича, який зазначає, що феномен культури охоплює явища трьох порядків: матеріального (предмети виробництва), кінетичного (поведінка, що завжди включає рух) та психологічного (знання, погляди, цінності, спільні для членів суспільства). Вчений доходить висновку, що культура – це діяльність; феномен, що породжений незавершеністю людської природи, розгортанням творчої активності людини, яка спрямована на пошук сенсу буття [9, с. 30-70].

Отже, існує широка різноманітність значень поняття «культура» – від простого протиставлення природі до трактування його як історично визначеного рівня розвитку суспільства; творчих сил і здібностей людини, що виражаються в різних типах організації життя та діяльності людей. Однак, для нашого дослідження найважливішим є тлумачення даного терміна з погляду педагогічної науки, яке висвітлюється в педагогічному словнику в широкому розумінні як «сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності». У більш вузькому розумінні культурою називається сфера духовного життя суспільства, що охоплює систему виховання, освіти, духовної творчості. В контексті нашого аналізу найбільш доречним буде третє визначення, що дається в словнику: «рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності» [8, с. 182].

Важливою є також точка зору О.Мартиненко, яка пропонує авторське визначення поняття «загальна культура майбутнього фахівця» як універсальної єдності, що містить в собі: процес нагромадження знань і досвіду, їх реалізацію в діяльності та поведінці; складну систему якостей, яка виражається в сукупності цінностей, норм, ідеалів і визначає ставлення особи до себе, довколишнього світу, навчальної та майбутньої професійної діяльності [13, с. 10].

Зрештою, ми виявили, що численні визначення поняття культури, котрі даються різними дослідниками, все ж мають деякі спільні аспекти, а саме: це явище пов'язане з діяльністю людського суспільства; об'єктом і суб'єктом культури є людина; вона не може бути пов'язана лише з однією сферою життєдіяльності, а охоплює усі сторони людського життя; культура виступає якісною характеристикою розвитку суспільства й особистості; вона пов'язана з сукупністю матеріальних та духовних цінностей, норм, ідеалів та відношень.

Перш ніж розглядати значення поняття «професійно-комунікативна культура», необхідно зупинитися на самому явищі комунікації. Проаналізувавши психолого-педагогічну й довідникову літературу, ми дійшли висновку, що існує три основні підходи до трактування цього терміна: комунікація у вузькому значенні як передача інформації з використанням різноманітних каналів та знакових систем, аспект чи складова спілкування. Цей підхід було виявлено у дослідженнях О.Андрієнко, А.Батаршева, Ф.Бацевича, І.Вітенка, І.Зимньої, Л.Кайдалової, Л.Пляки, М.Лісіної, А.Лобанова, С.Максименко, Г.Медведь, О.Сергеєнкової, О.Скрипченко та інших.

1. комунікація як синонім спілкування. Такий погляд відображений у працях С.Бірюкової, С.Знаменської, О.Леонтьєва, Б.Мещерякова, В.Соковніна, Н.Степанової, М.Філоненко.

2. комунікація в широкому значенні як взаємодія двох систем, в ході якої від однієї системи до іншої передається сигнал, що несе інформацію; коли спілкування є частиною комунікації. Така думка висловлюється в роботах Є. Ільїна.

Для здійснення власного теоретичного аналізу ми взяли за основу наступні твердження:

- комунікація не рівнозначна спілкуванню, а є вужчим за нього явищем, однією з його складових [1; 4];

- комунікація – це взаємодія між людьми в різноманітних процесах спілкування, під час якої відбувається взаємообмін досвідом, уявленнями, ідеями, інтересами, настроями, установками та почуттями, формується ставлення до отриманої інформації, що сприяє взаєморозумінню [1; 4];

- суть комунікації полягає не тільки в інформуванні, але й у спільному осягненні предмету, тобто інформація не просто передається, а розуміється, осмислюється, уточнюється, розширюється [1].

Окремо слід звернути увагу на роботи О.Каверіної та С.Поплавської, оскільки в них проаналізовано сутність понять «професійна комунікація» та «професійна комунікація медичного працівника». О.Каверіна запропонувала авторське визначення терміна «професійна комунікація», розуміючи його як процес становлення особистості майбутнього фахівця, що дає можливість зберегти її індивідуальність, неповторність; як реалізацію програм мовної поведінки залежно від здатності фахівця орієнтуватися в конкретній професійній ситуації, класифікувати її згідно з темою, цілей та комунікативних установок; як форму соціального й професійного спілкування, що відбувається в природних обставинах життя чи професійної діяльності [11, с. 16].

У дослідженні С.Поплавської було сформульовано визначення категорії «професійна комунікація медичного працівника», котру науковець трактує як «систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій фахівця, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікативної взаємодії, регулювання взаємодії в професійній діяльності медичного працівника» [15, с. 8].

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної наукової літератури свідчить про те, що проблема комунікативної культури розглядалася вченими в різних аспектах. Соціально-філософському аналізу цього явища присвячені роботи О.Єрикалова, С.Сарновської та О.Соколової, в яких комунікативна культура характеризується як культура людських взаємин та цивілізований спосіб спілкування; як творче здійснення особою відтворення, підтримки й розвитку соціальних комунікацій; як систему інтелектуальних, духовних та професійних здібностей і якостей, котрі надають можливість ефективної взаємодії у соціальному оточенні. У роботах психологів А.Білоножко, І.Єлькіної, Є.Ільїна, О.Корніяки, Є.Руденського комунікативна культура розглядається як прояв і фактор розвитку особистості, передумова ефективної професійної діяльності, показник професійної компетентності та професійного самовдосконалення; визначаються базові компоненти цього явища; аналізуються суспільно-психологічні чинники, від яких залежить ефективність комунікації та формування комунікативної культури. Наприклад, А.Білоножко стверджує, що цей феномен є системою внутрішніх ресурсів, сукупністю спеціальних комунікативних якостей, знань, здібностей, умінь і навичок, завдяки

яким створюється ефективна комунікація, попереджається виникнення психологічних труднощів та забезпечується результативність міжособистісної та професійної взаємодії [5, с. 6-7].

Розробляючи питання сутності поняття «комунікативна культура», науковці-педагоги висувують різні ідеї щодо його тлумачення. Деякі вчені визначають її як основу загальної культури особистості. Такий погляд висловлюється Л.Аухадєєвою, яка вважає комунікативну культуру необхідним компонентом та базою для формування загальної, професійної та індивідуальної культури фахівця; здатністю особистості інтегрувати свою свідомість у глобальний простір суспільної свідомості й досягти завдяки цьому вищих результатів у духовному та професійному розвитку [3, с. 39].

Комунікативна культура майбутнього фахівця також може розглядатися як уміння особи організувати комунікативну діяльність. Таке судження ми знаходимо в дослідженні С.Знаменської, що називає це явище специфічним способом організації професійного спілкування, котрий характеризується наявністю у фахівця комунікативного ідеалу, умінням володіти комунікативною ситуацією, системою комунікативних норм і правил, знанням власних особливостей і комунікативних здібностей, відношенням до особистості як до цінності [10, с. 60].

Ряд дослідників (В.Барковський, О.Гаврилук, Е.Манжос, Г.Медведь, В.Садова, Ю.Ушачова, Е.Ященко) аналізують комунікативну культуру як складне динамічне особистісне утворення, котре впливає на розвиток та самореалізацію людини. Наприклад, Ю.Юсеф вважає комунікативну культуру майбутнього медика інтегративним утворенням його особистості, котре містить в собі знання про етикетні норми та уміння спілкування, регулює неконфліктні відносини з пацієнтами, їхніми родичами, колегами в процесі професійної комунікації [18, с. 148].

Інший погляд на поняття полягає в трактуванні його як набутої якості особистості, котра сприяє адаптації в суспільстві, організації міжособистісної взаємодії, досягненню високого рівня професіоналізму. На нашу думку, досить чітко визначення, що ілюструє такий підхід, пропонує О.Уваркіна: «Комунікативна культура розглядається нами як свідома, цивілізована властивість особистості, яка базується на рисах характеру, її особистих якостях, комунікативних та організаторських схильностях, потреби в спілкуванні й контакті з іншими особами, що формується на основі отриманих знань та умінь і виражається в умінні виконувати комунікативну діяльність у нових умовах» [16, с. 55]. Подібні погляди відображено також у дослідженнях Г.М'ясоїд, М.Разорьоновой, З.Побежимовой, В.Сморчковой, Л.Станкевич.

М.Дядішева, С.Герасименко, І.Татаріна, О.Халупо, І.Тимченко, Г.Максимова та С. Тарасенко погоджуються, що комунікативна культура являє собою систему окремих компонентів, необхідних для ефективного здійснення комунікативної діяльності. С.Герасименко дійшла висновку, що комунікативна культура – це сукупність ціннісних установок, мовленнєвих та етичних знань, умінь і навичок, а також жестів, символів і досвіду, котрі використовуються людиною в комунікативній діяльності. Слід також звернути увагу на погляди дослідниці щодо комунікативної культури медика. Вона зазначає, що це явище в професійній сфері включає розуміння й тлумачення професійних термінів та понять; розуміння вербальних, невербальних (жести, міміка) та формальних (формули, графіки) засобів; уміле використання спеціально підготовленого матеріалу (кардіограма, результати аналізів); коректне вживання іноземної мови в професійній сфері (розуміння та вживання іншомовних понять, термінів). У особистісній сфері цей вид культури передбачає установку на комунікацію; узгодження власних інтересів з інтересами інших (переконання, пояснення, рекомендація); розуміння самого себе як комунікатора; концептуальну позицію щодо процесу комунікації; використання іноземної мови з метою долучення до мовної культури. Комунікативна культура фахівців-медиків у соціальній сфері представлена усвідомленням своєї ролі в комунікації; прийняттям рішень в групі (обговорення індивідуальних та спільних потреб, узгодження правил, готовність до співпраці та врегулювання конфліктних ситуацій); презентацією спільних результатів праці; володінням комунікативними стратегіями; здійсненням іншомовної комунікації [7, с. 41-42].

**Висновки.** Отже, на основі проведеного вище аналізу, ми можемо запропонувати авторське визначення поняття «професійно-комунікативна культура майбутніх сімейних лікарів» – це складне динамічне особистісне утворення, що охоплює систему загальнолюдських та професійних цінностей, мовленнєвих та етичних знань, комунікативних умінь і якостей, зразків поведінки, норм і правил здійснення професійної комунікативної діяльності, котрі пов'язані зі специфікою професії і забезпечують високу ефективність професійної комунікації сімейних лікарів. Зазначимо також, що володіння професійно-комунікативною культурою надає можливість сімейному лікареві діяти відповідно до культурних стандартів оточення, правильно орієнтуватися в різноманітних комунікативних ситуаціях у процесі професійної діяльності, враховувати індивідуальні особливості учасників комунікації, уміло використовувати комунікативні знання і вміння. Вона є необхідною

умовою взаєморозуміння, доброзичливої та ефективної взаємодії учасників професійної комунікації, забезпечує ефективне розв'язання різноманітних професійно-комунікативних завдань.

Проведене дослідження не охопило усіх аспектів проблеми професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів. Перспективами для подальшого дослідження залишаються питання педагогічних умов формування цього виду культури в процесі професійної підготовки майбутніх сімейних лікарів.

### **Література**

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. - 384с.
2. Арнольд А. И. Введение в культурологию (новая расширенная редакция) : учебное пособие / А. И. Арнольд. – М. : Народная Академия культуры и общечеловеческих ценностей, 1993. – 352 с.
3. Аухадеева Л. А. Формирование коммуникативной культуры современного учителя в процессе вузовской подготовки : автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. А. Аухадеева. – Казань, 2008. – 48 с.
4. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
5. Білоножко А. В. Соціально-психологічні чинники становлення комунікативної культури майбутнього юриста в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / А. В. Білоножко. - К., 2008. - 21 с.
6. Васянович Г. П. Ноология личности : навчальний посібник для студентів і викладачів / Г. П. Васянович, В. Д. Онищенко. – Львів : Сполом, 2012. – 224 с.
7. Герасименко С. Л. Формирование коммуникативной культуры будущего медицинского работника в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Герасименко Светлана Леонидовна. – Курск, 2007. – 282 с.
8. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.
9. Гуревич П. С. Культурология : учебник для вузов / П. С. Гуревич. - М. : Проект, 2003. - 336 с.
10. Знаменская С. В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Знаменская Стояна Васильевна. – Ставрополь, 2004. – 212 с.
11. Каверіна О. Г. Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. Г. Каверіна. – К., 2010. – 44 с.
12. Культурология : учебник / [Под ред. Ю. Н. Солонина, М. С. Кагана]. - М.: Высшее образование, 2005. - 566 с.
13. Мартиненко О. И. Формирование общей культуры будущего специалиста в системе «колледж – вуз» : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. И. Мартиненко. – Астрахань, 2009. – 20 с.
14. Новая философская энциклопедия. В 4 т. / [Институт философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд., научно-ред. совет: предс. В.С. Степин, замест. предс: А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, уч. секр. А.П. Огурцов]. - М. : Мысль, 2001. - Т. 2. – 634 с.
15. Поплавська С. Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С. Д. Поплавська. – Житомир, 2009. – 20 с.
16. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Уваркіна Олена Василівна. – К., 2003. – 193 с.
17. Философский энциклопедический словарь / [Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
18. Юсеф Ю. В. Особливості формування комунікативної культури майбутніх лікарів у сучасному соціокультурному середовищі / Ю. В. Юсеф // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. - 2013. - № 21.- С. 145-150.

УДК 371.134:796(043)

## ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ: СУЧАСНІ ТЕОРІЇ І КОНЦЕПЦІЇ

Є.А.Павленко

***Анотація.** Статтю присвячено проблемам організації навчального процесу з фізичного виховання у ВНЗ; запропоновано нові підходи до проведення занять з фізичного виховання відповідно до європейських вимог.*

***Ключові слова:** рухова активність, європейський освітній простір, навчально-виховний процес, модернізація освіти, професійна культура особистості.*

***Аннотация.** Статья посвящена проблемам организации учебного процесса по физическому воспитанию в ВУЗе; предложены новые подходы к проведению занятий по физическому воспитанию с учетом европейских требований.*

***Ключевые слова:** двигательная активность, европейское образовательное пространство, учебно-воспитательный процесс, модернизация образования, профессиональная культура личности.*

***Summary.** The article highlights the problems of educational process in physical education at the institutions of higher education, as well as presents new approaches to physical education classes according to European requirements.*

***Key words:** motive activity, European educational space, educational process, modernization of education, professional culture of personality.*

**Постановка проблеми.** Зниження рухової активності студентської молоді, що спостерігається останнім часом в Україні, має негативний вплив на функціональний стан, фізичну підготовленість та розвиток особистості загалом. У зв'язку з цим, освітня сфера потребує підготовки не тільки висококваліфікованих, а й здорових фахівців для різних галузей освітньої діяльності, зокрема фізичного виховання та спорту. Отже, нагальною постає потреба радикальної модернізації навчального процесу, спрямованого на розвиток особистості, формування її як творця, здатного не лише здобувати знання, а й реалізувати їх відповідно до практичних вимог сьогодення [6, с. 47].

**Аналіз останніх досліджень.** Проблеми підготовки фахівців фізичного виховання та спорту знайшли своє висвітлення в теоретичних працях та узагальненнях вітчизняних та зарубіжних дослідників (О.Ю.Фангіна, В.І.Смолук, Б.М.Ступарик, Б.М.Шиян, М.В.Дуччак, Дж.Мражик, Б.Шварц та ін.), нормативних положеннях та державних документах (Закон України «Про вищу освіту» № 298 ІІІ від 17 січня 2002 р.; Указ Президента України «Національна доктрина розвитку освіти» № 347/2002 від 17 квітня 2002 р. тощо).

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні концепцій якісної підготовки фахівців у галузі фізичного виховання та спорту, дослідженні функціонального стану та рухової активності студентів в умовах організації фізичного виховання відповідно до вимог сьогодення.

**Виклад основного матеріалу.** Однією зі спроб модернізації системи вищої освіти в галузі фізичного виховання виступає спеціальний план розвитку освітніх систем Європейської Співдружності, які здійснюють соціалізацію молоді, керуючись орієнтаціями, принципами та цінностями нової культури об'єднаної Європи. Розроблений план передбачає узгодження реформ за спільними для європейських країн орієнтирами – створення «Європи якості» шляхом активізації творчих здібностей та мобільності нації і «Європи взаємопідтримки» через забезпечення рівних можливостей та прав громадян у доступі до освіти впродовж усього життя, забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників ВНЗ та престижу української вищої освіти в європейському культурному просторі [7, с.126].

Приєднання вітчизняних освітніх систем до Болонського процесу потребує зміни навчальних програм, форм і методів навчання, контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів з метою підвищення їхньої фахової підготовки. У законі України «Про вищу освіту» стверджується, що навчально-виховний процес має забезпечувати «можливість отримання студентами знань, умінь і навичок у гуманітарній, соціальній, науково-природничій і технічній сферах, а також інтелектуального, морального, духовного, естетичного й фізичного розвитку, які сприяють формуванню думаючої, вмілої і вихованої особистості» [4, с.41].

«Національна доктрина розвитку освіти» наголошує на формуванні здоров'я нації через освіту, а саме на використанні методик та практик, що ґрунтуються на культурно-історичних цінностях і

традиціях українського народу, з метою гармонійного та цілісного становлення особистості, прагнення її відповідально ставитися до власного здоров'я через розвиток ефективної валеологічної освіти як складової гуманітарної підготовки. Умовою успішної її реалізації має виступати професійна зрілість фахівця, високий кваліфікаційний рівень особистості, достатній для розв'язання завдань професійної діяльності, розвинена загальна та професійна культура й самосвідомість. Слушним з цього приводу є теоретичне узагальнення І.А.Зязюна [5], в якому визначаються найважливіші складники загальної та професійної культури особистості фахівця, зокрема:

- системний світогляд і модельне мислення;
- праксеологічна, рефлексивна й інформаційна підготовка;
- компетентність спілкування й управління;
- конкретне знання предмета діяльності.

Потреба в системних уявленнях виникає при зіткненні зі складнощами реальних явищ, що сприяють передбаченню можливих суперечностей, порушенню проблем і пошуку адекватних засобів для їхнього розв'язання. Такий світогляд розкривається в модельному мисленні як здатності індивіда до побудови проблемних ситуацій шляхом визначення усіх найважливіших чинників для їхнього формування, фіксації і розв'язання, а також організації їх в ієрархічну структуру.

Праксеологічне забезпечення діяльності фахівця знаходить своє висвітлення у формуванні й розвитку хисту, прагнень і засобів, необхідних для переходу від визначення проблеми (завдання) до конкретних дій щодо ефективного їх розв'язання. Серед складових праксеологічного забезпечення фахівці виокремлюють наступні етапи: визначення мети, прийняття рішення та планування як умови досягнення мети.

Праксеологічна модель викладача фізичного виховання і спорту, розроблена Е.Вільчковським та Я.Бельським [2], передбачає, що окрім врахованих вимог до підготовки фахівців у галузі фізичного виховання та спорту у вищому навчальному закладі (засвоєння знань, фахових умінь та навичок, якими має володіти випускник), окреслено певні риси індивіда та основні професійні складові педагогічної діяльності майбутнього фахівця. Зазначена модель містить наступні компоненти: результативність праці, фахова підготовленість, організація педагогічної діяльності, педагогічні вміння, чинники, які обумовлюють ефективність педагогічної праці, інтеракція, соціальні умови праці та матеріально-технічне забезпечення, суспільна діяльність та особисті вподобання та інтереси.

Рефлексивна культура є системоутворюючим чинником культури професійної діяльності, який загалом являє собою сукупність хисту, засобів і стратегій упровадження інновацій для розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій, що виникають у процесі діяльності індивіда.

Невід'ємною умовою комплексного підходу до здійснення процесу управління є збір, аналіз і використання інформації. Сучасний фахівець має володіти відповідним рівнем індивідуальної культури переробки інформації, а також умінням організувати й управляти інформаційними потоками у своїй діяльності, зокрема з використанням сучасних комп'ютерних та мультимедійних технологій.

Процес управління організацією професійної діяльності фахівця у зазначеній галузі реалізується через компетентне спілкування з усіма суб'єктами, задіяними в навчальному процесі. Це вимагає від викладача достатньої психологічної підготовки (володіння засобами педагогічного та індивідуального спілкування, письмовою та усною формами викладу власних думок, спроможністю розуміти смисл та інтерпретувати зміст висловлювання співрозмовника тощо) до розв'язання завдань створення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату в колективі, прогнозування та уникнення конфліктів, здійснення індивідуального підходу до особистості.

Враховуючи те, що чинна система освіти в галузі фізичного виховання і спорту за своєю технологією залишається навчально-дисциплінарною моделлю, основу якої складає навчальний матеріал, його засвоєння та контроль, вона недостатньо сприяє особистісному професійному розвитку майбутнього фахівця [8]. Крім того, навчальні дисципліни потребують не тільки тісних міждисциплінарних зв'язків у межах своїх блоків, а й інтеграції гуманітарних наук із фундаментальними та професійними.

Досліджуючи систему фізичного виховання, М.В.Дутчак наголошує на тому, що галузь фізичного виховання та спорту в Україні є найконсервативнішою в гуманітарній сфері й практично не реагує на зовнішні та внутрішні зміни в суспільстві [3]. Внаслідок цього значно знижується рівень здоров'я нації, скорочується тривалість активного життя й працездатності, спостерігаються негативні демографічні тенденції, складається реальна загроза збереженню генофонду українців, і це найбільшою мірою відчувається в системі фізичного виховання молоді. Результати соціологічних і медичних досліджень свідчать про несприятливий стан духовного й фізичного здоров'я нації, що зумовлено соціальними причинами, серед яких – недооцінка оздоровчої і виховної ролі фізичної культури і спорту [1].



На думку В.А. Парфенова, у системі освіти України склалися сприятливі умови для переосмислення та кардинального реформування теоретичних основ фізичної культури і спорту, які здійснюються не на рівні теорії, а в процесі практичної діяльності. В умовах скорочення аудиторних годин за рахунок збільшення часу на самостійну роботу студентів відбувається переорієнтація процесу навчання з лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форми.

Вагомими чинниками підвищення рівня фізичної підготовленості студентів, сприяння мотивації до самостійних занять фізичними вправами, розвитку професійно важливих психофізіологічних якостей виступають методи психодіагностики (оцінка професійно важливих якостей майбутніх фахівців – сприйняття, увага, пам'ять і мислення, мотивація та психоемоційний стан), оцінки обсягу добової рухової активності, математичної статистики, соціологічний, фізіологічний, педагогічний констатувальний та формувальний експерименти (показники фізичного розвитку біологічного віку, фізичної підготовленості, психофізіологічні функції та мотиваційні фактори, за якими визначається ефективність навчального процесу з фізичного виховання), рухові тести тощо. Зазначені методики, як слушно зазначає Ю. П. Ядвіга, сприяють зацікавленості студентів у певних видах рухової активності, враховують професійні вимоги до спеціалістів зазначеної галузі, що можна простежити у виборі різних видів оздоровчої гімнастики, рухливих ігор, які підвищують емоційність занять і забезпечують широку рухову базу для моделювання спортивно-оздоровчих програм [9, с. 12].

Важливою організаційно-методичною умовою успішної реалізації навчання є розроблена методика розрахунку оцінки успішності студента з дисципліни «Фізичне виховання» за різними видами навчальної роботи: активне систематичне відвідування аудиторних (практичних і теоретичних) занять; виконання контрольних нормативів і рухових тестів для визначення рівня фізичної підготовленості; участь у змаганнях, що організуються спортивними комітетами району, міста, регіону, країни, масових спортивно-оздоровчих заходах; електронне тестування в програмах «Прометей», «Паспорт здоров'я» [9, с. 16]; участь у науково-дослідній роботі; відвідування занять у спортивно-оздоровчому комплексі відповідно до встановленого графіка роботи тощо. Виконання названих видів навчальної роботи не тільки надає студенту можливість отримати залікову оцінку, а й сприяє підвищенню інтересу до занять з фізичного виховання та спорту.

**Висновки.** Отже, реалізація спортивно-оздоровчої діяльності на засадах європейських освітніх і соціальних стандартів не тільки відкриває можливості для ефективного забезпечення рівня фізичної підготовленості майбутніх фахівців у галузі фізичного виховання, мотивації до занять фізичними вправами і спортом, формування професійно важливих психічних та психологічних якостей, а й виступає важливою умовою забезпечення фізичного, духовного, суспільного здоров'я нації. Розробка науково-обґрунтованої програми з фізичного виховання студентів з урахуванням рівня фізичного розвитку й стану психофізіологічних функцій має стати перспективою подальших досліджень.

### Література

1. Бородин Ю.А. Современные проблемы физической культуры в формировании здоровья нации / Ю. А. Бородин, В. Б. Добровольский, А. А. Мальцев, Г. И. Сухорада // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – Х., 2002. – № 6. – С. 43-56.
2. Вільчковський Е. Праксеологічна модель вчителя фізичного виховання / Е. Вільчковський, Я. Бельський // Концепція підготовки спеціалістів фізичного виховання і спорту в Україні. – Луцьк, 1998. – С.120-123.
3. Дутчак М.В. Окремі аспекти реформування системи фізичного виховання в Україні / М. В. Дутчак // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: Зб. наук. пр. – Рівне, 1999. – С.158-162.
4. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта України. – № 17. – 2002. – 26 лют. – С.2-8.
5. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: Навч. посіб / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К., 1997.
6. Імідж школи на порозі XXI століття / За ред. І. Г. Єрмакова. – К., 1998.– Ч.1. – 382 с.
7. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н. М. Лавриненко. – К.: Віра ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
8. Физическая культура студентов: Учебник / Под ред. В. Н. Ильинича. – М.: Гардарики, 2000. – 448 с.
9. Ядвіга Ю. П. Фізичне виховання студентів вищого навчального закладу економічного профілю в період трансформації вищої освіти України в європейський простір : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Ю. П. Ядвіга. – К., 2011. – 24 с.

УДК 371.134:796(043)

## ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

А.І.Петрова

*Анотація.* У статті розглянуто ефективні технології, засоби, прийоми формування іношомовної компетентності студентів немовних спеціальностей у педагогічних вищих навчальних закладах.

*Ключові слова:* формування іношомовної компетентності, педагогічний вищий навчальний заклад, професійна підготовка, іноземна мова, прийоми й засоби навчання.

*Аннотация.* В статье рассматриваются эффективные технологии, методы, приёмы формирования иноязычной компетентности студентов неязыковых специальностей в педагогических высших учебных заведениях.

*Ключевые слова:* формирования иноязычной компетентности, высшее учебное заведение, профессиональная подготовка, иностранный язык, методы и приемы обучения.

*Summary.* The article discusses effective technologies, means, methods of foreign language competence formation in teacher training institutions of higher education.

*Keywords:* foreign language competence formation, institution of higher education, professional training, foreign language, methods and technologies.

**Постановка проблеми.** Становлення нового українського суспільства потребує невідкладної модернізації національної освітньої галузі, яка має відповідати викликам часу і потребам особистості, здатної реалізувати себе в суспільстві, що постійно змінюється.

У сучасних соціокультурних умовах місія вищої освіти виходить далеко за межі лише передачі знань. Вища школа "покликана готувати таких громадян, які б могли самостійно мислити та бачити в культурних відмінностях гарну можливість для плідного діалогу" [1, с. 19]. Метою вищої педагогічної освіти є виховання професіоналів, які здатні діяти в нестандартних ситуаціях, прагнуть професійного зростання й мобільності в умовах інформатизації суспільства та розвитку нових наукомістких технологій, володіють розвиненою іношомовною компетентністю.

Ведучи мову про формування іношомовної компетентності студентів немовних спеціальностей у педагогічному ВНЗ, слід мати на увазі формування такої сукупності знань, умінь і навичок, яка дає змогу майбутньому вчителю максимально реалізувати власний інтелектуальний та емоційний потенціал як на рецептивному, так і на продуктивному рівні, тобто сприймати й відтворювати інформацію, що відповідає ступеню інтелектуального, емоційного та професійного розвитку, успішно використовувати іношомовну обізнаність у професійній діяльності та для подальшого самовдосконалення.

Незаперечним є той факт, що знання іноземної мови для фахівця з вищою освітою стає не просто необхідністю, а вимогою часу, особливо в умовах глобалізації освіти, науки, економіки. У час активних міждержавних контактів, тісного переплетення інформаційних потоків іноземна мова перетворюється в основний виробничий фактор. Вона стає універсальним засобом професійної діяльності, накопичення досвіду, збагачення культурного потенціалу.

Процес оволодіння іноземною мовою розглядається багатьма науковцями як спосіб актуалізації й реалізації власної особистості, виховання творчого початку та вміння приймати самостійні рішення, що стосуються життя, діяльності, сфери стосунків, формування активної особистісної позиції [2; 3;]. Для того, щоб побудувати мовленнєве висловлювання іноземною мовою, необхідно проаналізувати ситуацію, її мету, умови і т. ін.; а для того, щоб звернутись до співрозмовника, комунікант повинен урахувати інформацію про вік, соціальний статус, офіційність чи неофіційність бесіди і т. ін. Ці мовленнєві операції сприяють розвитку іношомовної компетентності.

Кінцевим результатом навчання мови є сформованість у студентів практичних навичок усного (говоріння), писемного мовлення, слухання й розуміння (аудіювання), а також читання, вміння застосовувати ці знання для вираження своїх думок, розуміння змісту тексту, що сприймається на слух і очима [3, с. 53]. Навчити людей спілкуватися – важливе завдання, ускладнене тим, що спілкування – це не просто вербальний процес. Його ефективність залежить від багатьох факторів: знання мови, умов і культури спілкування, правил етикету, невербальних форм комунікації і т. ін.

Вивчення досвіду викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах і власний практичний досвід роботи переконує, що навчання студентів іноземної мови орієнтоване, в основному, на накопичення знань, а саме – збагачення словникового запасу та тренування граматики. Безперечно, лексико-граматичні навички необхідні для оволодіння мовою, проте навчання, основою якого є поширене у ВНЗ заучування, не розвиває творчої активності студентів, не передбачає формування в них іншомовної компетентності. При такому підході низьким є рівень мотивації, оскільки студенти не бачать можливості застосування знань, які вони отримують, у своїй майбутній професійній діяльності. Практичні заняття відбуваються за схемою: контроль домашнього завдання, пояснення нового матеріалу, введення й закріплення лексики, пояснення домашнього завдання. Такі заняття не спонукають до вільного мовленнєвого спілкування й поглиблення іншомовної компетентності студентів.

У цьому контексті гарну перспективу може мати впровадження контент-навчання. Ця технологія передбачає одночасне викладання іноземної мови й будь-якого іншого предмета, і являє собою інтеграцію цілей вивчення предметів зі спеціальності та цілей викладання мови. Вдалу характеристику та визначення контент-навчання представили Д. Брінтон і Д. Оллер [4; 5]. Вони зазначали, що акцент на засвоєння лінгвістичної форми значною мірою підпорядкований акценту на здобуття інформації за допомогою іншої мови.

Програма викладання мови, розроблена з урахуванням академічних інтересів і потреб студентів, долає бар'єр між вивченням іноземної мови та інших профільних академічних предметів. Основний акцент у процесі мовної підготовки переноситься на отримання інформації за допомогою іноземної мови при одночасному формуванні навичок, необхідних для оволодіння мовою в академічних цілях. Пізнавальні зусилля студентів концентруються на здобуванні інформації та засвоєнні змісту. Засвоєння ж лінгвістичної форми значною мірою підпорядковується цьому процесу. При цьому форма та послідовність презентації мовного матеріалу продиктовується предметним змістом, який має практичне застосування в професійній діяльності.

У дослідженнях Д. Брінтона розглядаються три моделі контент-навчання стосовно рівня вищої школи – "тематичне навчання мови", "відсторонене навчання" і "допоміжні курси". Із перерахованих вище моделей найпоширенішими є мовні курси, в основу яких закладено тематичний принцип, оскільки їх можна застосовувати у вищому навчальному закладі будь-якого типу, а теми можуть бути підібрані відповідно до інтересів студентів та вимог професійної діяльності [4].

Ефективність іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей у педагогічному виші залежить від емоційного настрою, внутрішньої зацікавленості займатися улюбленою справою, перспективи успішного працевлаштування. Активному оволодінню іноземною мовою сприяє також організація країнознавчих гуртків, літературно-мовних вечорів, зустрічі з носіями мови, що мають неформальний характер. Адже студенти в умовах реального невимушеного спілкування швидше усвідомлюють необхідність оволодіння фаховими знаннями, уміннями, бачать свої недоліки та оцінюють власні досягнення. Таким чином, якість іншомовної компетентності засвідчує рівень професійної придатності майбутніх педагогів.

Процес засвоєння іншомовних знань має стимулювати викладач, який активізує особистісну позицію студентів, стимулює пошук, подальшу зацікавленість предметом, забезпечує можливість індивідуального самовираження. Від дій викладача, стилю його спілкування зі студентами часто залежить ставлення до предмета, психологічний клімат колективу і, насамкінець, ефективність процесу формування іншомовної компетентності студентів. В основі такого спілкування лежить повага, довіра, емпатія, безумовність прийняття особистості студентів.

Для занять з іноземної мови дуже важливою є атмосфера, в якій відбувається спілкування, оскільки студент висловлюється відносно певної проблеми не рідною мовою, розуміючи ймовірність невідповідності думок і їх іншомовного оформлення, а звідси – відчуття дискомфорту, фрустрованості.

Стиль педагогічного спілкування, який базується на довірі й емпатії, безоцінному й безумовному прийнятті особистості студента, сприяє вільному висловлюванню, творчому розвитку думки. Викладач, який володіє педагогічною майстерністю, вміє налагоджувати контакти із студентами, зацікавлювати їх, сприяти розвитку необхідних для спілкування особистісних якостей. Іноземна мова, як жоден інший предмет, вимагає індивідуального підходу до студентів, урахування їхніх інтересів, мовних здібностей, що є можливим лише за умови цілеспрямованої співпраці викладача й студентів з опорою на принципи взаєморозуміння, педагогічного супроводу освітнього процесу.

Спілкування між викладачем і студентом необхідно будувати таким чином, щоб виводити навчальну ситуацію за межі формальної взаємодії, перетворювати навчальне спілкування в неформальне особистісне, яке спонукає до потреби в особистісно-професійному самовдосконаленні;

пов'язати тренування на навчальному матеріалі з контекстом реального спілкування. Слід зазначити, що викладачі, які будують спілкування із студентами на неформальній основі, відверто й спонтанно проявляють власні якості та емоції, обговорюють свої недоліки, можуть зменшувати соціальну дистанцію, що призводитиме до порушення статусної регламентації, фамільярних стосунків із студентами. Проте не варто, на нашу думку, приховувати свої якості та почуття під маскою офіційності, уникати особистісних, відкритих контактів із вихованцями. Цей процес має бути природнім і адекватним відносно потреб навчальної ситуації. Саме яскраві особистісні якості викладача, творча та ініціативна діяльність, культура спілкування й поведінки забезпечують атмосферу поваги та взаєморозуміння, партнерства та підтримки, сприяють виробленню стратегії поведінки майбутніх учителів у професійно значущих ситуаціях.

Ми вважаємо необхідним висвітлити питання поведінки та культури викладача, його особистісних якостей, оскільки ці характеристики є важливою ознакою професійної діяльності. Як стверджує Г. Тарасенко, "...професійну культуру вчителя ніяк не можна спрощувати до системи спеціальних, вузькопрофесійних знань, умінь, навичок. Це поняття є ширшим і включає в себе весь духовний потенціал особистості педагога, інтелектуальні, емоційні та практично-дійові компоненти його свідомості" [6, с. 39]. Не можна стверджувати, що існує ідеальний викладач. Кожен має власну індивідуальність, якій притаманні як слабкі, так і сильні сторони. Важливим є визначення самим викладачем своїх переваг і розвиток їх у процесі професійної діяльності.

Аналіз педагогічної літератури дав нам змогу виокремити особистісні якості викладача, які сприятимуть професійному спілкуванню та спонукатимуть до вільних висловлювань іноземною мовою. До особистісних якостей викладача, які варто розвивати та вдосконалювати, ми віднесли такі: жвавість; харизматичність; розкутість; акторські здібності; почуття гумору, оригінальність; уміння визнати власні помилки; уміння слухати; повага до особистості студента; розуміння й прийняття інтересів і бажань студентів; надання можливості студентам висловитись; повага їхньої позиції; не акцентування уваги на своїй особистості; щире задоволення від заняття; уміння налаштовувати студентів на плідну працю.

У цьому контексті вважаємо за доцільне виокремити особистісні якості викладача, які можна й бажано змінити, а саме: нервовість; незібраність; неохайність; невідповідність одягу ситуації; неповага до позиції студента; багатослівність, не надання можливості студентам висловитись; нав'язування власної позиції; здійснення тиску, залякування; гарячність, пихатість; лінощі; однотипність і флегматичність у проведенні занять; надмірна стриманість; авторитарність і зарозумілість у стосунках із студентами; незацікавленість і байдужість; хвилювання, метушливість.

Оцінивши діяльність викладача та його особистісні якості, можна стверджувати, що реалізацію інтелектуального й емоційного потенціалу майбутніх фахівців, підвищення їхнього професійного розвитку та мотивації до особистісного самовдосконалення, сприятливий психологічний клімат на занятті з іноземної мови можна забезпечити за умов розвитку позитивних властивостей якостей і вдосконалення педагогічної майстерності викладача та обмеження й контроль за небажаними якостями.

Узагальнюючи вищесказане, можна дійти висновку, що головним у формуванні іншомовної компетентності студентів немовних спеціальностей є стимулювання й розвиток у них пізнавального інтересу, застосування активних методів і форм навчання із включенням елементів проблемності, наукового пошуку, з апробацією та освоєнням новітнього педагогічного досвіду.

### **Література**

1. Вища освіта України: Навч. посіб. / Ред. В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко. – К.: Знання, 2005. – 327 с.
2. Леонтьев А.А. Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1972. – №1. – С. 31-39.
3. Ніколаєва С.Ю. Сучасні підходи до викладання іноземних мов / С.Ю. Ніколаєва, О.М. Шерстюк // Іноземні мови. – 2001. – С. 50–57.
4. Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M.B. Second Language Instruction. – Boston. Mass: Heile and Heile Publishers, 1989.
5. Oller J.W. and Oller J.Jr. An Integrated Pragmatic Curriculum: a Spanish Program // Methods That Work / Ideas for Literacy and Language Teachers. – Boston, Mass.: Heile and Heile Publishers, 1993.
6. Тарасенко Г.С. Професійна культура вчителя: досвід дефінітивного аналізу // Культура і вчитель. – Вінниця, 2003. – С. 39.

УДК 378 : [33:640.41]

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ З ГОТЕЛЬНОГО  
ОБСЛУГОВУВАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ПРАЦІ****В.В.Полуда**

***Анотація.** Стаття присвячена аналізу найпоширеніших типів підприємств готельного бізнесу, видам пропонованих послуг та вимогам до фахівців середньої і вищої ланки, які забезпечують обслуговування та відповідні умови професійної діяльності.*

***Ключові слова:** професійна діяльність, фахівець з готельного обслуговування, тип підприємства готельного господарства, умови професійної діяльності, рівень професійної підготовки.*

***Аннотация.** Статья посвящена анализу самых распространенных типов предприятий гостиничного бизнеса, видам предлагаемых услуг и требованиям к специалистам среднего и высшего звена, которые обеспечивают обслуживание и соответствующие условия профессиональной деятельности.*

***Ключевые слова:** профессиональная деятельность, специалист по гостиничному обслуживанию, тип предприятия гостиничного хозяйства, условия профессиональной деятельности, уровень профессиональной подготовки.*

***Summary.** The article is devoted the analysis of the most widespread types of enterprises of hotel business, types of the offered services and requirements, to the specialists of middle and higher link, which provide service and proper terms of professional activity.*

***Keywords:** professional activity, specialist on hotel service, type of enterprise of hotel economy, terms of professional activity, level of professional preparation.*

**Постановка проблеми.** Розвиток ринку готельних послуг в Україні відбувається в умовах ринкової трансформації, технологізації та інформатизації суспільства, стрімких змін в уподобаннях та потребах споживачів послуг.

Галузь готелів і готельних комплексів є важливим чинником у забезпеченні економічної стабільності держави, формуванні позитивного сприйняття України у світовому співтоваристві. Разом із тим, розвиток готельних послуг відіграє важливу роль у виконанні державних соціальних програм і завдань, наданні індивідуальних послуг широким верствам населення.

В умовах значної конкуренції на ринку готельних послуг усе більшого значення набуває проблема їх якості, відповідності послуг сучасним світовим потребам і вимогам.

Відповідність ринку готельних послуг України до європейських і світових стандартів є основною передумовою їх конкурентоздатності.

Усе це спонукає до вивчення питань професійної діяльності фахівців з готельного обслуговування в сучасних умовах праці.

**Мета статті** - розглянути найпоширеніші типи підприємств готельного господарства, види пропонованих послуг та вимоги до фахівців середньої і вищої ланки, які забезпечують обслуговування та відповідні умови професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Індустрія гостинності є збірним поняттям, яке включає чисельні форми підприємництва, що спеціалізуються на ринку послуг і пов'язані з прийомом і обслуговуванням гостей. При цьому неможливо перерахувати всі види діяльності цієї сфери, а загальні напрями включають: розміщення, харчування, перевезення і відпочинок. Підприємства розміщення в наш час представлені значною різноманітністю форм і видів, починаючи від економічного класу недорогих мотелів та кемпінгів і закінчуючи розкішними готелями. Але, незалежно від категорії готелю, основою всіх форм обслуговування у сфері розміщення є надання ночівлі.

П.Пуцентейло до тенденцій розвитку підприємств готельної індустрії, що отримали розвиток в останні десятиліття, відносить такі моменти:

- поглиблення спеціалізації готельних і ресторанных закладів;
- утворення міжнародних готельних і ресторанных ланцюгів;
- розвиток мережі малих підприємств;
- упровадження в індустрію гостинності комп'ютерних технологій [2].

Останнім часом поряд із традиційними повносередніми готелями і ресторанами усе більше стали з'являтися спеціалізовані підприємства зі скороченим набором пропонованих послуг. Спеціалізація підприємств буває найрізноманітнішою. Готелі можуть орієнтуватися на обслуговування представників визначеного сегмента туристичного ринку, наприклад, на клієнтів, що присвячують свою відпустку гри

в гольф, катанню на лижах, кінним турам, на туристів, що виїжджають на конгреси, виставки, ярмарки та ін.

Сучасний турист переміщається різним видом транспорту, потребуючи відповідних готельних послуг. Турист, що здійснює подорож на автомобілях, автобусах, може користуватися обслуговуванням на заправних станціях, у мотелях або в інших готелях та підприємствах, що задовольняють потреби автотуриста.

Широкого поширення набули повітряні перевезення, що забезпечують туристові швидкість і комфорт; порядок і оплата перевезень регламентується у ряді випадків спеціальними угодами (договорами), що укладаються між авіакомпаніями і туристичними підприємствами. Поліпшення й розширення залізничних пасажирських перевезень, створення комфорту туристам дозволило зберегти поширеність цього вигляду транспорту поряд з авто- і авіап перевезеннями.

Пасажирські або круїзні судна поширені серед туристів як «плаваючі курорти». Вони надають широке коло послуг, характерних для курортних готелів, зі значними перевагами, що дають змогу відвідати різні регіони світу й представляють унікальні туристські можливості для багатьох любителів подорожей.

Однією з істотних статей прибутку готелю є надання послуг для проведення різного роду конгресів, конференцій і фестивалів. Готелі, які забезпечують умови для таких масштабних заходів пропонують, як правило, один або декілька конференц-залів різних розмірів, конфігурації і місткості, приміщення для проведення цільових практичних семінарів, секційних та бізнес-груп засідань, банкетні й демонстраційні зали, бізнес-центр, оснащений оргтехнікою, включаючи аудіовізуальні засоби. Розвинута інфраструктура обслуговування забезпечує реалізацію таких послуг, як: проведення екскурсій гідями, організацію розважальних шоу, оформлювальну роботу, послуги секретарів, перекладачів, нотаріусів тощо.

Обслуговування таких масштабних заходів спонукає до наявності спеціально підготовлених кадрів, що володіють широким діапазоном знань, високою культурою і наявністю стратегічного мислення. Діяльність з обслуговування конференцій у готелях має ряд специфічних особливостей. Обов'язком працівників є представництво готелю на етапі переговорів і укладання контрактів, організація колективного трудового процесу з метою забезпечення виробничої діяльності, яка буде направлена на успішне проведення запланованого заходу. Неважко собі уявити, як багато повинен знати й уміти такий керівник, що стоїть на захисті однієї з найважливіших гарантій готельного підприємства, гарантії того, якщо яка-небудь проблема виникне, вона буде швидко і ефективно розв'язана. Досвід показує, що в більшості випадків на посаду виконавчого директора призначають керівника з глибокими знаннями і великим практичним досвідом, який необхідний для того, щоб уміти знаходити швидкі і правильні розв'язання раптово виникаючих питань.

Ще однією сферою діяльності готельного бізнесу є готелі, розташовані в курортних зонах або в передмістях. Такі підприємства пропонують широкий діапазон послуг для відпочинку, занять спортом і умови для відновлення і зміцнення здоров'я. Деякі з таких готелів мають спортивний напрям (водні лижі, гольф, рибна ловля, серфінг, теніс, підводне плавання тощо). Готелі можуть бути розташовані, як правило, на морському узбережжі. Ті, що розташовані у гірських районах націлені на зимові види спорту і проведення дозвілля. Вони забезпечують умови для таких видів діяльності, як: гірськолижний спорт, ковзанярський спорт, їзда на мотосанях, альпінізм, скелелазіння, дельтапланеризм, лижний серфінг та ін. Інші готелі спеціалізуються на сімейному відпочинку і реалізують у життя програму, що пропонує організацію заходів для дітей; дають батькам можливість відпочити в компанії дорослих, або, якщо захід цікавий і їм, то разом із дітьми. Курортні готелі, як правило, пропонують обширну анімаційну програму. Вимоги до персоналу в курортному готелі зростають, оскільки гість зупиняється тут на більш тривалій час і використовує його в цілях відпочинку та розваг і, відповідно, вимагає до себе повного розуміння і високого рівня обслуговування. Ввічливість і ефективність в обслуговуванні є двома необхідними елементами в курортному середовищі [1].

Штатний розклад підприємств курортного типу зазвичай включає посаду директора з соціальних питань або директора з рекреації. До їх обов'язків входить розв'язання питань, пов'язаних із відновленням здоров'я відпочиваючих, надання комфортних умов для гостей. Створення і керування рекреаційними можливостями вимагає значних трудових витрат і професіоналізму.

Вимоги до обслуговуючого персоналу готелів за рівнем кваліфікації фахівців у сфері готельного господарства можна умовно розподілити на чотири групи – весь обслуговуючий персонал і керівники повинні пройти професійну підготовку, ступінь якої повинен відповідати наданим ними послугам. Знання іноземної мови обов'язкова вимога для працівників готелів будь-якої категорії, причому для готелів категорії 1 зірка достатньо знання працівниками служби прийому і розміщення однієї іноземної

мови (мови міжнародного спілкування або мови, що найбільш вживається клієнтами готельного комплексу цього регіону). Для готелів категорії 2 зірки вимоги аналогічні попереднім. А для готелів категорії 3 зірки для всього персоналу що має контакти з проживаючими, необхідне знання в достатньому об'ємі мінімум двох мов міжнародного спілкування або інших мов, що найбільш вживаються клієнтами готелю цього регіону. Для готелів категорії 4 зірки вимоги аналогічні попереднім, але знання мов повинно бути на більш високому рівні. Для персоналу готелів категорії 5 зірок, необхідне вільне володіння мінімум трьома іноземними мовами. Щодо поведінки – персонал усіх категорій повинен уміти створювати на підприємстві атмосферу гостинності, бути готовим доброзичливо виконати прохання проживаючого і відносно них повинен виявляти терплячість і стриманість. Медичні вимоги узгоджуються з певними установками щодо загального фізичного стану службовців і дотриманням ними санітарно-гігієнічних норм. Особлива уваги потребують зовнішній вигляд і манери поведінки.

При цьому особистісні якості обслуговуючого персоналу повинні бути адекватні ситуаціям і характеристикам категорій туристів.

Потрібний рівень професійної підготовки майбутнього фахівця з готельної справи потребує таких дій:

- опанування загальнонауковими знаннями у галузі гуманітарних і соціально-економічних наук, що дають змогу аналізувати соціально значимі проблеми і процеси, уміння застосовувати знання у різних видах професійної і соціальної діяльності;
- етики спілкування й освоєння правових норм, регулюючих стосунки людини з людиною, суспільства, довкілля, уміння враховувати особливості нормативно-правового регулювання при розв'язанні професійних завдань;
- культури мислення, здатністю у письмовій та усній мові правильно оформити його результати, володіти логічною формою аналізу процесів обраного виду професійної діяльності;
- сформованості цілісного уявлення щодо надання готельних послуг;
- здатності фахівця до набуття додаткових знань і умінь, здійснення професійної діяльності в іншомовному середовищі;
- наявності загальнонаукових знань щодо здорового способу життя, можливості життєдіяльності людини в природних умовах, здобуття умінь і навичок фізичного самовдосконалення й адаптації у природному середовищі, що забезпечують можливість подолання чинниками ризику й «виживання» у несприятливих умовах зовнішнього середовища;
- опанування методів організації аварійно-рятувальних робіт у надзвичайних ситуаціях;
- сформованості навичок наукової організації праці, методів підбору, зберігання, обробки й аналізу інформації з використанням комп'ютерних технологій;
- здобуття повноти знань про сутність і соціальну значущість своєї професії та її основних проблем, цілей, завдань, пов'язаних із реалізацією професійних функцій; уміннями знаходити нестандартні рішення так званих «штатних» і нетипових виробничих ситуацій;
- комунікативних умінь, організаційно-управлінських знань і умінь, здібностей знаходження і прийняття професійних рішень.

Ці вимоги до рівня підготовленості майбутнього фахівця висуваються з урахуванням будь-якого виду професійної діяльності у туристській сфері, включаючи готельно-ресторанний бізнес.

Ми вважаємо, що стати компетентним працівником може тільки той, хто має здібності до панування над професійною ситуацією, володіння уміннями спілкування з клієнтом і може створити сприятливі умови для надання послуги.

Індустрія розміщення являє собою комплекс різних служб, для роботи в яких потрібен кваліфікований персонал масових професій, фахівців середньої і вищої ланки керування [3].

Для того, щоб мати можливість надавати різноманітне обслуговування, готелі мають у розпорядженні персонал, який ділиться на чотири категорії:

- вища керівна ланка;
- середня керівна ланка;
- працівники обслуговування;
- робітники технічних служб.

**Висновки.** Таким чином, можна стверджувати, що особливості професійної діяльності фахівця з готельного господарства зумовлені здатністю фахівця адекватно реагувати на потреби споживача послуг, усвідомлюючи результати власної діяльності у забезпеченні потрібної якості послуг. Причому вирішальне значення у цьому відіграють особливості «людських контактів» і не лише за формою спілкування, але й за рівнем відповідної професійної компетентності фахівців щодо надання не тільки

основних, але й додаткових послуг. Це, в свою чергу, визначає необхідність опанування уміннями спілкування, ефективної співпраці в колективі. Водночас слід додати і такий важливий аспект, характерний для сфери обслуговування, як забезпечення ефекту міжнаціональних контактів, основою якого є професіоналізм персоналу у наданні послуг стосовно знання іноземних мов та відповідної етики спілкування із іноземними та VIP- гостями.

### **Література**

1. Полуда В.В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з готельного господарства у процесі фахової підготовки: дис. ... к. пед. наук: 13.00.04 / Полуда Вікторія Володимирівна; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2010. – 362 с.
2. Пуцентейло П. Р. Економіка і організація туристично-готельного підприємства : [навч. посіб.] / Петро Романович Пуцентейло. – К. : ЦУЛ, 2007. – 300 с.
3. Сокол Т. Г. Організація обслуговування в готелях і туристичних комплексах: Підручник для вищих навчальних закладів. К.: «Альтепрес», 2009. – 446 с.

**УДК 378.147.001.76**

## **СПОСОБИ ЗБАГАЧЕННЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА**

**Н.Н. Прушковська, К.Л. Дабіжа**

***Анотація:** у статті розкриваються прийоми та методи активізації сприйняття хорového твору на заняттях з диригування; описується прийом інтеграції різних видів мистецтв, що допомагає студентам асоціювати образи, емоційно охоплювати твір, осмислювати та критично його оцінювати.*

***Ключові слова:** творча діяльність, інтеграція мистецтв, творча уява, хорове диригування.*

***Аннотация:** в статье раскрываются приемы и методы активизации восприятия хорového произведения на занятиях по дирижированию; описан прием интеграции разных видов искусств, который помогает студентам ассоциировать образы, эмоционально охватывать произведение, осмысливать его и критически оценивать.*

***Ключевые слова:** творческая деятельность, интеграция искусств, творческое воображение, хорвое дирижирование.*

***Annotation.** The article exposes methods and techniques of active perception of a choral work at lessons on conducting an orchestra. A leading role in a preparatory process belongs to various kinds of art that help students to associate the image and size of the the work emotionally, comprehend and value it critically. The main task in conducting an orchestra is to imagine the base the process is built on.*

***Key words:** creative activity, art integration, creative imagination, choral conducting.*

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта, як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти, має забезпечити підготовку кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої самореалізації, професійного розвитку, що потребує перегляду та вдосконалення методів вивчення предметів мистецького циклу [5]. Тому проблема підготовки вчителів музики, які навчатимуть дітей у XXI ст., повинна бути розв'язана за рахунок переорієнтації музичної педагогіки з функціональної на творчу, в основі якої – формування особистості майбутнього вчителя. Однак практика показує, що виконуючи твори різних жанрів, студенти часто захоплюються, насамперед, технологією, а не художністю твору. Це призводить до того, що, слухаючи музику, вони вловлюють гармонію, ритмічні особливості, сприймають навіть деталі музичної тканини, але музика не пробуджує їхньої фантазії, не активізує емоційні можливості. Проблему підготовки вчителів музики розглядали Л.Арчажнікова, О.Апраксина, О.Ростовський, О.Рудницька, П.Ніколаєнко, Л.Хлебнікова та ін. Водночас, вивчення візуальних засобів впливу на творчий потенціал майбутнього вчителя музики завжди є проблемою творчого пошуку. Саме тому актуальним залишається пошук можливих шляхів збагачення процесу пізнання музичного твору іншими методами, які б допомагали створювати необхідні умови для емоційного забарвлення об'єктивної інформації про художній твір суб'єктивними асоціативними уявленнями.

Постає необхідність у збереженні та використанні попередніх досягнень з урахуванням завдань і вимог сучасної системи освіти.

**Мета статті.** Розкрити прийоми і методи збагачення творчої діяльності студентів на основі інтеграції різних видів мистецтв у процесі диригентської підготовки майбутніх учителів музики.

Найбільш поширеними та результативними способами розв'язання поставлених завдань виступає



інтеграція (взаємопроникнення) різних видів мистецтв на базі одного провідного освітнього компонента, що робить можливим системний вплив на свідомість особистості, формує картину цілісності та гармонії довколишнього світу. В основу принципу інтеграції покладене синтезування музичного мистецтва з іншими видами мистецтв навколо спільних для всіх категорій (темپ, ритм, динаміка, тембр тощо).

**Викладення основного матеріалу.** Психологічні основи інтегрованих процесів були закладені вченням академіка І.Павлова про динамічний стереотип і другу сигнальну систему. Фізіологічним механізмом засвоєння знань І.Павлов уважав утворення в корі головного мозку складних схем тимчасових зв'язків, які він ототожнював з асоціаціями – зв'язки між всіма формами відображення об'єктивної дійсності, в основі яких лежить відчуття [6].

Інтеграція від латинського слова «*integratio*» як педагогічне явище означає відношення чи відтворення, поповнення, «*integrer*» тобто «цілий» – це об'єднання будь-яких частин, елементів у ціле, що передбачає узагальнення й систематизацію знань про художню картину світу. Інтенсивні процеси взаємопроникнення й інтеграція мистецтв не повинні призводити до їхнього послаблення, оскільки кожен вид мистецтва залишає за собою лише йому властиву специфіку. Різні види мистецтва покликані задовольнити одну з найвищих потреб людини – художню, що інтегрує інтелектуальні, емоційні та моральні її сили.

Але тут слід застерегти від штучного об'єднання різних видів мистецтва, що не забезпечує їхнього синтезу. Зіставлення повинно відбуватися з усвідомленням сутності понять художнього змісту, образності, що потребує побудови за принципом аналогії та контрасту різних явищ, проведення паралелей між творами, близькими за сюжетом, стилем написання, жанровою та структурною комунікацією тощо.

Особливу роль у формуванні особистісних якостей майбутнього вчителя музики відіграють заняття з диригування, що є важливою складовою частиною музично-естетичної підготовки. Але якщо в класі специнструмента студент може відразу відтворювати музичний образ, то диригент-хоровик поступово відтворює його в хорі лише після певної теоретичної та практичної підготовки. Провідну роль на підготовчому етапі відіграє інтерактивний метод, який формує вміння об'єднувати мистецтво поезії, музики й пластики та «створювати» свій звукообраз. Більше того, він творчо урізноманітнює навчальний процес, емоційно збагачує його, дає змогу студенту почути саме те, що потім вимагатиме від хорового колективу. Тому головна роль на заняттях належить педагогові, захопленому своїм предметом, який знає, як розвивати творчу уяву студентів, якими засобами активізувати їхні здібності на заняттях із диригування. А. Ейнштейн вважає, що образна сила уяви сприяє будь-яким творчим досягненням. Творчість і уява найтісніше пов'язані між собою, але провідна роль належить творчості, тому що уява розвивається в процесі творчої діяльності.

Вже давно було встановлено, що на розвиток фантазії студентів активно впливає живопис. Використання творів образотворчого мистецтва в процесі роботи над хоровим твором посилює зорові асоціації, які, своєю чергою, сприяють розвитку мислення, формуванню емоційного настрою. Активізація зорових, слухових і дотикових асоціацій збуджує той чи інший нерв, у свідомості виникають складні й розгалужені асоціативні зв'язки. Наприклад, при знайомстві з твором постає зоровий образ лісу, а за асоціацією можуть виникнути також характерні для лісу звукові образи: співи пташок, кукання зозулі, постукування дятла по дереву, дзижчання бджіл тощо.

Вивчаючи твір К. Проснака «Море», можна розглянути зі студентами картини І. Айвазовського «Морський берег», «Дев'ятий вал», «Чорне море» та інші, близькі за своїм змістом до музичного твору. Музика разом із живописом здатна створювати чудові гармонії – за подібністю, контрастні або й гострі дисонанси.

Принцип взаємозв'язку слухових і зорових вражень було розкрито К.Стеценком, а система-співвідношення світлотіней і кольорів із музичними звуками – М.Леонтовичем.

Висотно-динамічна й метроритмічна організація звуку сприяє відтворенню різних типів просторового руху, мелодія передає дихання, пластику, гармонію. Фактура, сповнена колориту, світла тощо. У такий спосіб музика набуває здатності «живописати» фарбами, передавати зображальну конкретику. Адже її асоціативне бачення спирається на реальні зв'язки життєвого досвіду людини, в якому звукове невід'ємне від інших відчуттів у цілісному образі світосприймання (О.Рудницька). Наприклад, хоровий твір «Сосна» С.Танєєва на слова М.Лермонтова має яскраво виражений контрастний художній образ. Перша частина – це далека сувора засніжена північ, в уяві виникає картина І.Шишкіна «Утєс», друга – теплі інтонації, більш динамічні, постає образ півдня.

Треба максимально залучати різноманітний асоціативний матеріал, який є в пам'яті студентів: запропонувати їм уявити собі певну картину або героїв якогось твору, характеризуючи їхній настрій,

вчинки, зовнішність. Немовби самому стати учасником подій, осмислити їх і тим самим точніше сприйняти й зрозуміти художньо-емоційні образи. При вивченні, наприклад, твору Г.Свиридова «Зустрілися батько з сином» на слова О. Прокоф'єва студентів рекомендують прочитати всю баладу (адже композитор використовує лише драматичну частину поетичного тексту), визначити час подій, уявити собі головних учасників конфлікту, розшифрувати заключну частину, що несподівано звучить у мажорі. Великі переваги має хорова музика, при прослухованні якої не лише розширюється коло асоціацій, а й виключається можливість суперечливих тлумачень. Багатство асоціацій, які викликають конкретні художні образи, великою мірою залежать від глибини досвіду, від ступеня загальної культури людини. Можна запропонувати студентам при роботі над твором Б.Лятошинського «По небу крадеться луна», на слова О.Пушкіна, ознайомитися із віршем «Мечтатель». Зрозуміти ідейний зміст твору О. Власова на слова О.Пушкіна «Фонтан Бахчисарайського дворца» та осягнути засоби виразності допомагає поема О.Пушкіна «Бахчисарайський фонтан».

Внутрішньо почута музика допомагає засвоїти звукову тканину, «малювати» й виражати жестами рук її зміст. Як зауважує М. Каган, спрямування змісту всередину, до самого себе є внутрішньою формою твору, яка потім опредмечується й стає реальним художнім образом. Так виникає «внутрішній діалог», коли в результаті пізнання цінності власного «я» відбувається включення особистості в процес пізнання уявного героя. Таким чином, у процесі такого спілкування зі своїм «я» уявний образ опосередковує особливість художнього спілкування. Як зазначає О. Рудницька, внутрішній діалог є обов'язковою складовою будь-якого продуктивного мислення, будь-якої репродуктивної й, особливо, творчої діяльності. Досвід пізнання студентом власних реакцій на сприйнятий твір, осмислення своїх внутрішніх естетичних переживань і розуміння художньо-естетичних позицій автора твору допомагає підготуватися до практичної роботи з хоровим колективом. Тому сприймання музики можна розглядати як креативний процес. Тобто студент, який сприймає музику, теж її створює, і педагог повинен навчати його справжньому творенню.

Де б не лунала музика, скрізь вона розшифровується образами. Фігуристи, наприклад, катаються під музичний акомпанемент, теж створюють образи, які відповідають емоційному змісту музичного твору. І диригент, і фігурист мають свою індивідуальну «техніку» відтворення музичного образу. Танець вважається «зримою» музикою, яка об'єднує звукообрази з пластичним жестом. Спорідненість цих процесуальних інтонаційно-виразних мистецтв, яку підкреслюють спільні для них характеристики (плавність, ритм та інші), знайшла своє підтвердження у визначенні музики Г.Гегелем як «свого роду танцю, рух якого позбавлений наочності» [2].

Диригування не пов'язане безпосередньо зі звукоутворенням, тому студентів легше виявити своє бачення «музичного образу», оскільки його диригентсько-виконавський апарат вільніший, ніж, наприклад, у піаніста. Чим яскравіше й детальніше виникає в уяві музичний образ, тим легше буде потім переборювати й технічні труднощі.

Можна порадити студентів під час підготовки до занять продумати образну характеристику жестів, за допомогою яких він буде створювати пластичний образ того чи іншого твору. Наприклад, перші фрази твору Е. Гріга «Лебідь» можуть бути пов'язані з такими асоціаціями – ми немов повільно гладимо гнучку шию прекрасного лебедя, примовляючи: «який ти ніжний, який граціозний...» і т. ін. Це допомагає студентам правильно охарактеризувати «образність» жести (плавний, пестливий, гнучкий тощо).

Аналогічні проблеми стоятимуть перед майбутніми вчителями під час практичної роботи з хором. Окремі штрихи, потрібні барви звучання хору або окремих партій слід шукати, ставлячи перед хористами певні творчі завдання. Наприклад, диригенту треба добитися від них напруженого звучання на *ppp*. Цей нюанс під час співу виконується хором, але без відповідного характеру. Ось тут хормейстер і повинен поставити перед колективом певні образні завдання: співайте дуже тихо, але відчуття повинні бути такими, як при співі на форте, співайте з ненавистю, зі злістю, але дуже тихо, протестуючи внутрішньо або навпаки замріяно, радісно, тріумфуючи та ін.

**Висновки.** Згадані вище педагогічні прийоми допомагають краще зрозуміти художні й технічні особливості музичних творів, правдиво розкрити емоційність їхньої образної системи. Ми вважаємо, що пошук засобів і прийомів активізації уяви повинен стати повсякденною потребою як педагога, так і студента. Розвинена уява допоможе студентам самостійно осмислити твір, критично оцінити його, а це є одним із найважливіших компонентів загальної художньо-естетичної культури майбутнього вчителя. Розвиваючи творчу уяву, студент знайомиться з іншими видами мистецтва, підвищує свій художній та інтелектуальний рівень. Емоційно піднесене ставлення до життя допоможе такій людині побачити прекрасне в тому, що її оточує, змусить її працювати цілеспрямовано й творчо.

## Література

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Выготский Л.С. - М., 1997. - 379 с.
2. Гегель Г. Эстетика / Гегель Г. - М.: Искусство, 1971. - Т. 3. - 622 с.
3. Матонис В. П. Музыкально-эстетическое воспитание личности / Матонис В. П. - Л., 1988. - 197 с.
4. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / Медушевский В. В. - М.: Музыка, 1978. - 201 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти У країни // Освіта. - 2001.- 11-18 липня.
6. Павлов И.П. Избранные произведения / Под общей ред. Х.С. Коштыянца. - Л.: Госполитиздат, 1951. - 583 с.
7. Рудницька О.П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя / Рудницька О.П. - Дис... докт. пед. наук: 13.00.01. - К., 1994. - 53 с.
8. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін / Рудницька О. П. - К.: Освіта, 1998. -182 с.

УДК: 373.61+371.16+008

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

О.О.Сакалюк

*Культура управляет менеджментом  
в большей мере, чем он управляет ею.  
Эдгар Шейн*

**Анотація.** У статті представлені сучасні підходи до розуміння сутності феномена «організаційна культура», запропоновано функції організаційної культури та розкрито зміст основних завдань, націлених на реалізацію функціонального блоку базової моделі формування й розвитку організаційної культури сучасного освітнього закладу.

**Ключові слова:** організаційна культура, корпоративна культура, функції-завдання організаційної культури.

**Аннотация.** В статье представлены современные подходы к пониманию сущности феномена «организационная культура», предложены функции организационной культуры, а также раскрыто содержание основных задач, нацеленных на реализацию функционального блока базовой модели формирования и развития организационной культуры современного образовательного заведения.

**Ключевые слова:** организационная культура, корпоративная культура, функции-задачи организационной культуры.

**Resume.** In the article the represented modern approaches to understanding of essence of the phenomenon «organizational culture», the functions of organizational culture, which its forming and development is carried out through, are offered, and maintenance of the basic tasks aimed on realization of function box of base model of forming and development of organizational culture of modern educational establishment is exposed.

**Keywords:** organizational culture, corporate culture, functions-tasks of organizational culture.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах головними напрямками роботи з підвищення ефективності діяльності будь-якої організації є зміна ставлення працівників до праці, забезпечення її сучасної організації, творчої спрямованості. Саме реалізація цих напрямів створює передумови для розвитку організаційної культури, яка не тільки відрізняє одну організацію від іншої, але й зумовлює успіх її функціонування та виживання в довгостроковій перспективі.

Відіграючи важливу роль у житті організації, організаційна культура повинна бути предметом пильної уваги з боку керівництва. Менеджмент не тільки відповідає організаційній культурі й залежить від неї, а й може, зі свого боку, впливати на її формування та розвиток. Для цього менеджери повинні вміти аналізувати організаційну культуру й впливати на її формування та зміну в бажаному напрямі. На жаль, небагато сучасних керівників освітніх закладів розглядають організаційну культуру як важливий інструмент управлінської діяльності, що дозволяє орієнтувати підрозділи й окремих осіб на загальні цілі, мобілізувати ініціативу співробітників, забезпечувати лояльність і полегшувати спілкування; більшість керівників не володіють методами її дослідження, формування й зміни. У зв'язку з цим, актуальним постає дослідження організаційної культури освітньої установи та вивчення проблеми її формування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні концепції організаційної культури представлені в численних дослідженнях учених (К.Камерон, Р.Куїнн, Р.Моран, У.Оучі, Т.Пітерс,

С.Роббінз, Т.Соломанідіна, П.Харріс, Е.Шейн та ін.). В останнє десятиліття зарубіжні вчені зосередили свої дослідження на теоретичних і практичних аспектах управління організаційною культурою (К.Камерон, Р.Куїнн, Т.Діл, Д.Денісон, Е.Шейн, Ч.Хенді, Г.Хофстед та ін.); вивченні організаційної культури з позицій функцій, які вона виконує (Е.Шейн, С.Роббінз, В.Співак, Т.Соломанідіна, О.Наумов та ін.). Серед українських учених проблемою організаційної культури займаються Г.Дмитренко, В.Кириченко, Т.Максименко, С.Оборська, З.Шершньова, Е.Шарапова, В.Усачева, Г.Хаст та ін. Дослідженню різних аспектів організаційної культури освітньої установи присвячені праці багатьох учених і фахівців з управлінської діяльності в освітньому закладі: І.Буєвої, М.Вербицької, Є.Руднева, М.Рибакової, Ю.Темрюкова, К.Ушакова, В.Ясницької та ін.

**Мета статті:** дослідити особливості функціональної побудови організаційної культури сучасних освітніх закладів.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогодні існує безліч публікацій на тему організаційної культури, її ролі й значення в житті та діяльності організації, у тому числі й у функціонуванні та розвитку освітнього закладу. Однак, дотепер серед дослідників немає єдиної думки щодо визначення змісту поняття «організаційна культура». Існує декілька підходів до аналізу культури організації. С. Ліпатов, вивчаючи концептуальні моделі організаційної культури, узагальнює два способи використання цього поняття. У першому випадку культура розглядається як одна з організаційних підсистем разом з технологічною, адміністративною тощо, яка виконує функції адаптації організації до навколишнього середовища й ідентифікації її співробітників. У цьому значенні термін «організаційна культура» описує атрибут або властивість групи і є сукупністю поведінок, символів, ритуалів і міфів, які відповідають цінностям організації, що розділяються й передаються кожному її члену з вуст у уста як життєвий досвід [1]. Інший підхід у використанні аналізованого терміна полягає в тому, що «культура» – це те, чим організація є. З цих позицій організації розуміються й аналізуються, головним чином, не в економічних або матеріальних термінах, а в експресивних, розумових або символічних аспектах. Такий погляд виражає більш суб'єктивний або феноменологічний підхід стосовно організації і має багато загального з концепцією відкритих систем [1]. Наголосимо, що обидва підходи аналізують способи функціонування культури як системи управління.

Кожний заклад освіти обов'язково має культуру, але деякі створюють сильну культуру – набір чітких певних уявлень про цінності й керівні принципи, які розуміються, схвалюються й виношуються всіма членами колективу. Такі уявлення вводяться й підтримуються за допомогою ритуалів і церемоній, що є формою вираження колективної солідарності та лояльності; відзначення героїв, які втілюють загальні цілі; створення слоганів і символів, які позначають загальні цінності.

Більшість авторів сходиться на тому, що організаційна культура – це: складна композиція важливих припущень (які часто не піддаються формулюванню), що бездоказово приймаються і поділяються членами групи або організації (Т. Соломанідіна); прийняті більшою частиною організації філософія та ідеологія управління, що лежать в основі відносин і взаємодій як усередині організації, так і за її межами (П. Журавльов, Ю. Одегов); система переконань, норм поведінки, настанов і цінностей, які є тими неписаними правилами, що визначають, як мають працювати й поводитися люди в певній організації (К. Ушаков) та ін.

Учені (В.Ніколаєва, З.Якімова та ін.), порівнюючи феномени організаційної і корпоративної культури та досліджуючи їхні специфічні особливості, вдалися до ретроспективного аналізу походження цих двох понять з метою їх розведення [3]. Грунтуючись на дослідженнях науковців, можемо стверджувати, що кінцевою метою організаційної культури є внутрішньо організаційне вибудовування системи координат, що забезпечує організації й адаптацію до змінних зовнішніх умов, і внутрішню інтеграцію. Гармонійне поєднання механізмів асиміляції (приспосовування нових умов до вже існуючих схем дій) й акомодатії (приспосовування існуючих схем і алгоритмів до нових умов) забезпечує організації одночасно гнучкість у нових умовах і стабільність у часі, що є вагомою конкурентною перевагою за рахунок підвищення ефективності діяльності. Тобто, якщо розглядати освітній заклад з позиції підвищення ефективності його діяльності за рахунок адаптації до умов зовнішнього середовища (визначення місії, вибір стратегії, визначення засобів і методів досягнення цілей, здійснення контролю й корекції поточних процесів тощо) і успішної внутрішньої інтеграції (встановлення комунікацій, критерії входження й виходу з груп, визначення й установка статусу та ієрархії стосунків, визначення бажаної/небажаної поведінки та ін.), то йдеться про організаційну культуру.

Таким чином, організаційна культура – це сформована впродовж усієї історії організації сукупність прийомів та правил її адаптації до вимог зовнішнього середовища й формування внутрішніх відносин між групами працівників. Організаційна культура концентрує політику та ідеологію життєдіяльності організації, систему її пріоритетів, критерії мотивації та розподілу влади, характеристику соціальних

цінностей та норм поведінки. Елементи організаційної культури є орієнтиром в ухваленні керівництвом організації управлінських рішень, налагодженні контролю за поведінкою та взаєминами співробітників у процесі оцінювання різних ситуацій. Отже, процес формування й розвитку організаційної культури знаходиться у взаємозв'язку й взаємозалежності з процесами управління персоналом, і для ефективної реалізації функцій організаційної культури необхідна підтримка системи управління персоналом.

Реалізація функціонального блоку базової моделі формування й розвитку організаційної культури здійснюється через функції організаційної культури, а функції, своєю чергою, реалізуються через конкретні задачі. Тому, за слушним зауваженням О.Тихомирової, більш коректно вести мову про функції-задачі організаційної культури. Конкретний перелік і пріоритетність розв'язання функцій-задач організаційної культури, наголошує вчена, визначається сферою діяльності організації, тими цілями, які ставить перед собою установа, формуючи організаційну культуру. Узявши за основу базову модель, запропоновану О.Тихомировою, що є універсальною сукупністю функцій-задач організаційної культури, які можуть бути адаптовані для будь-якої конкретної організації, розглянемо більш детально функції-задачі організаційної культури та їхній зміст.

Так, функція формування, накопичення, передачі й зберігання цінностей організації передбачає виконання двох завдань: 1) формування цінностей (чітке й зрозуміле визначення цінностей, виражене у вербальній формі); 2) передачу, розповсюдження, засвоєння, зберігання цінностей організації (вирішується через різні заходи, які дозволяють працівникам, незалежно від посади й терміну роботи в даному освітньому закладі, ознайомитися з його цінностями, зрозуміти й прийняти їх, а також шляхом створення етичного кодексу організації). Ця функція є найважливішою функцією організаційної культури, оскільки, по-перше, цінності є центральною складовою організаційної культури, а по-друге – через систему цінностей регулюється людська діяльність.

Функція формування системи знань організації має на увазі розв'язання наступних завдань: 1) надання умов для постійної розробки й упровадження інновацій, проведення наукових досліджень, розробок (надання можливості проведення досліджень, розробок – фінансова підтримка, надання приміщень, часу, необхідного устаткування тощо); а також розробку системи внесення й розгляду раціоналізаторських пропозицій); 2) надання умов для професійного зростання членів колективу, підвищення кваліфікації, освіти (розв'язується шляхом розробки загальних вимог до рівня кваліфікації й професіоналізму; заохочення ротатції, навчання, підвищення кваліфікації працівниками; шляхом проведення семінарів з нових досягнень, розробок, технологій у галузі освіти); 3) забезпечення творчої активності персоналу (досягається за рахунок проведення різних заходів щодо сумісного ухвалення рішень, генерації ідей, спільних розробок, за рахунок матеріального й нематеріального заохочення творчої діяльності тощо).

Формування системи внутрішніх комунікацій (способів і форм спілкування) і зв'язків передбачає розв'язання таких завдань: 1) розробку внутрішніх зв'язків по вертикалі й горизонталі (створення внутрішніх комунікацій передбачає забезпечення зв'язку працівників будь-якого рівня з вищим керівництвом (тобто розробку системи відкритого діалогу з керівництвом); створення системи внутрішніх комунікацій по горизонталі здійснюється шляхом розв'язання наступних завдань: розробки кодексів поведінки членів колективу, що містять правила поведінки, вимоги до зовнішнього вигляду персоналу, оформлення приміщень тощо; а також за рахунок навчання працівників діловому етикету); 2) створення системи ігор – традицій, звичаїв, ритуалів, обрядів (це розробка й запис звичаїв, ритуалів, традицій освітньої організації; а також визначення й відзначення пам'ятних дат, героїзація осіб, створення легенд тощо); 3) культурну адаптацію персоналу (процес засвоєння новим працівником системи знань, цілей, норм і цінностей, що дозволять йому функціонувати як повноправному члену організації).

Формування системи зовнішніх комунікацій і зв'язків організації складається з таких укрупнених блоків завдань: 1) здійснення зв'язку з громадськістю (робота із засобами масової інформації, суспільними інститутами з метою досягнення позитивної популярності освітнього закладу в регіоні, світі); 3) зв'язок із діловими партнерами (реалізуються шляхом здійснення регулярного зв'язку із споживачами освітніх послуг, партнерами, у тому числі через Інтернет тощо); 4) формування позитивної репутації і привабливого іміджу організації (має на увазі створення позитивної репутації та позитивного іміджу освітнього закладу в суспільстві та серед персоналу); 5) розробка фірмового стилю організації – своєрідної сукупності символів і знаків, за допомогою яких організація створює власний унікальний образ в суспільстві, легко упізнається (здійснюється шляхом розробки логотипу, фірмових знаків, шрифтів, кольорів тощо).

Цілепокладання – постановка цілей організації передбачає розв'язання укрупнених завдань: 1) формування дерева цілей організації (формування єдиної загальної мети (сукупності цілей)

освітнього закладу; а також формування приватних цілей елементів організації. Одним з найважливіших аспектів формування цілей є визначення місії закладу освіти, тобто основної глобальної мети у взаємозв'язку із зовнішнім і внутрішнім середовищем; 2) формування дерева критеріїв досягнення цілей (це розробка конкретних критеріїв досягнення поставлених перед підрозділами, працівниками цілей); 3) управління системою цілей організації (має на увазі забезпечення відповідності приватних цілей елементів і загальної мети освітнього закладу; проведення спільних нарад по досягненню цілей, виявленню проблем, ролі кожного елемента в досягненні загальної мети).

Функція формування культури трудового процесу передбачає такі завдання: 1) формування культури праці працівників (досягається шляхом розробки вимог до організації робочого місця (чистота, акуратність, колірна гама тощо); формування положень трудової етики; вимог до розпорядку робочого дня; культури праці керівника; вимог до стосунків «керівник-підлеглий» (субординація, правила звернення до керівника тощо); 2) забезпечення спільності організаційної культури й культури працівників (здійснюється шляхом проведення співбесід з претендентами на роботу, «виховання» персоналу для відповідності організаційній культурі).

Важливо відзначити, що багато функцій організаційної культури тісно переплітаються з функціями системи управління персоналом (наприклад, весь блок функцій з формування культури трудового процесу, проведення різних семінарів, спільне ухвалення рішень та ін.). Наголосимо, що реалізація розглянутих вище функцій-задач вимагає наявності певних елементів системи, витрат певних ресурсів, а також організації структури, яка відповідала б за виконання функцій-завдань.

**Висновки.** Отже, організаційна культура дуже ефективний і жорсткий інструмент управління поведінкою людей, формування моделі поведінки співробітників організації, який необхідно використовувати. Сьогодні, коли українська школа відходить від одноманітності, феномен організаційної культури починає виявлятися більш виразно. Поява різних типів і видів освітніх установ означає народження нових організаційних культур. Уплив організаційної культури на ефективність діяльності організації стає незаперечним фактом і враховується багатьма зарубіжними й вітчизняними вченими.

#### Література

1. Липатов С. А. Организационная культура : концептуальные модели и методы диагностики / С. А. Липатов // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 1997 – № 4. – С. 55-65.
2. Тихомирова О. Г. Организационная культура : формирование, развитие и оценка / О. Г. Тихомирова. – СПб. : ИТМО, 2008. – 154 с.
3. Якимова З. В. Организационная и корпоративная культура : точки пересечения и специфические особенности / З. В. Якимова, В. И. Николаева // Проблемы и перспективы развития экономики и управления : материалы международной заочной научно-практической конференции (19 октября 2011 г.) – Новосибирск : Априори, 2011. – С. 223-227.

УДК 375.31.5.015.31:331.548

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЕНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

В.А. Сапогов, І.С. Костинюк

**Анотація.** У статті розглядаються питання особливостей профорієнтаційної роботи в школі на сучасному етапі розвитку освіти в Україні, пропонуються методи, форми та засоби проведення профорієнтації для учнів усіх вікових освітніх ланок.

**Ключові слова:** професійна орієнтація, освіта, консультування, вибір професії, трудова діяльність.

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы особенностей профориентационной работы в школе на современном этапе развития образования в Украине, предлагаются методы, формы и средства проведения профориентации для учеников всех образовательно-возрастных этапов.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, образование, консультирование, выбор профессии, трудовая деятельность

**Summary.** The paper deals with the characteristics of career guidance in schools at the present stage of development of education in Ukraine, as well as the problems of career choices of young people. The methods, forms and means of career counseling for students at all age stages for further reasonable and conscious choice of the individual life of personality.

**Keywords:** vocational guidance, education, counseling, career choices, employment.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Однією з освітніх проблем сучасного світу стає проблема професійного самовизначення молоді людини. Таке самовизначення – центральне новоутворення юнацького віку. Це нова внутрішня позиція, яка передбачає усвідомлення себе членом суспільства, прийняття та визначення свого місця в ньому, а також наявність необхідних знань для утвердження та реалізації свого фахового становлення, цілісна система уявлень про власну особистість та сформована світоглядна позиція. Оскільки сучасний соціум, ринок праці, форми власності, види сервісу дуже швидко змінюються, то для успішної самореалізації в цьому новому суспільстві цифрових технологій потрібно знати про основні види і типи професій, мати навички виконання різного роду робіт, бути до певної міри універсальним працівником. Часто молоді люди за браком життєвого досвіду ще не можуть визначитись із тим, ким їм стати в майбутньому. Допомогти професійному становленню особистості покликана профорієнтаційна робота як один із напрямків навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах. Якщо вибір професії зроблено необґрунтовано, то це приносить молодій людині розчарування, психологічні, соціальні та економічні втрати, що в подальшому не дає можливості розкрити повною мірою свої здібності та реалізувати свої можливості. Тому кожна молода людина повинна навчитися орієнтуватися в світі традиційних і нових професій, розуміти їхню суть, особливість та доступність, а допоможе першим, хто може їй у цьому допомогти стає педагог. Тому вчителі повинні бути готовими підтримати юнаків та дівчат у самовизначенні й самоствердженні, переконуючи їх у доцільності й правильності власного професійного вибору.

Професійна орієнтація – це комплексна науково обґрунтована система форм, методів та засобів впливу на особу з метою оптимізації її професійного самовизначення на основі врахування особистісних характеристик кожного індивідуума та потреб ринку праці. Вона спрямована на досягнення збалансованості між професійними інтересами і можливостями людини та потребами суспільства в конкретних видах професійної діяльності.

Профорієнтаційна робота сприяє цілеспрямованому розвитку здібностей і талантів людини, зростанню її професіоналізму, працездатності, збереженню здоров'я і виступає одним із найважливіших елементів державної політики у сфері соціального захисту та зайнятості населення. Така діяльність забезпечує ефективне використання трудового потенціалу особи, сприяє підвищенню її соціальної та професійної мобільності, відіграє значну роль у профілактиці вимушеного безробіття. Профорієнтаційні заходи стимулюють пошук людиною найефективніших засобів підвищення свого професійно-кваліфікаційного рівня, розвиток соціально-економічної ініціативи, інтелектуальної та трудової незалежності [1].

Основним об'єктом профорієнтаційної діяльності – є зайняте та незайняте населення, в тому числі молодь, що навчається, працівники, які звільняються, та особи з обмеженою працездатністю.

Головною метою профорієнтаційної роботи є сприяння специфічними методами посиленню конкурентоспроможності працівника на ринку праці та досягнення ефективної зайнятості населення. Крім того, важливими завданнями профорієнтації є виховання в молодих людей любові до різних видів праці, створення умов для продуктивної праці та перевірки на практиці своїх здібностей, вивчення, формування та розвиток інтересів, нахилів та здібностей молодих людей, ознайомлення їх з найбільш поширеними професіями та професіями, які найбільше відповідають інтересам молоді тощо.

**Огляд досліджень і публікацій, в яких започатковано дослідження проблеми.** На сьогоднішній день в Україні ще недостатньо сформована цілісна державна система профорієнтаційної роботи, хоча досліджень, присвячених вивченню проблеми професійного самовизначення молоді, немало.

Щоб з'ясувати суть і структуру професійної орієнтації, розглянемо спочатку історію виникнення необхідності профорієнтаційної роботи з населенням, зокрема в Україні. Початок профорієнтації нерідко відносять до 1908 р. – до моменту відкриття першого профконсультаційного бюро в Бостоні (США).

Виникла профорієнтація з потреб розвитку людського суспільства. Свідомий вибір професій виступає показником сформованості професійного самовизначення й переходу його в нову фазу професійного розвитку. Професійне самовизначення – складний, перманентний процес професійного вибору. На думку вітчизняних учених А. Вихруща, О. Зайцева, Д. Закатнова, С.Павлютенкова, В. Сидоренка, Т. Туранова, Д. Тхоржевського, Б.Федоришина, М. Янцура – це процес самопізнання та об'єктивної оцінки школярами власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для оволодіння конкретною професією. В основі правильного професійного самовизначення лежить суперечність між прагненням молоді людини до самостійності та неготовністю школяра до здійснення обґрунтованого вибору професії. У педагогічній та методичній літературі професійну орієнтацію розглядають як систему, що містить в собі такі основні напрямки або підсистеми: профінформація; профконсультація; профвідбір;

профдаптація, в якості окремого етапу профорієнтаційної роботи: процеси трудового й професійного навчання в школах [2].

У структурі професійної орієнтації В. Чебишева виділяє чотири основні компоненти: повідомлення учням знань про професії, що цікавлять їх; глибоке й всебічне вивчення школярів; професійні консультації; допомога учням в оволодінні вибраною професією [3].

Отже, професійна орієнтація має два аспекти: перший – її вплив на формування професійних інтересів людей, насамперед позитивних мотивів вибору професії, які забезпечують узгодження інтересів особистості й суспільства; другий – виявлення професійних вимог і психологічний аналіз професії, з одного боку, та оцінка психофізіологічних властивостей і якостей учнів з урахуванням «випробування сил» в обраній діяльності – з іншого.

Щоб вибір професії був справді свідомим і вільним, необхідно враховувати принаймні три фактори: інформованість про світ професій, знання своїх власних особливостей, уміння співвідносити особисті якості з вимогами, які висувають професія та спеціальність. Уся шкільна робота повинна сприяти професійному самовизначенню учнів, насамперед виявленню й розвитку схильностей і здібностей, формуванню мотивів вибору професії, професійних інтересів, моральних та інших якостей, важливих для майбутньої трудової діяльності. Психолого-педагогічна функція профорієнтації – це насамперед виявлення й формування інтересів, нахилів, здібностей школярів, визначення шляхів і умов ефективного управління їхнім професійним самовизначенням. Також це формування професійних намірів у відповідності до інтересів і потреб конкретного регіону в кадрах.

Профорієнтація повинна здійснюватися на всіх вікових *етапах*:

Емоційно-образний (діти старшого дошкільного віку). Формування позитивного ставлення до світу професій, до людей праці. На цій стадії професії відомі дітям лише за назвами й деякими зовнішніми ознаками (форма одягу, манери поведінки, оцінка оточення).

Пропедевтичний (початкова школа). Розвиток інтересу до професії батьків, до найбільш масових професій. Формування любові й сумлінного ставлення до праці. У молодших школярів ще немає підстав для здійснення серйозного професійного вибору, часто відсутні виражені інтереси й нахили.

Пошуково-зондуєчий (V-VII класи). Формування професійної спрямованості при усвідомленні інтересів, здібностей, цінностей, які пов'язані з вибором професії і визначенням свого місця в суспільстві. Саме в цьому віці можуть виникнути інтереси, які матимуть вихід на професійну діяльність.

Формування професійної свідомості (VIII-IX класи). Формування особистісного сенсу вибору професії, уміння співвідносити суспільні цілі вибору сфери діяльності із своїми ідеалами, уявлення про цінності зі своїми можливостями. На цьому етапі учень повинен вже реально сформулювати для себе завдання вибору майбутньої діяльності з урахуванням наявного психологічного й психофізіологічного ресурсів.

Період уточнення соціально-професійного статусу (X-XI класи). Формування знань, умінь у визначеній сфері трудової діяльності. На даному етапі в сучасній системі освіти старшокласники, що вибрали профіль навчання чи опанували (за бажанням) професію, уточнюють відповідність своїх професійно важливих і інших якостей, стану здоров'я вимогам професійної діяльності, що обирається [4].

Завданнями професійної підготовки учнів на сучасному етапі вітчизняні науковці й методисти вважають:

- сформувати в школярів готовність до суспільно корисної, продуктивної праці;
- організацію діяльності з підвищення кваліфікації співробітників центрів профорієнтації;
- проведення роботи з підготовки молоді до вибору професії;

- узагальнення й розповсюдження передового досвіду профорієнтаційної роботи. Як важлива ланка системи профорієнтації розглядаються кабінети профорієнтації в школах, УПК, СПТУ і на виробництві [5].

З огляду на важливу роль у професійному самовизначенні учнів їхніх батьків особливе значення має співпраця в професійній роботі школи і сім'ї. Тому школа повинна направляти зусилля батьків на створення умов для розвитку інтересів, схильностей і здібностей їхніх дітей. Здійснювана в школі цілеспрямована робота з професійної орієнтації учнів є частиною навчально-виховного процесу.

Готовність учня до профільного навчання має базуватися на орієнтації в світі професії та вимогах з їх боку до особистості. Існує безліч класифікацій професій. Згідно з класифікацією Є. Клімова, визначають п'ять типів професій: людина-природа, людина-техніка, людина-людина, людина-знак, людина-художній образ. Спираючись на інтереси учнів до відповідної професії, можна зорієнтувати їх на доцільний профіль навчання, і навпаки, знаючи здібності й нахили учнів до деяких предметів навчально-виховного циклу, можна запропонувати відповідний профіль, а в подальшому й саму професію.

Основними завданнями вчителя під час профорієнтаційної роботи є:

- знайомити учнів з різними видами праці та професій;



- вивчати їхні нахили, здібності, професійні інтереси, формувати в них суспільно-значущі мотиви вибору професії;

- консультувати учнів з питань, які пов'язані з продовження навчання та працевлаштуванням.

Учитель повинен продумати, з якою професією доречно ознайомити учнів у межах програмної теми, враховувати спільні основи профорієнтації під час вивчення різних навчальних предметів. Для проведення профорієнтаційної роботи в рамках свого предмета, учитель повинен мати теоретичну та практичну підготовку. В процесі підготовки до уроку вчитель повинен на всіх етапах передбачати розв'язання профорієнтаційних задач.

Основними *формами* профорієнтаційної роботи вчителя при вивченні програмних тем є:

- бесіда про професії, які пов'язані з навчальним матеріалом;
- розв'язання різних типів задач з практичним змістом;
- участь в олімпіадах, вечорах, теоретичних конференціях;
- екскурсії на підприємства, виставки;
- зустріч із спеціалістами;
- проведення тематичних, літературно-художніх вечорів [6].

Треба пам'ятати, що в рамках одного або декількох предметів, які ізольовані одне від одного, проводити профорієнтаційну роботу неможливо. Будь-яка професійна діяльність передбачає наявність у працівника значної кількості знань і вмінь з різних, іноді навіть не суміжних дисциплін.

**Висновки.** Вибір професії для кожної молодої людини – це вибір свого місця в житті, подальшого шляху навчання й праці. Без перебільшення можна сказати, що для випускників загальноосвітньої національної школи – це завжди проблема номер один. Профорієнтаційна робота повинна здійснюватися на всіх вікових етапах, але саме період ранньої юності є найбільш сензитивним для формування готовності учня до професійного самовизначення. Згідно з системою управління профорієнтаційної роботи в школі, учнів 7-9 класів поступово готують до вибору профілю навчання, при цьому враховують їхні пізнавальні інтереси, здібності, нахили.

#### Література

1. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ "Сфера", 2001.
2. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: Учеб. пособие. - М.: Изд-во МГУ, 1995.-224с.
3. Сабадаж Ж. Профільна освіта старшокласників // Завуч.-2005.-№17-18
4. Професійна діагностика / Упорядник Т. Гончаренко. -К.: Ред. загальнопед. газ.,2004 р.
5. Зміст, форми та методи профконсультаційної роботи зі старшокласниками в процесі профільного навчання : наук.-метод. посіб. / О. В. Мельник. – К. : Педагогічна думка, 2008
6. Васильев В. В. Система адаптації робітників до професійної діяльності / В. В. Васильев. – Дніпропетровськ : ДДУ, 1999.

УДК[378.011.3 – 051:339.138]: [378.091.33:004] – 047.37

## ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОГО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ

Н.Ю. Сорочан

**Анотація.** У статті представлено кількісно-якісний аналіз результатів дослідження чинників впливу на процес та результативність застосування інтерактивних технологій навчання у фаховій підготовці майбутніх маркетологів.

**Ключові слова:** інтерактивні технології навчання, підготовка маркетологів, чинники процесу застосування інтерактивних технологій навчання.

**Аннотация.** В статье представлен количественно-качественный анализ результатов исследования факторов влияния на процесс и эффективность применения интерактивных технологий обучения в профессиональной подготовке будущих маркетологов.

**Ключевые слова:** интерактивные технологии обучения, подготовка маркетологов, факторы процесса применения интерактивных технологий обучения.

**Summary.** This article presents a quantitative and qualitative analysis of the research results of factors influencing the process and effectiveness of interactive learning technologies in the training of future marketers.

**Keywords:** interactive learning technologies, training marketers, factors of the process application of interactive learning technologies.

Запити ринку праці до характеристик професійної компетентності фахівців з маркетингової діяльності зумовлюють необхідність переосмислення технологій їхньої професійної підготовки, зокрема шляхом застосування активних та інтерактивних методів організації навчального процесу. Більшість робіт, присвячених проблематиці застосування інтерактивних технологій навчання (ІТН) у фаховій підготовці майбутніх маркетологів містять узагальнення теоретичних положень або розкривають окремі практичні аспекти цього процесу (І. Горбуліч, А. Дмитрів, М. Терських, Л. Тренбач та інші) [1,2,4,5]. Застосування ІТН потребує періодичного оновлення та внесення коректив, що, зі свого боку, вимагає попереднього аналізу практичних аспектів процесу та чинників, які впливають на його результативність.

Відповідно до окресленої мети, було розроблено чотирьохетапну програму дослідження стану практичного застосування ІТН з послідовним вилученням та додаванням окремих характеристик та критеріїв [3]. Для створення загального уявлення про сукупність гіпотез, які перевірялися на третьому етапі дослідницької роботи, було сформовано їхній загальний перелік та здійснено розподіл за відповідними видами дослідження (таблиця 1).

*Таблиця 1*

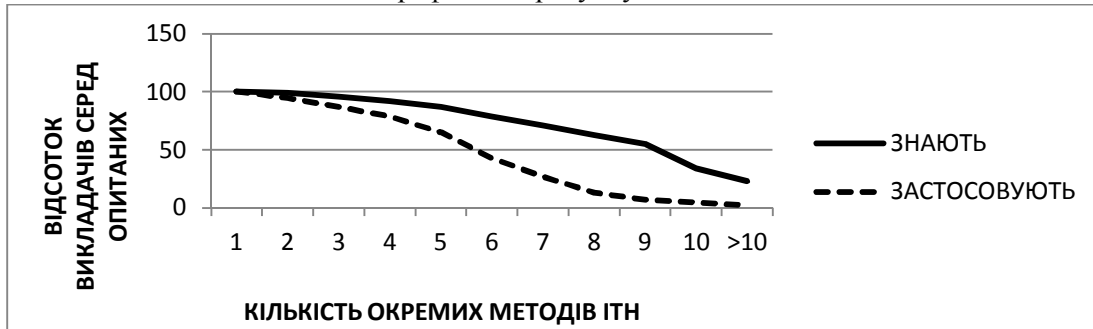
**Перелік гіпотез для окремих пунктів третього етапу дослідження**

Гіпотетичний чинник залежності	Вид дослідження		
	Викладачі	Студенти	Спостереження
Рівень теоретичної обізнаності викладачів щодо особливостей окремих методів ІТН	+		
Накопичення викладацького досвіду застосування методів ІТН у професійній діяльності	+		
Кількість застосовуваних окремих методів ІТН	+		+
Кількість студентів в академічних групах	+		+
Частота застосування методів ІТН у фаховій підготовці студентів		+	+
Особистісні якості викладачів, які здійснюють процес фахового навчання	+	+	
Інформаційне та технічне забезпечення процесу застосування інтерактивних технологій	+		+
Періодичність оновлення (переосмислення) конкретних викладацьких технік реалізації ІТН	+		
Наявність моніторингу попередніх результатів застосування та внесення відповідних коректив	+		
Попередній аналіз профілю слухачів (курс навчання, рівень підготовки, характерні риси тощо)	+		
Планування потенційних результатів застосування ІТН з позицій характеристик на які має бути здійснений вплив (конкретні навички, знання, якості, здібності тощо)	+		
Психологічний клімат в академічній групі		+	+
Особистісні мотиви студентів до взаємодії		+	
Специфіка конкретних фахових дисциплін (у межах яких застосовуються ІТН)	+		

Для визначення рівня теоретичної обізнаності щодо інтерактивних технологій навчання викладачам фахових маркетингових дисциплін було запропоновано окреслити коло методів, які вони знають та використовують у своїй професійній діяльності, а також оцінити значущість впливу чинника накопичення досвіду застосування ІТН викладачами. На рисунку 1 графічно відображено кількісні розбіжності відповідей викладачів в аспектах рівнів їхніх теоретичних знань та практичного застосування певних методів інтерактивного навчання під час проведення занять.

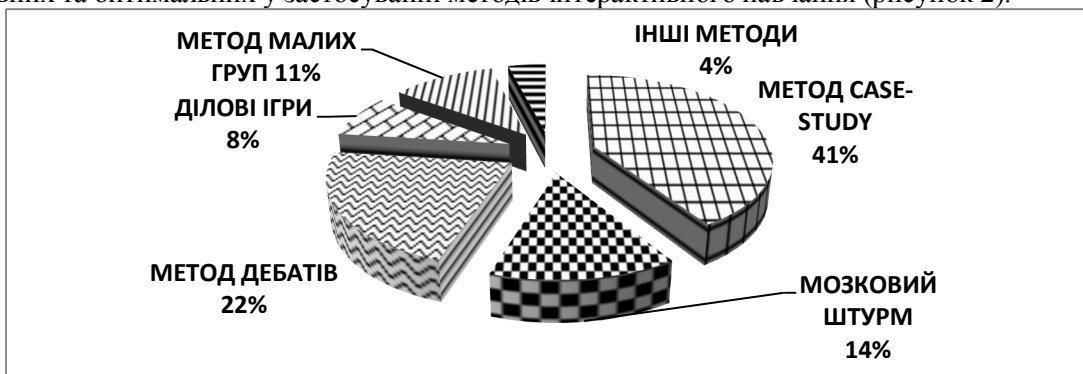
Найчастіше викладачі формують для себе коло перевірених ефективних методів, які можуть бути застосовані під час викладання різних дисциплін і різних курсів навчання студентів, та здійснюють більшість навчальних занять за допомогою саме цих методів. Серед негативних причин відмови від застосування окремих методів ІТН було виокремлено наступні: ефективна реалізація методу потребує великої кількості часу (більше, ніж академічна година); застосування методу вимагає додаткових технічних ресурсів (засобів мультимедіа, інтерактивних дошок тощо); всі студенти в аудиторії повинні мати однаково високий рівень теоретичної підготовленості та мотивації для здійснення процесу

застосування методу ІТН та інші. Окреслені викладачами причини відмови від застосування певних методів ІТН пояснюють відмінності в графіках на рисунку 1.



**Рис. 1. Порівняльна структура теоретичних знань та практичного застосування методів ІТН викладачами фахових маркетингових дисциплін**

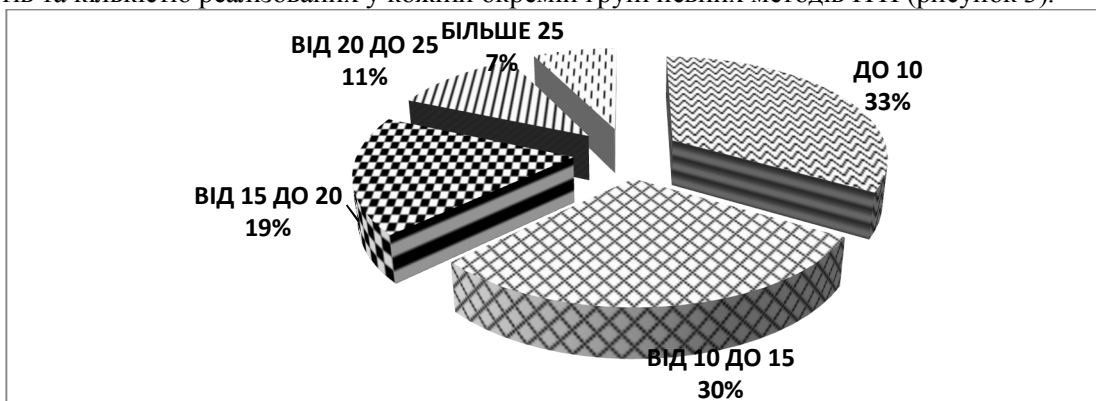
Згідно з результатами аналізу відповідей викладачів було сформовано структуру найбільш ефективних та оптимальних у застосуванні методів інтерактивного навчання (рисунок 2).



**Рис. 2. Найбільш поширені методи ІТН у практичній діяльності викладачів фахових маркетингових дисциплін**

Ми звернули увагу, що під час визначення сукупності методів, які застосовуються при проведенні занять, викладачі вказували назви груп методів, не конкретизуючи методики. Таким чином можна дійти висновку, що виявлена на основі аналізу відповідей викладачів сукупність практично застосовуваних методів є більшою, ніж на рисунку 2. Разом із тим, виникає питання щодо рівня обізнаності викладачів фахових маркетингових дисциплін саме з особливостями інтерактивних технологій навчання та методик і технік їхнього застосування.

На етапі проведення спостереження було зафіксовано кількість студентів у кожній з досліджуваних академічних груп, завдяки чому можна здійснити порівняльний аналіз між чисельністю студентів та кількістю реалізованих у кожній окремій групі певних методів ІТН (рисунок 3).



**Рис. 3. Структура розподілу застосування окремих методів ІТН у різних за чисельністю студентів академічних групах**

Графічна структура, представлена на рисунку 3, свідчить про те, що дві третини (63%) від загальної сукупності аналізованих під час проведення спостереження методів ІТН були реалізовані в групах студентів-маркетологів чисельністю до 15 осіб. Підкреслимо, що під час опитування викладачів фахових дисциплін щодо кількісних характеристик академічних груп було виявлено наступне: 18% опитаних не замислювалися над цим питанням; 9% респондентів вважають, що кількість студентів у

групі не впливає на вибір методів роботи із ними та впливає не суттєво (43%) та 30 відсотків викладачів визнали вплив чинника суттєвим. Серед причин визнання впливу чинника чисельності студентів у групі викладачі назвали наступні: в умовах обмеженого академічного часу всі студенти мають отримати можливість для самовираження; необхідність розрахунків кількості додаткових матеріалів; потреба планування часових меж окремих частин заняття тощо.

Викладачам фахових маркетингових дисциплін було запропоновано оцінити залежність року навчання студентів та інтенсивності застосування методів ІТН. Чверть з опитаних викладачів не замислювалися над цим питаннями (24% респондентів), 17% опитаних висловили думку про відсутність будь-якої залежності (бо все залежить лише від викладачів) та 59% підтвердили наявність безпосередньої залежності. Більшість викладачів, які підтвердили наявність залежності, пояснюють її концентрацією фахових дисциплін у кожному з навчальних курсів підготовки студентів.

Студентам спеціальності «Маркетинг» було запропоновано оцінити частоту застосування інтерактивних технологій навчання в процесі їхньої підготовки, а потім порівняли отримані результати під час проведення спостереження. Отримані результати порівнювалися між собою в залежності від курсу навчання студентів (рисунок 4).

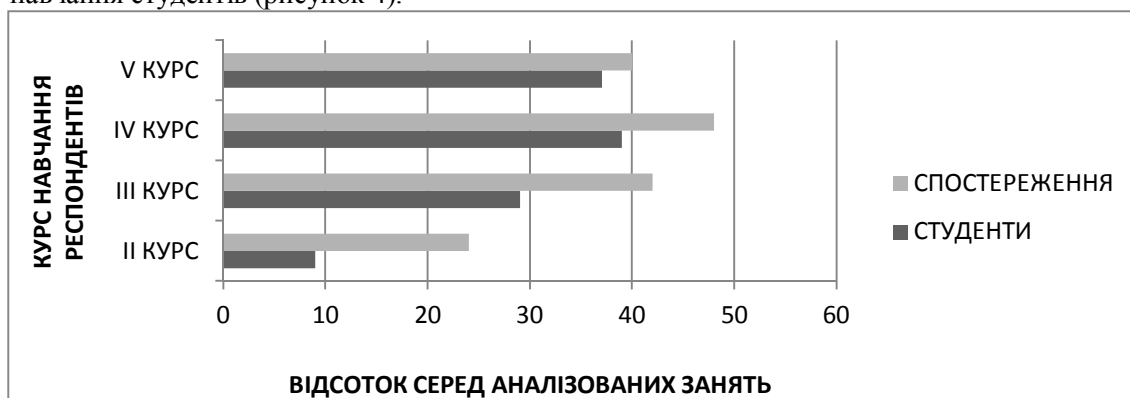


Рис. 4. Порівняльна структура частоти застосування методів ІТН у процесі фахової підготовки за курсами навчання студентів

Представлена порівняльна структура підтверджує думки викладачів про збільшення інтенсивності (частоти) застосування методів ІТН разом із курсом професійної підготовки. Розбіжності в оцінках під час спостереження та опитування студентів підтверджують позитивний вплив накопичення студентського досвіду застосування ІТН, оскільки різниця в оцінках студентів та підрахуванні під час спостереження зменшується відповідно до зростання курсу навчання студентів.

Для визначення міри впливу особистісних якостей викладачів на ефективність застосування інтерактивних технологій навчання студентам та викладачам спеціальності «Маркетинг» було запропоновано оцінити вагомість цього показника за 10-ти бальною шкалою. Загальну сукупність отриманих відповідей у кожній з груп респондентів було розподілено за виставленими балами вагомості та кількістю отриманих оцінок у відсотковому вираженні (рисунок 5).

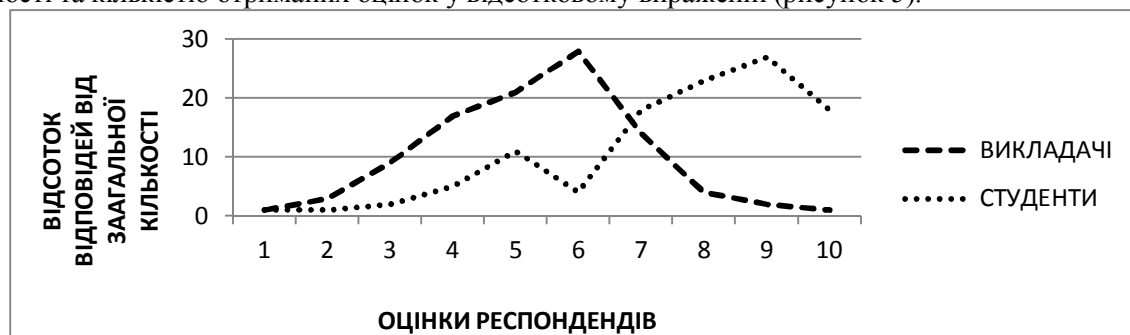


Рис. 5. Ранжування викладачами та студентами вагомості впливу особистісних якостей викладачів на ефективність застосування ІТН

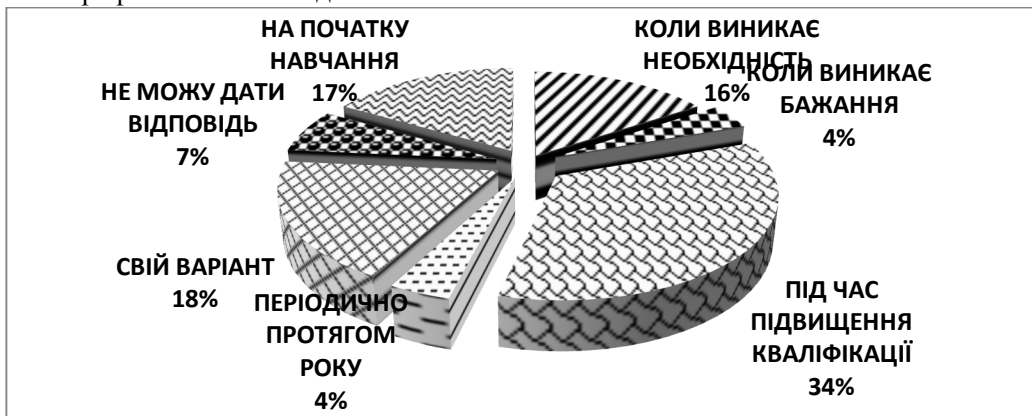
Порівняння графіків відповідей студентів та викладачів відображає наявність розбіжностей у відношенні учасників навчального процесу до впливу особистісних якостей викладачів фахових дисциплін. Під час проведення опитування серед викладачів, оскільки питання стосувалося саме інтерактивних технологій навчання, більшість із них наголошували на значущості вмотивованості студентів до взаємодії під час проведення занять та особистісних характеристик студентів академічної групи. Студенти, зі свого боку, під час опитування висловлювалися про те, що саме особистісні якості

викладачів (енергійність, харизматичність та інші) є одним із найголовніших мотиваційних стимуляторів діяльності. Поєднання думок обох сторін дозволяє стверджувати, що суб'єкти процесу застосування ІТН у фаховій підготовці маркетологів здійснюють взаємний вплив один на одного та результативність їхньої взаємодії може бути неоднаковою кожного разу.

Відповіді викладачів щодо вагомості чинника інформаційного та технічного забезпечення процесу застосування інтерактивних технологій у навчанні знаходилися в межах від 5 до 9 балів. Більшість опитаних викладачів (64%) висловили думку про те, що низький рівень забезпеченості не може завадити застосуванню інтерактивних технологій у навчальному процесі й саме з цих позицій вони виставили оцінки середнього рівня. Проте, 89% викладачів зазначили, що забезпеченість процесу застосування інтерактивних технологій інформаційними та матеріально-технічними ресурсами в повному обсязі, безсумнівно, має великий позитивний вплив на результати навчальної діяльності.

Респонденти окреслили наступні аспекти позитивного впливу такої забезпеченості: спрощує та прискорює процес застосування інтерактивних технологій; активізує процес спілкування між студентами; забезпечує візуалізацію предмета взаємодії та інші. Виявлені в анкетах викладачів аспекти позитивного впливу були додатково перевірені під час проведення спостереження. У результаті проведеного спостереження до представленого переліку позитивного впливу можна додати ще й створення навчальної атмосфери, наближеної до потенційної професійної діяльності майбутніх маркетологів. Підсумовуючи виявлені аспекти позитивного впливу, зауважимо, що рівень впливу чинника забезпеченості процесу застосування ІТН інформаційними та матеріально-технічними ресурсами є вагомим та потребує особливої уваги у фаховому навчанні майбутніх маркетологів.

Уплив чинника періодичності оновлення (переосмислення) конкретних викладацьких технік реалізації ІТН на ефективність застосування їх у фаховій підготовці майбутніх маркетологів було перевірено в процесі анкетування викладачів фахових спеціальностей (рисунок 6). Більшість отриманих відповідей викладачів отримала категорія «Під час підвищення кваліфікації» – 34 відсотки. Слід зауважити, що періодичність проходження підвищення кваліфікації окремими викладачами може суттєво різнитися між собою за показниками частоти та часовими проміжками, тому відповіді за цією категорією не окреслюють чітких меж. Ця проблема озвучується також у 20% відповідей, згідно з якими, оновлення технік застосування методів інтерактивного навчання здійснюється за бажанням викладача або професійною необхідністю.



**Рис. 6. Структура розподілу відповідей викладачів стосовно періодичності оновлення (переосмислення) ними технік реалізації ІТН**

Найбільш чітку характеристику періодичності оновлення викладацьких технік надають 17% респондентів, які стверджують про здійснення переосмислення на початку кожного навчального року, та 4% – періодично протягом навчального року. Ще 18% респондентів надавали свої варіанти відповідей, серед яких найбільш поширеними були наступні: оновлення технік застосування супроводжується проблемами методологічного та методичного характеру (в аспектах вибору методів та планування механізмів їх застосування); процес оновлення має неструктурований, хаотичний і переважно практичний (на основі власного досвіду) характер та відрізняється необхідністю проведення аналізу спеціальних видань психолого-педагогічної наукової літератури.

Ми вважаємо, що гіпотетичні чинники аналізу профілю майбутніх слухачів, моніторинг попередніх результатів та планування потенційних результатів застосування ІТН виступають в якості основних компонентів етапу планування процесу реалізації методів інтерактивного навчання, тому аналітичний розгляд цих чинників було проведено одночасно (рисунок 7).

На початку аналізу підкреслимо, що відповіді викладачів стосовно представлених трьох гіпотетичних чинників не отримали більшості в жодному з варіантів відповідей (найбільший відсоток

отриманих відповідей не перевищує 40). Цей факт свідчить про відсутність серед викладачів фахових маркетингових дисциплін єдиного та цілісного підходу до планування процесу застосування інтерактивних технологій навчання.

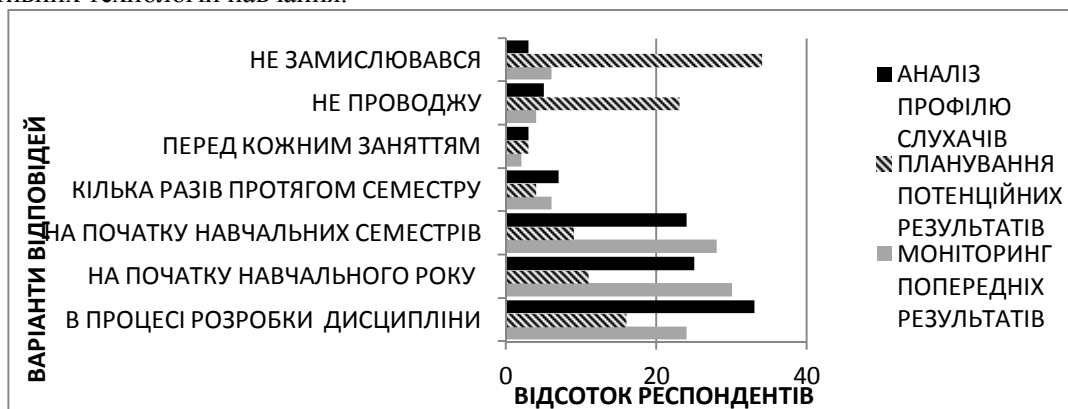


Рис. 7. Порівняльна структура компонентів планування процесу застосування ІТН у фаховій підготовці майбутніх маркетологів

Аналіз профілю майбутніх слухачів найчастіше відбувається в процесі розробки навчальної дисципліни (33% відповідей), який, скоріше за все, проводиться в межах урахування курсу навчання та, відповідно, обсягів набутих раніше знань та навичок професійного напрямку. Виявленим під час аналізу даних позитивним аспектом є проведення майже половиною викладачів (49%) аналізу профілю майбутніх слухачів на початку навчального року та семестрів, який дозволяє враховувати при аналізі попередні показники та додавати до нього розгляд кількісно-якісного складу академічних груп. Негативними аспектами є низький відсоток викладачів, які проводять аналітичні дії періодично протягом навчання студентів, бо подібний аналіз дозволяв би відстежувати ефективність впливу обраних навчальних методик та технік.

Планування потенційних результатів застосування ІТН з позицій характеристик, на які має бути здійснений вплив (конкретні навички, знання, якості, здібності тощо), у процесі дослідження виявилось найбільш проблемним питанням. Більше половини викладачів (57%) зазначили, що деталізоване планування в окреслених аспектах не проводять або не замислювалися над цим питанням. Підкреслимо, що подібне планування вони розглядають загалом у межах конкретних навчальних дисциплін, проте саме щодо застосовуваних методів та технологій навчання такі аспекти планування не розглядають. Тридцять шість відсотків опитаних викладачів зазначили проведення планування з позицій впливу методів навчання (та інтерактивних технологій у тому числі) у процесі розробки навчальних дисциплін та на початку навчання студентів (навчального року та семестрів). Відсоток респондентів, які реалізують подібне планування періодично протягом навчальних семестрів, є невеликим (лише 7%), проте можна дійти висновку про наявність зацікавленості викладачів фахових маркетингових дисциплін та потенційну появу науково-практичних розробок у цьому питанні.

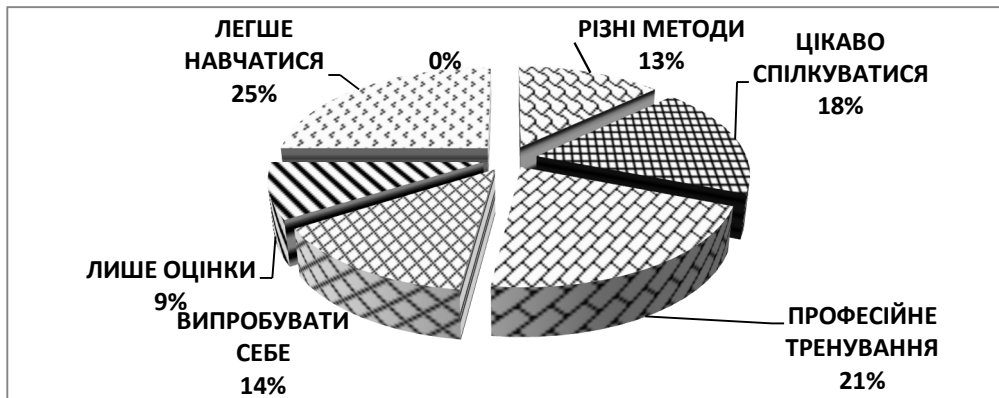
Питання щодо моніторингу попередніх результатів застосування ІТН та внесення відповідних коректив найбільшу кількість відповідей отримало в позиціях реалізації цього процесу під час розробки навчальних дисциплін (24%), на початку навчального року (30%) та окремих семестрів (28%). Порівняно з показниками попереднього аналізованого гіпотетичного чинника впливу, здійснення моніторингу результатів вісімдесят двома відсотками викладачів є безсумнівно вагомим позитивним аспектом реалізації процесу фахового навчання за спеціальністю «Маркетинг». Проте, виникає питання щодо проведення моніторингу в процесі навчання з позицій необхідності оцінювати вплив певних методів та технік навчання саме для конкретного кількісно-якісного складу академічної групи студентів. Відсоток подібного моніторингу в процесі навчання не перевищує 10% від загальної кількості опитаних викладачів.

Уплив психологічного клімату в академічній групі на результативність застосування інтерактивних технологій навчання було оцінено порівнянням результатів опитування студентів та спостереження. У процесі дослідження ми виявили, що рівні психологічного клімату й комфортності взаємодії між студентами академічних груп є різними через відмінності особистісних характеристик членів групи та не залежать від курсу навчання. У ході аналізу було визначено позитивну тенденцію до збільшення показників взаємодії студентів у межах академічних груп разом із зростанням курсу навчання. Підкреслимо, що результати спостереження за процесом застосування ІТН були вищі в групах з більш високим рівнем психологічного комфорту студентів у наступних аспектах: швидкість реалізації окремих етапів процесу застосування ІТН; злагоженість та організованість дій студентів та викладачів;

обсяги навчальної інформації, яку було заплановано розкрити протягом заняття та інші.

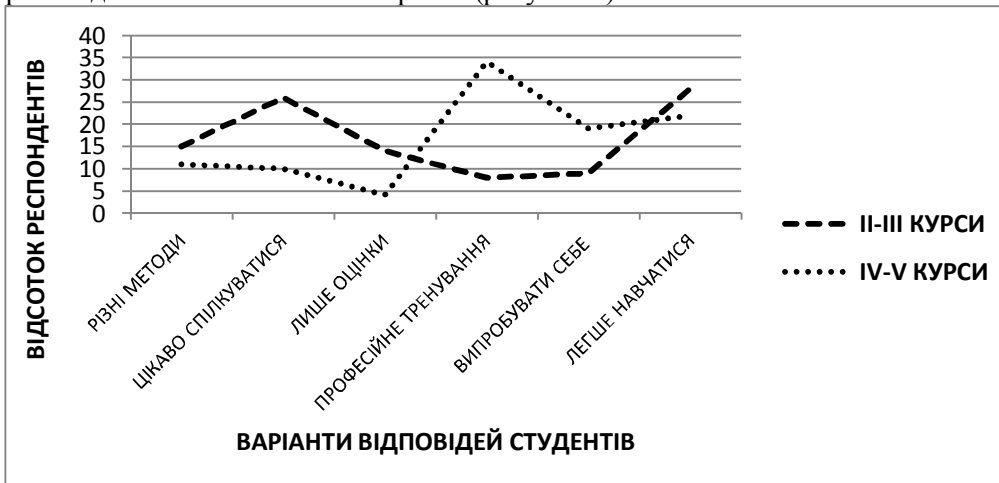
Поряд із колективним психологічним комфортом були розглянуті особистісні мотиви студентів до взаємодії в процесі навчання фахових дисциплін (рисунок 8).

Під категорією «Легше навчатися» було згруповано наступні відповіді студентів: легше сприймати та запам'ятовувати нову інформацію; більше розуміння практичних прикладів з ринкових ситуацій; навчальний час спливає непомітно тощо. Під категорією «Професійне тренування» представлено відповіді студентів щодо можливості наближення до реалій майбутньої фахової маркетингової діяльності та більш ефективного набуття професійних навичок (проведення переговорів, розрахунків, презентацій тощо). Враховуючи наявність складових частин цих двох категорій, підкреслимо, що вони серед мотивів більшості студентів-маркетологів є найбільш вагомими. Для 13% опитаних мотивом активної участі в застосовуваних методах ІТН є бажання урізноманітнити навчальний процес, а для 14% – використати можливість перевірити власні якості (ораторські, переконання, креативності та інші).



**Рис. 8. Загальна структура мотивів студентів-маркетологів до взаємодії під час застосування методів ІТН у процесі фахової підготовки**

Під час проведення аналізу студентських анкет було виявлено значні розбіжності в розподілі відповідей респондентів за певними категоріями (рисунок 9).



**Рис. 9. Порівняльна структура мотивів студентів-маркетологів до взаємодії під час застосування методів ІТН у процесі фахової підготовки**

Представлені на рисунку 9 графіки порівняння відповідей студентів 2-3 та 4-5 курсів навчання ілюструють низький рівень розбіжностей у відношенні респондентів стосовно методів ІТН як до можливості урізноманітнення та спрощення процесу навчання фахових дисциплін. За іншими категоріями спостерігається суттєва відмінність у відповідях. Домінантними мотивами активності студентів 2-3 курсів навчання виступають зацікавленість у процесі спілкування зі своїми одногрупниками та оцінювання викладачем роботи студента на занятті. Для студентів 4-5 курсів головну роль відіграють бажання випробувати свої власні професійні й особистісні характеристики та можливість проведення тренування майбутньої фахової маркетингової діяльності. Виходячи з отриманих відповідей студентів можна припустити, що студенти 2-3 курсів навчання будуть активнішими в ігрових формах навчання, а студенти старших курсів віддадуть перевагу імітаційним формам.

Питання впливу специфіки конкретних фахових дисциплін, у межах яких реалізуються методи ІТН, на результативність їхнього застосування було підтверджено 93 відсотками викладачів. Серед

аспектів такого впливу було виокремлено наступні: теоретична або практична значущість навчальної дисципліни; характер змісту дисципліни (нормативна, доповнююча, поглиблююча тощо), обсяги та поширеність навчальної інформації в межах дисципліни та інші. Також викладачі підкреслили, що необхідно розглядати не тільки дисципліну загалом, а й окремі її теми, оскільки певні теми навчальних дисциплін дають різні можливості застосування інтерактивних технологій.

Усі з представлених у таблиці 1 гіпотетичних чинників впливу на процес та результативність застосування ІТН у фаховій підготовці майбутніх маркетологів отримали підтвердження певною мірою. Деякі з них потребують наукових досліджень за межами даної роботи, а саме: дидактичні аспекти процесу підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ щодо особливостей застосування інтерактивних технологій навчання загалом та оновлення конкретних викладацьких технік реалізації ІТН у професійній діяльності, психологічні аспекти впливу особистісних характеристик викладачів та студентів на ефективність застосування методів навчання (в тому числі інтерактивних) у фаховій підготовці. Чинники накопичення студентського досвіду та частоти застосування методів ІТН у фаховій підготовці створюють можливості для досягнення позитивного синергетичного ефекту на старших курсах навчання студентів, проте не можуть бути перешкодою для успішного застосування методів інтерактивних технологій навчання загалом.

Окрему категорію за результатами дослідження складають чинники, наявність впливу яких було підтверджено більшістю респондентів серед викладачів. Вони потребують урахування в ході планування та реалізації процесу застосування інтерактивних технологій. Коло таких чинників впливу становлять: кількість студентів в академічних групах та курс їхнього навчання; перелік окремих застосовуваних методів ІТН; інформаційне та технічне забезпечення процесу застосування ІТН; специфіка конкретних фахових дисциплін; аналіз профілю майбутніх слухачів; моніторинг попередніх та планування потенційних результатів застосування ІТН.

#### Література

1. Горбуліч І. О. Система інтерактивних методів навчання як складова підготовки майбутніх маркетологів до ділового спілкування. Бізнес та інновації у сучасному світі : матеріали ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф., 9-10 квітня 2012 року, м. Луганськ. 2012. – 121 с
2. Дмитрів А.Я. Інноваційний підхід до викладання маркетингових дисциплін у контексті зростання популярності професії маркетолога / А.Я. Дмитрів, Н.Р.Балук, Л.М. Бук // Формування ринкової економіки : зб. наук. праць. – Спец. вип. Маркетингова освіта в Україні. – К. : КНЕУ, 2011. – 706 с.
3. Сорочан Н.Ю. Програма дослідження стану практичного застосування інтерактивних технологій навчання у фаховій підготовці маркетологів // Педагогічний альманах: Зб. н. праць / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон, 2014. – Випуск 21. – с.206-213.
4. Терских М.В. Интерактивные методы обучения бакалавров по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью» // Педагогическое образование в России. М. – 2013, Выпуск №1. – стр. 152-158
5. Тренбач Л. І. Основні напрямки запровадження інтерактивних навчальних методик у процесі викладання маркетингу / Викладання маркетингу: Чому і як навчати студентів: Матеріали науково-практичної конференції, м. Київ, 27 березня 2009 року. – К., 2009.–147с.

УДК 378:615

### ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

В.Л.Сліпчук

*Анотація.* У статті розкрито поняття «фахівець фармацевтичної галузі» та здійснено аналіз змісту професійної підготовки як складової неперервної освіти.

**Ключові слова:** неперервна професійна освіта; професійна підготовка; фахівець фармацевтичної галузі.

*Аннотация.* В статье раскрыто понятие «специалист фармацевтической отрасли» и осуществлен анализ содержания профессиональной подготовки как составной непрерывного образования.

**Ключевые слова:** непрерывное профессиональное образование; профессиональная подготовка; специалист фармацевтической отрасли.

*Summary.* The article deals with the concept of «specialist of the pharmaceutical industry» and analyzes the content of vocational education as the part of the lifelong learning.

**Keywords:** continuous professional education; training; specialist of the pharmaceutical industry.



**Постановка проблеми.** Сучасні вимоги суспільства й держави до фахівців фармацевтичної галузі, спроможних виконувати професійні функції на високому рівні, недоліки їхньої кваліфікації відповідно до сучасних світових тенденцій, нагальна потреба реформування сучасної системи фармацевтичної освіти та її наближення до світових стандартів на основі принципів безперервності та гуманітаризації посилюють проблему неперервної професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі.

Здоров'я української нації є запорукою добробуту та процвітання держави й людства. Наявність міцного здоров'я є необхідною умовою продовження роду, розв'язання демографічних проблем держави, розвитку духовних і фізичних сил, високої працездатності та активного життя членів суспільства. Проблеми здоров'я завжди посідали значне місце в суспільно-економічному та культурному житті. У зв'язку із цим, про стан здоров'я піклується як сама людина, так і органи системи охорони здоров'я, медичні й фармацевтичні працівники [7].

Важливим завданням діяльності вищих навчальних закладів є підготовка освіченого, творчого фахівця, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, а також формування системи цінностей, у якій одне з перших місць посідає цінність людського здоров'я, його збереження.

**Аналіз останніх публікацій.** У науковій літературі висвітлюються проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців (С.Батишев, В.Бондар, М.Васильєва, М.Євтух, Л.Кайдалова, О.Коваленко, Н.Кузьміна, М.Лазарєв, В.Ледньов, П.Лузан, В.Манько, О.Мороз, В.Наумчук, Т.Однолеток, К.Платонов, В.Семиченко та ін.), розкрито засади її безперервності (А.Алексюк, Ж.Делор, Н.Ничкало, С.Сисоєва та ін.), запровадження педагогічних технологій у процес професійної підготовки майбутніх фахівців (В.Беспалько, Л.Занков, Л.Романишина, Г.Селевко, С.Сисоєва, С.Смирнов, Н.Тализіна та ін.), забезпечення ефективності професійної підготовки з використанням компетентнісного підходу (В.Байденко, І.Зимняя, О.Овчарук, О.Пометун, А.Хуторської та ін.).

Незважаючи на підвищений інтерес до проблеми неперервної професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі, на сьогодні вона залишається недостатньо дослідженою, а в умовах євроінтеграції та глобалізації освіти потребує значної уваги.

**Мета статті** – охарактеризувати зміст професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі в умовах неперервної професійної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Серед основних підходів до наукової інтерпретації сутності професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі значну роль відіграють думки й погляди вчених-педагогів, які у своїх дослідженнях неодноразово підкреслювали необхідність і важливість розгляду процесу професійного становлення фахівця фармацевтичної галузі.

Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що на сьогодні не існує єдиного погляду на розуміння професійної підготовки. Психологи розглядають її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку резервних сил, пізнавальної і творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно-значущими знаннями, вміннями й навичками [13].

У педагогічній енциклопедії професійна підготовка тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду та норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення тому, хто навчається, відповідних знань і вмінь [11]. Проте деякі вчені вважають за доцільне розглядати її як систему організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості професійної спрямованості знань, умінь, навичок і професійної готовності до певної діяльності.

У Енциклопедії професійної освіти поняття «професійна підготовка» потрактовується як процес професійного розвитку фахівця, що забезпечує набуття базових знань, умінь, навичок і якостей, практичного досвіду й норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, а також це процес повідомлення відповідних знань [19]. Інше визначення професійної підготовки розглядає її як процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язаного з оволодінням певним родом занять, професією [11].

У культурологічному просторі професійна підготовка представлена як освітній процес, у якому студент і викладач реалізують себе як суб'єкти культури, а зміст освіти будується відповідно до змісту педагогічної культури, та із застосуванням особистісно орієнтованих технологій, культурних критеріїв і оцінок рівня готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності. В.Афонін та А.Сениця зазначають, що професійна підготовка повинна розглядатися через її результат або через процес його отримання як сукупності спеціальних знань, навичок і вмінь, якостей професійного досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної діяльності за певним фахом. Т.В.Однолеток визначає професійну підготовку як складну багатогранну систему, спрямовану на здобуття та розвиток

достатнього для продуктивної професійної діяльності рівня компетентності в процесі навчання у вищому навчальному закладі й практичній діяльності.

І.Гавриш зазначає, що термін підготовка, який тісно пов'язаний з фаховою освітою та базується на концепції безперервного навчання, збагачує поняття готовність; підготовка до професії розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність як результат професійної підготовки. С.С. Вітвицька розглядає поняття «підготовка до професійної діяльності» як об'єктивний творчий процес, що ґрунтується на закономірностях, які зумовлені потребами соціально-економічного й культурного розвитку суспільства, стратегічними завданнями реформування системи освіти в Україні. С.О. Сисоева визначає домінуючу мету професійної підготовки, яка на її думку, полягає в готовності майбутнього фахівця до професійного й особистісного розвитку [14].

Учені, вивчаючи професійну підготовку в аспекті її педагогічного забезпечення, насамперед, звертають свою увагу на її зміст, який включає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці, прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних, моральних якостей особистості, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності [4].

Аналізуючи зміст професійної підготовки, В.А.Семиченко розглядає її у трьох аспектах [13]:  
як процес, в ході якого відбувається професійне становлення майбутніх фахівців;  
як мету й результат діяльності навчального закладу;  
як сенс включення студента в навчально-виховну діяльність.

М.О.Лянной вважає доцільним розглядати зміст поняття «професійна підготовка» у таких аспектах:

- з погляду її організаторів – це процес створення науково-педагогічними працівниками й керівниками умов для цілеспрямованого формування і розвитку в майбутніх спеціалістів компетентності та здатності до професійної діяльності;

- з погляду студентів – це процес досягнення ними необхідного рівня підготовленості, який би забезпечив готовність до виконання дій за призначенням;

- як результат професійної підготовки – це готовність її суб'єктів до професійної діяльності.

До того ж, дослідник зазначає, що професійна підготовка майбутнього фахівця в умовах вищого навчального закладу є складною багатогранною системою, яка базується на таких загальноприйнятих принципах, як: принцип безперервності освіти (злиття базової та подальшої підготовки до трудової та суспільної діяльності в єдиний, цілісний освітній процес, який сприяє формуванню стійкого інтересу й потреби в постійному поповненні знань та удосконаленні практичних умінь і навичок); принцип інтегративності (планування безперервного процесу підготовки, що відбувається по висхідній лінії як інтегративне ціле відносно самостійних складових); принцип фундаменталізації (полягає не в засвоєнні навчальних предметів, традиційно віднесених до фундаментальних, а в широті та ґрунтовності, які забезпечують у перспективі професійну мобільність фахівця, розширюють його професійну компетентність, формують готовність до оперативного реагування на можливі зміни у сфері професійної діяльності); принцип гуманізації (перенос уваги із засобів професійної підготовки (методів, форм, способів) на суб'єкт професійної підготовки (студента); врахування особистісних цілей і інтересів студентів, наповнення олюдненим змістом навчальних дисциплін, застосування активних методів і форм навчання, де оволодіння знаннями здійснюється в процесі пошуку істини, зіткнення думок, поглядів, позицій, розвитку самоконтролю й самооцінки студентів); принцип самостійності (можливість студентів самим визначати траєкторію оволодіння професією; стрижнем самостійної роботи студента є наявність пізнавальної задачі та способу її розв'язання без прямої допомоги з боку викладача або з мінімальним його втручанням, при цьому самостійна діяльність студента завжди спрямована на перехід від способу відтворення до принципово іншого — творчого розв'язання завдань) та ін.

Розглянемо поняття «фахівець фармацевтичної галузі».

Як показав аналіз нормативних документів, на міжнародному рівні, на жаль, не існує єдиного класифікатора кадрових ресурсів у системі охорони здоров'я. З 2006 року експерти Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) разом із фахівцями з Міжнародної організації праці (МОП) здійснюють роботу над створенням єдиного, більш деталізованого класифікатора кадрових ресурсів, який був би придатним для більшості країн. У документах ВООЗ та Міжнародної Фармацевтичної Федерації зазначається, що фармацевтичні фахівці здійснюють свою діяльність у різних галузях у зв'язку з динамічним розвитком пріоритетних напрямів та потреб охорони здоров'я на державному та міжнародному рівнях.

Фахівець фармацевтичної галузі – це особа, котра здобула фармацевтичну освіту й кваліфікацію (звання) у спеціальних навчальних закладах чи підготовлених безпосередньо в установах охорони

здоров'я й допущена, згідно із законом, до фармацевтичної діяльності [8]. Фахівець фармацевтичної галузі має право виконувати професійні обов'язки в аптечних установах, фармацевтичних заводах та фабриках, лабораторіях зі стандартизації та сертифікації фармацевтичної продукції, гуртових фармацевтичних фірмах, аптечних закладах (аптека, кіоск, склад).

Отримавши необхідну освіту, висококваліфікований фахівець фармацевтичної галузі, згідно з вимогами нормативних положень МОЗ України, у відповідності зі стратегією розвитку фармацевтичної галузі зможе: здійснювати виробництво фармацевтичної продукції; забезпечувати та контролювати виробництво основних фармацевтичних продуктів та фармацевтичних препаратів; здійснювати пошук, розробку та виготовлення лікарських засобів; проводити дослідження, стандартизацію та відпуск лікарських засобів медичного призначення; організовувати оптову торгівлю фармацевтичною продукцією; здійснювати роздрібну торгівлю фармацевтичними препаратами; організовувати оптову торгівлю фармацевтичними товарами; здійснювати роздрібну торгівлю фармацевтичними товарами; проводити аналіз фармакокінетичних даних; проводити порівняльну характеристику офіційних засобів траволікування з урахуванням складу діючих речовин, механізму дії та фармакологічних властивостей з метою визначення переваг та недоліків окремих препаратів, технологічних та хімічних несумісностей; упроваджувати принципи індивідуалізації фітотерапії для підвищення ефективності й зниження ризику негативних наслідків траволікування; здійснювати аналіз відповідності засобів та методів неофіційного (емпіричного) траволікування до вимог офіційної медицини і фітотерапії; проводити створення нових фітопрепаратів на основі даних народної медицини; здійснювати розробку біологічно активних добавок (БАД) на основі рослинної сировини; формувати статистичну базу даних щодо Державної системи контролю за побічною дією ліків; упроваджувати Державну систему контролю за побічною дією ліків у практичну діяльність лікувально-профілактичних установ; проводити маркетингове дослідження ринку фармацевтичних засобів та суспільної думки; проводити оцінку рівня ефективності роботи працівників фармацевтичного закладу; проводити аналіз і оцінку стану попиту та пропозицій лікарських препаратів та виробів медичного призначення; проводити аналіз та оцінку мікробіологічної безпеки лікарських засобів; працювати в галузі охорони здоров'я та соціальної допомоги.

Аналізуючи нормативні кваліфікаційні характеристики професійної діяльності фахівців фармації, Л.Г.Кайдалова відмічає, що традиційно у фармації сформувалися кваліфікації «фармацевт» та «провізор». Фармацевт – це фахівець із фармацевтичною освітою, фахівець освітньо-кваліфікаційного рівня, молодший спеціаліст, бакалавр, предметною діяльністю якого є забезпечення населення лікарськими засобами й товарами медичного призначення, збереження і контролю якості лікарських засобів, а провізор – це фахівець вищої категорії. На провізора не тільки покладається обов'язок забезпечити хворого якісними лікарськими засобами та виробами медичного призначення, але головним завданням його професійної діяльності стає підвищення ефективності й безпеки лікарської терапії конкретного хворого [7].

За міжнародними офіційними документами, фармацевт (pharmacist) – це кваліфікований спеціаліст, що займається виготовленням і реалізацією різних лікарських засобів [10]. Інше визначення поняття «фармацевт» – це спеціаліст з вищою чи середньою фармацевтичною освітою, який має право займатися фармацевтичною діяльністю [2]. Більш широке трактування поняття «фармацевт» пропонує В.П.Черних: спеціаліст з фармацевтичною освітою, фахівець освітньо-кваліфікаційного рівня, молодший спеціаліст за спеціальністю 5.120201 – фармація, предметною галуззю діяльності якого є забезпечення населення лікарськими засобами й товарами медичного призначення, збереження й контролю якості лікарських засобів [18].

В.Т.Бусел не розмежовує поняття «фармацевт» та «провізор», зазначаючи, що фармацевт – це аптечний працівник із фармацевтичною освітою, який виготовляє ліки; провізор [3]. Ми вважаємо таке твердження помилковим, оскільки провізор (лат. *provisor* – той, що заздалегідь піклується, заготовлюючий) — не лише фахівець із повною вищою фармацевтичною освітою. Звання провізора, як правило, дає право на самостійну фармацевтичну роботу та на управління аптекою [12].

Для провізорів встановлено такі кваліфікаційні категорії [6]:

- Провізор вищої кваліфікаційної категорії: повна вища освіта (спеціаліст, магістр) за напрямом підготовки «Фармація», спеціальністю «Фармація». Спеціалізація за фахом «Провізор загального профілю» (інтернатура, курси спеціалізації). Підвищення кваліфікації (курси удосконалення, стажування, передатестаційні цикли тощо). Наявність сертифіката провізора-спеціаліста та посвідчення про присвоєння (підтвердження) вищої кваліфікаційної категорії з цієї спеціальності. Стаж роботи за фахом понад 10 років.

- Провізор I кваліфікаційної категорії: повна вища освіта (спеціаліст, магістр) за напрямом підготовки «Фармація», спеціальністю «Фармація». Спеціалізація за фахом «Провізор загального

профілю» (інтернататура, курси спеціалізації). Підвищення кваліфікації (курси удосконалення, стажування, передатестаційні цикли тощо). Наявність сертифіката провізора-спеціаліста та посвідчення про присвоєння (підтвердження) I кваліфікаційної категорії з цієї спеціальності. Стаж роботи за фахом понад 7 років.

- Провізор II кваліфікаційної категорії: повна вища освіта (спеціаліст, магістр) за напрямом підготовки «Фармація», спеціальністю «Фармація». Спеціалізація за фахом «Провізор загального профілю» (інтернататура, курси спеціалізації). Підвищення кваліфікації (курси удосконалення, стажування, передатестаційні цикли тощо). Наявність сертифіката провізора-спеціаліста та посвідчення про присвоєння (підтвердження) II кваліфікаційної категорії з цієї спеціальності. Стаж роботи за фахом понад 5 років.

- Провізор: повна вища освіта (спеціаліст, магістр) за напрямом підготовки «Фармація», спеціальністю «Фармація». Спеціалізація за фахом «Провізор загального профілю» (інтернататура, курси спеціалізації). Наявність сертифіката провізора-спеціаліста. Без вимог до стажу роботи.

Важливо зауважити, що фармацевтичні працівники є фахівцями охорони здоров'я, професійні обов'язки яких спрямовані на забезпечення максимального терапевтичного впливу на людей, які лікуються препаратами. Фахівці повинні постійно оновлювати свої знання, слідкувати за досягненнями фармацевтичної науки й практики, вимогами до професійної підготовки, законами, що регламентують діяльність та контролюють лікарські препарати.

Аналіз вимог, викладених у рекомендаціях ВООЗ та FIP свідчить про те, що акцент зроблений не на необхідності отримати більш глибокі фахові знання із галузі фармації, а на вдосконалення компетентностей, професійних та особистісних якостей, які разом із набутими професійними навичками дозволять фахівцеві посісти належне місце серед працівників системи охорони здоров'я [17].

І.Д. Бойчук, досліджуючи проблеми професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі, вбачає у професійній підготовці фармацевтів складову частину ступеневої освіти, що передбачає оволодіння знаннями, уміннями, навичками майбутнього фармацевта, спрямована на максимально повноцінну професійну самореалізацію особистості й зорієнтована на кон'юнктуру ринку праці [1].

Науковець наголошує, що набуття та вдосконалення навичок виконання професійних операцій відбувається через професійну практичну підготовку – частину навчання в професійному навчальному закладі, в процесі якої студент одержує необхідні для професійної діяльності навички та уміння, а також спеціальні практичні знання. Зміст професійної практичної підготовки визначається навчальними планами, розробленими на основі кваліфікаційної характеристики, реалізується в процесі виробничого навчання та виробничої практики.

Результати аналізу наукових досліджень І. Вітенка, К. Платонова, Б. Ясько та інших науковців показали, що в професійній підготовці майбутніх фахівців фармацевтичного профілю необхідно враховувати категорії пацієнтів аптечних закладів та їхні особливості, щоб завчасно запобігти конфлікту, вияву агресії з боку працівників або відвідувачів, які звернулися до аптечного закладу.

Зауважимо, що зміст професійної підготовки обумовлений не тільки майбутнім видом діяльності, але й потребами універсального розвитку людської культури.

Л.Г.Кайдалова у своєму дисертаційному дослідженні пропонує визначення неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю як освітньої системи, що ґрунтується на визнанні освіти як безперервного процесу протягом усього життя (професійної життєдіяльності), який забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості, професійних та особистісних якостей фахівця, всебічне збагачення його духовного світу, постійно вдосконалюється в сучасних ринкових умовах праці, покликана забезпечувати сформованість їхньої професійної компетентності шляхом варіативності, ступеневості навчання, створення умов для розкриття особистого потенціалу та постійного вдосконалення майбутнього фахівця [7].

Проведений дослідницею аналіз світових систем вищої фармацевтичної освіти засвідчив, що історично склалися три найбільш поширені групи професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю:

перша група – це країни Центральної та Східної Європи, Скандинавії, де базовими є хімічні науки;

друга група – франко-італійсько-іспанська школа, де перевага віддається медико-біологічним дисциплінам;

третья група – країни, де підготовка здійснюється за традиціями англійської фармацевтичної школи з поглибленою фармацевтичною практикою.

До того ж, з урахуванням сучасних інтеграційних процесів і реформування професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю в системі неперервної підготовки вченою виокремлено основні принципи, на яких повинна будуватися неперервна професійна підготовка: науковості змісту та

методів навчання, доступності, систематичності й послідовності, ступеневості, гуманізації та гуманітаризації, орієнтації змісту на майбутню спеціальність, практичної спрямованості навчання, індивідуалізації, диференціації, гнучкості й партнерства, випереджального навчання. Така система враховує вимоги, які висуваються до сучасних фахівців міжнародними освітніми організаціями, роботодавцями, споживачами та відповідають рекомендаціям Болонського процесу.

Отже, за педагогічною літературою поняття «професійна підготовка» трактується як процес формування сукупності фахових знань, умінь і навичок, атрибутів, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної професійної діяльності. Крім того, представники педагогічної науки вбачають сутність такої підготовки в набутті людиною професійної освіти, що є результатом засвоєння інтелектуальних знань, умінь та формування необхідних особистісних професійних якостей.

Професійна освіта розглядається як значуща складова неперервної освіти, яка визначається як сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістами середньої чи вищої кваліфікації, а психологічні проблеми професійної освіти значною мірою пов'язані з професійним становленням і розвитком особистості в системі професійної освіти, впровадженням нових педагогічних технологій у професійних навчальних закладах різних рівнів акредитації (Л.В. Зданевич, О.Є. Остапчук, В.В. Рибалка та ін.).

Ідею про неперервність освіти деякі дослідники знаходять ще в Арістотеля, Сократа, Платона, Конфуція, Сенеки, джерелом якої є релігійно-філософські уявлення і вчення про постійне духовне вдосконалення людини. Попередником сучасних поглядів на неперервну освіту вважається Я.А. Коменський, який зазначав, що кожен вік підходить для навчання і в людини в житті взагалі немає іншої мети, крім навчання. Неперервна освіта розвивалася, з одного боку, як педагогічна концепція, а з іншого – як феномен практики [5].

Уперше концепція «неперервної освіти» була представлена на форумі ЮНЕСКО (1965) видатним теоретиком П. Ленграндом і викликала значний теоретичний та практичний резонанс. У запропонованому П. Ленграндом трактуванні неперервної освіти втілено гуманістичну ідею: у центр поставлено всі освітні начала людини, якій слід створити умови для повного розвитку її здібностей протягом усього життя. Поштовхом для створення теорії неперервної освіти стала глобальна концепція «єдності світу», згідно з якою всі структурні частини людської цивілізації взаємопов'язані та взаємозумовлені. При цьому людина є головною цінністю й точкою переломлення всіх процесів, що відбуваються у світі.

Вагомим недоліком, що ускладнює реалізацію концепції неперервної освіти є відсутність чіткого визначення поняття «неперервної освіти». У сучасній педагогіці поряд із поняттям «неперервна освіта» вживають інші, зокрема: «пожиттєва освіта» (life long education), «перманентна освіта» (permanent education), «освіта дорослих» (adult education), «подальша освіта» (further education), «освіта, що продовжується» (continuing education), «професійна освіта, що продовжується» (continuing professional education), «освіта, що поновлюється» (recurrent education). Ці терміни є досить близькими за значенням, проте не є синонімічними. Автори названих теорій спираються на конкретні економічні, філософські, соціальні, психологічні та педагогічні позиції.

Н.Г. Ничкало зазначає, що в сучасних умовах набули розвитку різні підходи до визначення сутності поняття «неперервна освіта». Вона розглядається як [9]:

- філософсько-педагогічна концепція, згідно з якою освіта трактується як процес, що охоплює все життя людини;
- важливий аспект освітньої практики на різних ступенях системи освіти, що представляє її як постійне цілеспрямоване освоєння людиною соціокультурного досвіду різних поколінь;
- принцип організації освіти на загальнодержавному та регіональному рівнях;
- принцип реалізації державної політики в галузі освіти;
- сучасна світова тенденція в галузі освіти;
- парадигма науково-педагогічного мислення.

Відомий діяч ЮНЕСКО Р.Даве вважав, що «...неперервна освіта – це процес особистісного, соціального й професійного розвитку індивіда протягом його життя, здійснюваний з метою удосконалення якості життя як окремого індивіда, так і суспільства. Це всеосяжна й об'єднуюча ідея, що охоплює формальне, неформальне й позаформальне навчання, здійснюване з метою досягнення якнайповнішого розвитку різноманітних сторін життя на різних його щаблях. Вона пов'язана як з розвитком особистості, так і з соціальним прогресом» [20]. Л. Сігаєва пропонує таке визначення: «Неперервна освіта – це інтегративний елемент життєдіяльності особистості, умова постійного розвитку індивідуального досвіду людини в процесі її соціалізації» [15]. Р. Багналл вважає, що термін «неперервна освіта» вживається для розкриття освітніх функцій, як-от: підготовка індивіда до

керування власним дорослим життям; розподіл освіти в процесі життєвого шляху індивіда; освітня функція всього життєвого досвіду особистості й ототожнення освіти власне з самим життям.

З'ясуємо поняття «неперервна професійна освіта». Згідно з Інтегрованою програмою дій у сфері безперервної освіти (Рішення Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу) під поняттям «неперервна професійна освіта» розуміється професійна освіта, яку здобуває людина на території Європейського Союзу протягом усього професійного життя [14].

Неперервна професійна освіта, що відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої підготовки, досягнення цілісності і наступності в навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти в процес, що триває упродовж усього життя людини – це основна із тенденцій розвитку сучасної освіти.

Тенденція і тенденційність (від лат. *tendo* – направляю, прагну) – можливість тих чи інших подій розвиватися в даному напрямку. Отже, це: 1. Напрямок розвитку чого-небудь. 2. Прагнення, намір, властиві кому-, чому-небудь. 3. Провідна думка, ідея в науковій чи іншій сфері [16].

З психологічного погляду, тенденція – це стійкі стратегії життя й поведінки людини: «мати» і «бути». Сутність першої тенденції – це прагнення особистості «мати» (матеріальні цінності, задоволення, добробут тощо). Сутність другої – прагнення «бути» (самореалізовуватися, самовиразитися, тобто розвинути свою індивідуальну неповторність). У гуманістичному психоаналізі стверджується, що тільки реалізація в житті другої тенденції може принести справжнє щастя [3].

Неперервність професійної освіти, як світова тенденція, формується в другій половині ХХ ст. Саме в цей період посилилася тенденція до міжнародного співробітництва в галузі професійної освіти. Насамперед ідеться про широкую діяльність ООН, ЮНЕСКО, Міжнародної організації праці (МОП), які ухвалили документи з проблем професійного навчання різних категорій населення [9]:

- у 1962 р. Генеральна конференція Міжнародної організації праці на 46-й сесії ухвалила Рекомендацію щодо професійного навчання. У цьому документі чітко обґрунтовується потреба в неперервності професійного навчання, що відповідно закріплено в спеціально сформульованому принципі: навчання є процесом, який триває протягом усього трудового життя людини відповідно до її потреб як індивіда й члена суспільства;

- у 1974 р. Генеральна конференція ООН з питань освіти, науки і культури ухвалила Рекомендації щодо професійного й технічного навчання;

- у 1975 р. Генеральна конференція МОП ухвалила Конвенцію про професійну орієнтацію та професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів та Рекомендації щодо професійної орієнтації і професійної підготовки в галузі людських ресурсів;

- у 1976 р. Генеральна конференція ООН з питань науки, освіти і культури на 19-й конференції прийняла Рекомендації про розвиток освіти дорослих;

- у 1989 р. Генеральна конференція ООН з питань науки, освіти і культури ухвалила Конвенцію про технічну і професійну освіту;

- у 1997 р. Генеральна конференція ЮНЕСКО ухвалює резолюції щодо двох програм «Освіта для всіх протягом усього життя» та «Реформа освіти в перспективі освіти протягом життя»;

- у 1999 р. Другий Міжнародний конгрес ЮНЕСКО з технічної і професійної освіти «Освіта і підготовка всього життя: шляхопровід у майбутнє» ухвалив Рекомендації Генеральному директору ЮНЕСКО «Технічна та професійна освіта і навчання: погляд для ХХІ століття».

У цих та інших документах міжнародних організацій концептуально спрогнозовано, на думку українських учених, підходи до розв'язання проблем професійної освіти з урахуванням тенденцій світового економічного розвитку. Враховуючи необхідність нових взаємозв'язків між освітою, трудовим життям і суспільством загалом, технічна й професійна освіта має існувати як частини системи неперервної освіти, пристосована до потреб кожної країни.

Неперервна професійна освіта – це відносно особистісна самостійна система, функцією якої є активна й самостійна діяльність за власним бажанням людини, спрямована на розширення професійних знань, на задоволення своїх професійних потреб та інтересів, на підвищення професійної майстерності [5].

Важливо наголосити на тому, що неперервна професійна освіта є необхідною діяльністю людини у всі періоди її життя, під якою «мають на увазі можливість для всіх людей будь-якого віку застосовувати, поновляти, доповнювати раніше набуті знання й уміння, постійно розширювати свій світогляд, підвищувати культуру й розвивати здібності, отримувати спеціальність і удосконалюватися в ній. Професійна освіта призначена для виконання спеціального, лише їй властивого соціального замовлення. Саме тому ця освіта як соціальний інститут покликана створювати необхідні умови, які забезпечують усім членам суспільства можливість на основі кваліфікованої праці брати діяльну участь у створенні національного та власного добробуту».

С.О. Сисоєва наполягає, що коректність поняття «неперервна професійна освіта» визначається тим, що кожен новий імпульс до пізнання забезпечується внутрішнім саморозвитком і мотивацією людини, які є основою самої можливості подальшого її удосконалення, а тому не можуть виключатися з загального процесу освіти [14].

Завдяки своїй змістовій наповненості й необмеженості в часі неперервна професійна освіта має можливість для виконання важливих функцій, а саме:

- соціокультурної, розвивальної (задоволення й розвиток духовних запитів особистості, створення умов для її постійного творчого зростання);
- загальноосвітньої, компенсуючої (усунення недоліків у базовій освіті, її доповнення новою інформацією, що з'являється в умовах інформаційно-технологічної революції);
- адаптивної (гнучка професійна підготовка, перепідготовка й підвищення кваліфікації з метою оновлення професійного досвіду, здобуття іншого фаху в умовах постійних змін на виробництві, розвитку теле- та радіокомунікацій, комп'ютерного доступу до інформаційних банків даних тощо);
- економічної (задоволення потреб держави, регіонів, різних галузей промисловості, сільського господарства й сфери послуг у конкурентоспроможних фахівцях, підготовлених до впровадження новітніх технологій, техніки та ін.).

Н.Г. Ничкало наголошує на тому, що ці функції взаємопов'язані і доповнюють одна одну. Поряд з цим з'являються нові, що зумовлено специфікою і динамічністю змін у соціально-культурному розвитку в кожній державі на різних історичних етапах.

**Висновки.** Неперервна професійна освіта – це, щонайперше, систематична, цілеспрямована діяльність з набуття й удосконалення знань, умінь та навичок як у будь-яких видах загальних і спеціальних навчальних закладів, так і шляхом самоосвіти. Системність неперервної професійної освіти, що побудована на ступеневій основі, дає можливість гнучко й оперативно реагувати на зміну потреб суспільства, соціальних груп і окремих особистостей. У такій системі очевидний пріоритет вищої школи, яка фактично визначає цілі та зміст діяльності всіх інших ланок.

В основі неперервної професійної підготовки повинні бути закладені сучасні підходи до професійного навчання майбутніх фахівців з урахуванням вимог галузі на основі аналізу специфічних особливостей професійної діяльності фахівців фармацевтичного профілю, що визначається як фармацевтично-профілактична діяльність людини й передбачає інтеграцію професійних, фундаментальних, природничо-наукових, гуманітарних, психолого-педагогічних знань, умінь та навичок і професійної культури фахівця фармацевтичної галузі загалом.

Недостатньо дослідженими залишаються теоретичні та методичні засади неперервної професійної підготовки, що спричиняє необхідність розробки й упровадження системи неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичної галузі та зумовлює реформування й гармонізацію фармацевтичної освіти відповідно до світових тенденцій.

### Література

1. Бойчук І. Д. Науково-теоретичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців у коледжі / І. Д. Бойчук // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту: [зб. наук. праць]. – Харків, 2009. – № 9. – С. 18-22.
2. Большая медицинская энциклопедия // Б. В. Петровский. – 3-е издание. – М.: Советская энциклопедия, 1974. (т. 26, с. 222).
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. – К.: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Десятов Т. Сучасне наукове бачення неперервної професійної освіти: стратегія розвитку у масштабах геополітичних регіонів / Т. Десятов // Неперервна освіта. – 2002. – №2. – С. 12-17.
6. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників: Вип. 78 Охорона здоров'я. МОЗ України. Мін. праці та соціал. політики України. – К., 2002. – 372 с.
7. Кайдалова Л. Г. Теоретичні та методичні засади неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Кайдалова. – Запоріжжя, 2011. – 42 с.
8. Менеджмент у фармації / О. Є. Кузьмін, Б. П. Громовик, Г. Д. Гасюк. – Вінниця: Нова книга, 2005. – 448 с.
9. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Ничкало // Неперервна професійна освіта. – 2001. – № 1. – С. 9-21.
10. Оксфордський медичний словарь: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www/neuro.net.Ru>
11. Педагогическая энциклопедия / И. А. Каиров, Ф. Н. Петров и др. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – Т. 3. – С. 549.
12. Провізор – менеджер від фармакології: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.com.ua/ua/articles/421/>

13. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: дис.... докт. псих. наук: 19.00.07. – К., 1992. – 432с.
14. Сисоева С. О. Неперервна професійна освіта у документах Європейського Союзу / С. О. Сисоева, С. Г. Заскалета. – К., 2009. – 275 с.
15. Сігаєва Л. Неперервна освіта дорослих: соціальний аспект / Л. Сігаєва // Неперервна професійна освіта. – 2005. – № 1. – С. 40-45.
16. Словник іншомовних слів: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rozum.org.ua/index.php?a=term&d=18&t=32919>
17. Устав (Конституція) Всемирной организации здравоохранения // Основные документы ВОЗ. – Женева, 1978. – С. 5-26.
18. Фармацевтична енциклопедія / В. П. Черних. – К.: «МОРІОН», 2005. – 848 с.: ил. 16 с.
19. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М.: АПО, 1998. – Т. 2. – 440 с. – С. 390.
20. Dave R. H. Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects // Foundation of Lifelong Education. – Hambourg, 1976. – P. 34.

УДК 37.091.12:502/504:377.3

## ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЕКОЛОГА В ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ

А.М.Слюта

***Анотація.** У статті розглянуто методологічну основу проектування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців-екологів у процесі виробничої практики з використанням поетапного підходу.*

***Ключові слова:** поетапний підхід, фахівці-екологи, професійна підготовка, виробнича практика.*

***Аннотация.** В статье рассмотрена методологическая основа проектирования содержания профессиональной подготовки будущих специалистов-экологов в процессе производственной практики с использованием поэтапного подхода.*

***Ключевые слова:** поэтапный подход, специалисты-экологи, профессиональная подготовка, производственная практика.*

***Summary.** The article describes the methodological framework of designing the content of future training of environmental specialists in the process of manufacturing practices using a systematic approach.*

***Key words:** phased approach, environmental specialists, professyonal preparation, manufacturing practice.*

### **Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.**

Успіх модернізації освіти в Україні значною мірою залежить від якості професійної підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до інтелектуального та творчого розвитку власної особистості як основи успішного функціонування людини в умовах постійних змін. Особливої уваги потребує професійна підготовка кадрів для потреб вищої освіти. Головною метою професійної освіти є забезпечення можливості успішного вступу нових поколінь у світ праці.

З урахуванням сучасних світових вимог щодо охорони природи й тенденцій розвитку педагогічної науки і практики розроблена Концепція екологічної освіти в Україні (2002 р.). У Концепції стверджується, що підготовка громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості й культури повинна стати одним з головних важелів у розв'язанні надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем України. Галузева екологічна освіта повинна дати фахівцю повні знання про вплив його професійної діяльності на довколишнє природне середовище. Таким чином, при оцінці результатів роботи галузевого спеціаліста потрібно оцінювати його професійні уміння та якість підготовки.

Насамперед, необхідно визначити, що розуміється під професійною підготовкою. На думку Е.Г.Азімова і А.Н.Щукіна, професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості знань, умінь і навичок та готовності до професійної діяльності, здійснюється в рамках навчання у вишах та на факультетах підвищення кваліфікації [1].

З урахуванням думки вчених, що організація професійної підготовки еколога в університеті – це процес практичної реалізації взаємопов'язаних організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують



формування в студентів екологічної спеціальності професійної мотивації, професійних знань, умінь і навичок і професійних компетенцій з питань захисту довколишнього середовища та готовності студента до фахової діяльності, що здійснюється в рамках навчання.

**Мета статті** – дослідити педагогічні основи проектування змісту професійної діяльності майбутнього еколога в процесі виробничої практики.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Система педагогічної організації щодо професійної підготовки майбутнього еколога, на нашу думку, являє собою сукупність певних компонентів організації професійної підготовки спеціаліста (моделей, методів, засобів, прийомів, принципів, умов і т.д.), що перебувають у взаємозв'язках один з одним і спрямовані на розв'язання єдиного завдання – підготовку фахівця, здатного ефективно здійснювати професійну діяльність із захисту навколишнього середовища.

Одним із найважливіших компонентів системи організації професійної підготовки майбутнього еколога в процесі виробничої практики є зміст підготовки [3]. Останній відображає виробничу діяльність, ступінь і деталізацію навчальної інформації, або, інакше кажучи, тих предметних галузей знань, які необхідні фахівцю.

Зміст професійної підготовки спеціаліста є одним з компонентів змісту освіти і, відповідно, відіграє важливу роль в організації освітнього процесу в навчальних закладах. Таким чином, зміст підготовки визначається шляхом його проектування. У сучасній педагогіці теорія проектування змісту вважається однією з найбільш значущих, і в той самий час – однією з найменш розроблених. Особливо це стосується процесу організації виробничої практики, та застосування отриманих знань у процесі навчання на практиці [7].

Проектування змісту професійної підготовки майбутнього еколога в процесі виробничої практики необхідно проводити на певній методологічній основі [8]. Визначення методологічної основи включає вироблення загальних підходів до організації проектування змісту. Тому вибір цих підходів у якості методологічної основи проектування змісту професійної підготовки фахівця має вирішальне значення в організації та результативності даного процесу.

Пропонуємо використовувати, зокрема, поетапний підхід, який добре узгоджується з системним підходом до розуміння екології як науки.

Методологічною основою проектування змісту професійної підготовки фахівців-екологів, на нашу думку, необхідно визначити поетапний підхід, який (у поєднанні з системним підходом до розуміння екології як науки) дозволить забезпечити підготовку екологів, що володіють системним поглядом на наявні екологічні проблеми та шляхи їх розв'язання. Зміст підготовки, побудований на основі поетапного підходу, стане базисом професійно-орієнтованої технології навчання студентів екологічних спеціальностей під час проходження ними виробничої практики.

На основі поетапного підходу визначаємо теоретичні закономірності організації процесу проектування змісту професійної підготовки фахівця-еколога. Ученими, які розробляли питання змісту освіти, зазначається, що аж до 80-х років ХХ століття не вдавалося вирішити проблему загальної теорії проектування змісту освіти, зокрема професійної. І лише нещодавно в роботах В.С.Ледньова та інших учених на базі системного підходу визначено теоретико-методологічні основи проектування професійної підготовки [5, 7].

Зокрема, В.С.Ледньов виділяє таку загальну закономірність проектування змісту професійної підготовки (у плані визначення набору навчальних дисциплін): «набір дисциплін (їх обов'язкова частина) для будь-якого з циклів (загальноосвітнього, політехнічного, професійного) визначається двома основними чинниками – структурою діяльності й структурою сукупного об'єкта вивчення» [7]. Причому, на думку В.С.Ледньова, у разі проектування змісту професійної підготовки в якості детермінуючої структури діяльності виступає одна з її підструктур (професійна діяльність фахівця, а точніше – її модель), а об'єктом вивчення є галузь індивідуальної практики, що відповідає освоюваній професії (інакше кажучи, система об'єктів професійної діяльності фахівця з їхніми специфічними особливостями) [7].

Отже, підходимо до виявлення «ролі і місця» спеціаліста, який, як один з об'єктів дослідження, у такому випадку перебуває на перетині трьох описаних вище утворень (змісту професійної підготовки, структури діяльності й структури сукупного об'єкта вивчення), у системі суб'єкт-об'єктних відносин. Спробуємо визначити цю систему як теоретичну основу процесу проектування змісту, як засіб реалізації поетапного підходу при проектуванні змісту, інакше кажучи, з'ясувати, що є об'єктом, а хто – суб'єктом процесу проектування змісту виробничої практики в кожному конкретному випадку. При цьому, проаналізувавши роботи дослідників означеної тематики [2,7,10], ми стверджуємо, що сам процес проектування змісту складається з двох стадій: підготовчої (І стадія), на якій визначають шляхи й

алгоритм відображення специфіки професійної діяльності та вимог до фахівця в змісті його професійної підготовки, і продуктивної (II стадія), на якій реалізується безпосередньо проектування елементів змісту професійної підготовки фахівця і їх «з'єднання» один з одним.

Необхідно відзначити, що фахівець – це особистість. Причому ця особистість перебуває в певній взаємодії з довколишнім середовищем. Аспекти взаємодії особистості з довколишнім світом розглядаються в роботах психологів і педагогів Б.Г.Ананьєва, В.С.Ледньова, Г.Нойнер, С.Л.Рубінштейна, В.А.Сластьоніна та інших [2,7,9,10].

Наприклад, Г.Нойнер виділяє такі рівні відносин особистості з об'єктивною реальністю [12]:

- 1) рівень відносин «організм – довколишнє середовище» (відносини між людиною і природою);
- 2) рівень відносин «суб'єкт – об'єкт» (відносини між людиною та об'єктами її практичної і теоретичної діяльності);
- 3) рівень відносин «особистість – суспільство» (відносини між людиною і різними соціальними групами).

Необхідно мати на увазі, що сам зміст професійної підготовки стає об'єктом формування стосовно іншого суб'єкта – моделі фахівця. Це пояснюється тим, що не можна забезпечити повноцінне й цілеспрямоване формування певних якостей фахівця, не знаючи при цьому, які саме якості й до якого рівня ми повинні сформувати [11]. Інакше кажучи, необхідно розробити модель фахівця як основу проектування змісту його професійної підготовки.

Отже, трансформуючи систему суб'єкт-об'єктних відносин, існуючих у професійній діяльності фахівця-еколога, ми визначили систему суб'єкт – об'єктних відносин при організації професійної підготовки фахівця-еколога будь-якого профілю між його професійною діяльністю, об'єктами професійної діяльності, моделлю спеціаліста та змістом професійної підготовки майбутнього еколога з урахуванням вимог соціального замовлення.

Уся професійна діяльність еколога пов'язана з захистом довколишнього природного середовища, і головною метою такої діяльності є забезпечення збереження властивостей і характеристик природних об'єктів. У той самий час, наприклад, для інженера-еколога хімічного обладнання головною метою є конструювання машин і апаратів хімічних технологій і забезпечення заданих параметрів їхнього функціонування, але з урахуванням екологічних обмежень на роботу обладнання (кількість шкідливих викидів в атмосферу, запобігання тепловому забрудненню довколишнього природного середовища і т.д.).

Вимоги до професійних компетенцій фахівця-еколога, що виражаються в необхідності формування в нього здібностей не тільки до конструювання обладнання захисту довкілля (функції інженера-еколога), але й до одночасної розробки технології очищення різних середовищ на основі цього обладнання (функції еколога-технолога), аналізу стану довкілля до та після застосування устаткування і конкретної технології (функції еколога-аналітика), правильної експлуатації природоохоронного устаткування й приладів (функції еколога-апаратника, еколога-майстра), організації ремонту природоохоронного устаткування (функції еколога-механіка), проведення екологічної експертизи та сертифікації різних товарів та обладнання (функції фахівця-еколога з екологічної експертизи, сертифікації та стандартизації) і т. д. Таким чином, спеціальність еколога фактично «об'єднує в собі» значну кількість існуючих «інженерних», «хімічних» і «екологічних» спеціальностей, що накладає жорсткіші й більш системні вимоги до організації професійної підготовки інженера-еколога у виші, а особливо в процесі виробничої практики.

Ще одним компонентом щодо формування фахівця-еколога є необхідність постійного спілкування його з представниками органів державної та місцевої влади, керівництвом різних інспектованих підприємств та підприємств-партнерів (клієнтів, замовників природоохоронного устаткування й послуг), місцевим населенням, підлеглими та колегами. У той самий час майбутньому фахівцю надається така можливість під час проходження виробничої практики на підприємстві чи в установі.

Однак при цьому недостатньо розроблені загальносистемні підходи й методи організації виробничої практики як основного компоненту формування професійної підготовки майбутніх екологів.

Структурними елементами навчання під час проходження виробничої практики студентами-екологами є такі методичні прийоми:

- актуалізація вивченого матеріалу;
- створення проблемної ситуації: бачення нових проблем у знайомих стандартних умовах, бачення структури об'єкта, який потрібно вивчати, бачення нової функції знайомого об'єкта;
- самостійне перенесення знань і вмінь у нову ситуацію;
- постановка навчальної проблеми;

- побудова проблемного завдання;
- розумовий пошук і розв'язання проблеми (формулювання однієї або кількох гіпотез, що ґрунтуються на припущеннях, аналіз можливих помилок, передбачення, узагальнення);
- вміння бачити альтернативи розв'язку й підходи до його пошуку;
- вміння комбінувати відомі способи розв'язку по-новому;
- вміння створювати оригінальний спосіб розв'язування, коли відомі інші;
- перевірка розв'язку проблеми й повторення.

Основними якостями фахівця-еколога називаються здатність приймати рішення й уміння комплексно й раціонально управляти довколишнім середовищем. У процесі виробничої практики студент іноді стикається з певною перепоною, проблемою й вимушений шукати способи її подолання. Він перебуває в якомусь психічному стані – проблемній ситуації – й намагається визначити, який зі способів дасть йому ліпший результат. Для цього він звертається до викладача, керівника практики, колег, працівників установи, фахівців у певному питанні, до підручника, довідника, або ж самостійно добирає способи й будує орієнтовну основу дій, за допомогою якої розв'язує проблему й виходить зі складного становища. Початком самостійного розв'язання проблеми можуть бути раніше здобуті знання, які переносяться в нову ситуацію, відомі методи пізнавальної діяльності, алгоритми (правила, закони тощо), методологічні знання тощо [11;12].

На основі вищезазначеного можна виокремити наявні сьогодні в системі професійної підготовки майбутніх спеціалістів екологічної освіти основні суперечності між виробничими та педагогічними компонентами:

1) необхідністю вдосконалення організації професійної підготовки еколога у виші та практикованими підходами до організації зазначеної підготовки, для застосування отриманих знань студентами в процесі виробничої практики;

2) змістом професійної діяльності еколога в соціумі, з урахуванням змісту професійної підготовки фахівців у різних вишах;

3) необхідністю науково-педагогічного обґрунтування проектування змісту професійної підготовки еколога у виші й відсутність системних педагогічних досліджень з даного питання.

Причини таких суперечностей засновані на недоліках організації професійної підготовки майбутніх фахівців-екологів. Таким чином, на сьогоднішній день до основних недоліків сучасних пропозицій з організації професійної підготовки фахівців-екологів у процесі виробничої практики необхідно віднести: недостатність, нецілеспрямованість, непланованість.

**Висновки.** Основою проектування змісту професійної підготовки майбутнього еколога і його базових компонентів, стають чітко визначені педагогічні умови, реалізація яких сприятиме формуванню спеціалістів високого рівня.

Розуміння недоліків системи вищої професійної підготовки спеціалістів екологічної освіти ще не сприяє повноцінній організації професійної підготовки екологів у виші та на виробництві. Необхідно виявити завдання, розв'язання яких дозволить хоча б частково усунути названі суперечності, і розробити алгоритм їх подолання. Зробити це можна, володіючи системою реалізації дидактичних принципів і єдністю поглядів на організацію професійної підготовки та проектування її змісту, яка має відповідати, насамперед, цілям і задачам, які виникають перед екологом в процесі його професійної діяльності.

### Література

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. - СПб.: Златоуст, 1999. - 472 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология чувствительного познания / Б.Г. Ананьев. - М.: АН РСФСР, 1960.-486 с.
3. Арбузов В.В. Междисциплинарные связи естественно-научных и экологических дисциплин в учебном процессе при подготовке специалистов инженеров-экологов / В.В. Арбузов, Н.Ю. Келина, Н.В. Безручко // Университетское образование: сб. материалов IV Междунар. науч.-метод. конф. - Пенза, 2000. - С. 5-6.
4. Астафьева Л.С. Формирование экологической культуры студентов технических колледжей: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.С. Астафьева. - М., 2001.-205 с.
5. Богачева Н.А. Структура и содержание социально-экологических знаний в профессиональной подготовке квалифицированных рабочих: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Богачева. - СПб., 1995. - 298 с.
6. Гершунский Б.С. Прогнозирование содержания обучения в техникумах / Б.С. Гершунский - М.: Высш. шк., 1980. - 76 с.
7. Леднев В.С. Содержание образования: учеб. пособие / В.С. Леднев - М.: Высш. шк., 1989.-360 с.
8. Ничкало Н.Г. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: Навчально-методичний посібник / Н.Г.Ничкало, В.О Зайчук, Н.М.Розенберг та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – [2-е вид. доповнене]. - К.: Вища шк., 1994. – 76с.
9. Нойнер Г. Вопросы теории социалистического общего образования / Г. Нойнер; пер. с нем. - М., 1975. - 350 с.

10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / С.Л. Рубинштейн. - М.: Знание, 1989. - 380 с

11. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н.Ф. Талызина // Вестник высшей школы. - 1986. - №3. - С. 11-17.

12. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник [для студентів вищих педагогічних закладів освіти] / М. М. Фіцула. – Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 1997. – 192 с.

УДК 378.147

## ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-МАШИНОБУДІВНИКА

В.В. Хом'юк

*Анотація.* У статті здійснено аналіз наукових джерел, уточнено та з'ясовано роль, функції особистісно орієнтованого підходу; висвітлено авторське бачення особистісно орієнтованого підходу до формування математичної компетентності майбутніх інженерів-машинобудівників.

*Ключові слова.* Особистісно орієнтований підхід, математична компетентність, майбутній інженер.

*Аннотация.* В статье осуществлен анализ научных источников, уточнена и выяснена роль, функции личностно ориентированного подхода; представлено авторское видение личностно ориентированного подхода к формированию математической компетентности будущих инженеров-машиностроителей.

*Ключевые слова.* Личностно ориентированный подход, математическая компетентность, будущий инженер.

*Summary.* This article analyzes the scientific sources, refined and clarified the role of personality function-oriented approach; highlights the author's vision of person-oriented approach to the formation of mathematical competence of engineers and machine builders.

*Key words.* Learner centered approach, mathematical competence, the future engineer.

**Постановка проблеми.** Сьогодні відбувається модернізація освіти, методологічна перебудова навчального процесу на принципах гуманізації і демократизації, спрямування його на особистісний розвиток майбутніх фахівців, формування в них професійної компетентності, невід'ємною складовою якої є математична компетентність, що проявляється в спроможності використовувати знання й практичні навички з фундаментальних дисциплін для конструкторської, технологічної підготовки виробництва виробів всіх видів машинобудування. Формування математичної компетентності майбутніх інженерів-машинобудівників у процесі вивчення фундаментальних дисциплін полягає у використанні особистісно орієнтованого підходу, який передбачає створення умов для розвитку й самовдосконалення студентів. Зміни в суспільному житті й свідомості вимагають від нас, педагогів, визначити нову мету навчання та виховання – розвиток інноваційної особистості, здатної до життєвої творчості та самореалізації у нових соціальних умовах. Тому дуже важливим є використання особистісно орієнтованого підходу до формування математичної компетентності майбутніх інженерів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі особистісно орієнтованого підходу в навчанні присвячено ряд психолого-педагогічних праць, у яких висвітлено окремі її аспекти: забезпечення сприятливих умов формування людини як унікальної особистості (Б.Г.Ананьєв, Г.О.Балл, І.Д.Бех, О.В.Киричук, О.Л.Кононко, М.В.Левківський, В.О.Сухомлинський та ін.); визначення психолого-педагогічних вимог до реалізації особистісного підходу в навчанні (К.О.Абульханова-Славська, В.В.Давидов, О.М.Пехота, Л.М.Проколієнко та ін.); розробка форм особистісно орієнтованого підходу до навчання (В.І.Андрєєв, О.В.Барabanщиков, Л.М.Деркач, І.О.Зимня, О.Я.Савченко, М.Ф.Феденко та ін.).

**Мета даної статті** – проаналізувати особливості особистісно орієнтованого підходу як методологічної основи формування математичної компетентності майбутніх інженерів.

**Виклад основного матеріалу.** Розробка теорії особистісно орієнтованого навчання розпочалася наприкінці ХХ століття, на сьогодні існують декілька концепцій такого навчання як у Росії, так і в Україні. Найбільш відомі: культурологічна концепція Є.Бондаревської, особистісно орієнтована (особистісно розвивальна) освіта В.Серикова, особистісно орієнтоване розвивальне навчання І.Якиманської, практико-орієнтована концепція особистісно орієнтованого освітнього процесу

М.Кузнецова, особистісно розвивальне навчання С.Шиянова та І.Котової, особистісно зорієнтоване навчання М.Алексєєва, семестрово-блочно-залікова система С.Подмазіна.

Особистісно орієнтована освіта спирається на фундаментальні дидактичні дослідження, присвячені особистісно розвивальним функціям навчання та виховання. І.Якиманська [1], розробляючи концепцію особистісно орієнтованої освіти, наполягає на уявленні про особистість як про мету та фактор освітнього досвіду під час навчання. Проектує регулятиви для практики освіти, яка має стати альтернативною традиційному навчанню.

В.Сериков вбачає головну функцію особистісно орієнтованої освіти в забезпеченні особистісного розвитку кожного суб'єкта навчального процесу, наполягаючи на визнанні за ним права на самовизначення та самореалізацію, а в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи.

На думку В.Безпалька, особистісний підхід у педагогіці повинен стати провідним в організації навчально-виховного процесу. М.Чобітько зауважує, що «в парадигмі особистісно орієнтованої педагогіки освіта розглядається як багаторівневий простір, як складні процеси, що створюють умови для саморозвитку особистості, який є стрижнем усіх складових освіти (становлення) особистісної індивідуальності. Звідси й нове розуміння освіти – це не просто набуття знань і оволодіння низкою професійних навичок, а саме розвиток багатограних здібностей системного характеру й високого ступеня їхньої продуктивності» [2, с.157].

М.Кларін метою особистісно орієнтованого навчання називає орієнтацію на «актуальні освітні потреби особистості в процесі її конструктивного саморозвитку, самовизначення й самореалізації» [3, с.16]. С. Бондарєвська відстоює думку про те, що «мета особистісно орієнтованого навчання не сформувати і навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині й закласти в ній механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та інші, необхідні для становлення самобутнього особистісного образу й діалогічної, безпечної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією» [4, с.13].

Досвід роботи свідчить про те, що однією з ефективних форм навчання є саме особистісно зорієнтоване. Це форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачену мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент усвідомить свою необхідність, зможе розкрити свої здібності й продемонструвати знання з предмета, відчуття впевненість у собі.

З'ясуємо, яких умов слід дотримуватись на заняттях з вищої математики, щоб забезпечити формування математичної компетентності, що є невід'ємною складовою професійної компетентності майбутнього інженера-машинобудівника.

Роботу на заняттях з вищої математики згідно з особистісно орієнтованим підходом ми намагаємось організувати так, щоб залучити кожного студента до активної діяльності, ненав'язливо змушуємо їх працювати на повну силу і як наслідок – розвиваємо пізнавальний інтерес, логічне мислення, формуємо чіткі уміння й навички, що в сукупності створюють математичну компетентність майбутнього інженера.

Кожен студент – це індивідуальність. Всі студенти мають різні здібності, інтереси, можливості. З урахуванням цього на заняттях ми повинні допомогти кожному студенту реалізувати свій потенціал, розвивати його математичні здібності. Для цього ми пропонуємо використовувати диференційований підхід, одним із варіантів якого є використання різнорівневих завдань, добір методів і форм навчання в залежності від особливостей студентів кожної групи. Як зазначає Ю.К.Бабанський, основним принципом диференціації повинно бути не постійне спрощення змісту освіти (одним простіше, іншим складніше), а диференціація допомоги студентам з боку викладача: одні студенти потребують більше допомоги, інші – у звичайних її дозах, треті – у дуже незначних [5, с. 32]. У подальшому дози допомоги повинні поступово зменшуватися, щоб розвинути самостійність студентів у навчанні. Наведемо приклад диференціації, яка здійснюється нами під час знаходження похідної функції за означенням. Аудиторія ділиться на три підгрупи А, В, і С в залежності від рівня засвоєння знань.

Студентам групи А надається картка із завданням виду: знайти похідну функції за означенням:  $y = 5(\operatorname{tg} x - x)$ , яке вони мають виконати самостійно без будь-якої підказки.

Студентам групи В надається картка із завданням виду: знайти похідну функції за означенням:

$y = \frac{1}{x^2}$ , використовуючи алгоритм: 1) знайти приріст функції  $y + \Delta y = f(x + \Delta x)$ ; 2) обчислити

$\Delta y = f(x + \Delta x) - f(x)$ ; 3) скласти відношення  $\frac{\Delta y}{\Delta x} = \frac{f(x + \Delta x) - f(x)}{\Delta x}$ ; 4) знайти границю

цього відношення при  $\Delta x \rightarrow 0$ . Ця границя і дасть шукану похідну  $y'$  від функції  $y = f(x)$ ;

$$y' = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x}.$$

Студентам групи С надається картка із завдання виду: знайти похідну функції за означенням:

$$y = x + 3x^2 - \frac{x^3}{3}, \text{ використовуючи приклад розв'язування.}$$

*Приклад.* Користуючись означенням похідної (не використовуючи формули диференціювання) знайти похідну функції  $y = \cos^2 5x$

*Розв'язування*

Надамо аргументу  $x$  довільний приріст  $\Delta x$  і, підставляючи в даний вираз функції замість  $x$  значення приросту  $x + \Delta x$ , знаходимо приріст функції  $y + \Delta y = f(x + \Delta x)$ .

$$\text{В даному випадку } y + \Delta y = \cos^2 5(x + \Delta x) = \cos^2(5x + 5\Delta x)$$

$$\Delta y = f(x + \Delta x) - f(x)$$

Знаходимо приріст функції:

$$\Delta y = \cos^2(5x + 5\Delta x) - \cos^2 5x$$

Поділимо приріст функції на приріст аргументу, тобто складемо відношення:

$$\frac{\Delta y}{\Delta x} = \frac{f(x + \Delta x) - f(x)}{\Delta x};$$

$$\frac{\Delta y}{\Delta x} = \frac{\cos^2(5x + 5\Delta x) - \cos^2 5x}{\Delta x} = \frac{[\cos(5x + 5\Delta x) - \cos 5x]}{\Delta x} \cdot [\cos(5x + 5\Delta x) + \cos 5x]$$

=

$$= \frac{-2 \sin\left(5x + \frac{5\Delta x}{2}\right) \sin \frac{5\Delta x}{2}}{\Delta x} \cdot [\cos(5x + 5\Delta x) + \cos 5x].$$

Знаходимо границю цього відношення при  $\Delta x \rightarrow 0$ . Ця границя і дасть шукану похідну  $y'$  від

$$\text{функції } y = f(x); y' = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x}$$

$$\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x} = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{-2 \sin\left(5x + \frac{5\Delta x}{2}\right) \sin \frac{5\Delta x}{2} [\cos(5x + 5\Delta x) + \cos 5x]}{\Delta x} =$$

$$= -2 \sin 5x \cdot 2 \cos 5x \cdot \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\sin \frac{5\Delta x}{2} \cdot \frac{5}{2}}{\Delta x \cdot \frac{5}{2}} = -2 \sin 5x \cdot 2 \cos 5x \cdot \frac{5}{2} = -2 \sin 5x \cos 5x \cdot 5 =$$

$$= -5 \sin 10x, \text{ т.т. } y' = -5 \sin 10x$$

Диференціацію ми використовуємо також у процесі розв'язування прикладних задач. Тоді студентам групи А пропонується розв'язати самостійно прикладну задачу, склавши для цього самостійно відповідну модель задачі; студенти групи В отримують прикладну задачу, в якій наведена математична модель (формула), а студенти групи С отримують зразок розв'язування аналогічної прикладної задачі.

На основі аналізу відповідної літератури та власного досвіду викладання вищої математики у технічному ВНЗ (20 років) вважаємо, що заняття можна назвати особистісно зорієнтованим, коли:

- студент усвідомлює мету заняття як важливу особисто для себе (для цього викладач має дбати про мотивацію навчання на кожному занятті);

- на занятті студент не лише щось вивчає, але й навчається вчитися;
- стосунки викладач-студент, студент-студент будуються на основі діалогу, співпраці, взаєморозуміння, підтримки та допомоги;
- студент засвоює зміст освіти переважно під час активної діяльності;
- викладач з розумінням ставиться до кожного студента, здійснює індивідуальний підхід; тактовний, відвертий, щирий, емоційний.

Математика за своїм змістом має значний світоглядно-гуманістичний потенціал. Він зумовлений певними соціальними причинами, має глибокі соціальні корені, зумовлені гносеологічною природою предмета математики і особливостями її методів. Забезпечувати розвиток особистості в процесі навчання математики важче, ніж учити розв'язувати задачі та доводити математичні твердження. Завданням особистісно зорієнтованої освіти є включення до змісту освіти не лише предметного змісту, а й особистісних компонентів. В умовах особистісно зорієнтованої математичної освіти потрібно поєднувати різні типи навчання: індивідуальний та колективний, діалоговий та контекстний, створюючи всі умови для творчої діяльності та застосовуючи активні й інтерактивні методи навчання. Ми в своєму дослідженні надаємо перевагу інтерактивним технологіям навчання, оскільки заняття з вищої математики, організовані за інтерактивними технологіями, сприяють розвитку мислення студентів, формують уміння вислухати товариша й зробити свої висновки, вчать поважати думку іншого та аргументувати свою тощо.

На заняття з вищої математики можна застосувати групову навчальну діяльність – це модель організації навчання в малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою. Важливим елементом при організації такого навчання є позитивна взаємозалежність членів групи, коли для всіх стає цілком зрозуміло, що: а) зусилля кожного члена групи потрібні й незамінні для успіху всієї групи; б) кожен член групи робить унікальний внесок у спільні зусилля групи завдяки його можливостям чи ролі під час виконання завдання. Найчастіше парну й групову роботу проводять на етапі застосування набутих знань.

Поєднуючи інтерактивні технології з традиційними методами навчання викладач не тільки навчає своїх студентів вищої математики, а й розвиває особистісні якості майбутнього інженера. Кожен з перерахованих методів навчає студента мислити самостійно, працювати в колективі, критично міркувати (оскільки він не завжди погоджується з «обраною» позицією).

Найкориснішим при такому навчанні є те, що зникає негативне ставлення до предмета, адже немає нічого складного, коли вчити разом зі своїм товаришем – можеш його виправити, а він може щось підказати.

На нашу думку, ідею особистісно орієнтованого навчання вищої математики з метою формування математичної компетентності майбутніх інженерів допомагають втілити такі засоби:

- використання різноманітних форм і методів орієнтації навчальної діяльності, що сприяє розкриттю суб'єктного досвіду студентів у плані застосування математичних методів у майбутній професійній діяльності;
- створення атмосфери зацікавленості кожного студента на занятті, шляхом роз'яснення соціальної значущості обраної ним спеціальності;
- стимулювання студентів до висловлювання, використання різних способів виконання завдань, використання різних математичних пакетів, без будь-якого остраху помилитися чи дати неправильну відповідь;
- використання під час занять дидактичного матеріалу прикладного спрямування, диференційованих індивідуальних домашніх завдань, які дають змогу студентові розкрити свої математичні здібності залежно від рівня їхньої сформованості;
- оцінювання діяльності студента не тільки за кінцевим результатом (правильно – неправильно), а й за процесом його досягнення;
- заохочення прагнень студента знаходити свій спосіб розв'язування завдань, аналізувати способи роботи інших під час заняття, вибирати й засвоювати більш раціональні;
- створення педагогічної ситуації спілкування на занятті, що дають змогу кожному студенту виявити ініціативу, самостійність, вибірковість у способах роботи, моделюванні умов для природного самовиявлення студента.

Отже, для формування математичної компетентності майбутнього інженера-машинобудівника основним завданням для викладача є створення умов для дотримання у студента потреби в математичній освіті, яка стає необхідною для його професійного саморозвитку, забезпечення усвідомлення ним необхідності оволодіння високим рівнем математичних знань для майбутньої професійної діяльності; сприяти розвитку особистісних цінностей; спрямовувати інтереси на активну

участь у навчально-виховному процесі та вміння його досліджувати, аналізувати, робити висновки; формувати зацікавленість, самостійність і активність, визначити мотивацію навчальної діяльності з фундаментальних дисциплін.

**Висновки.** Таким чином, визначну роль в обґрунтуванні концепції формування математичної компетентності майбутніх інженерів відіграє особистісно орієнтоване навчання, де відбувається самореалізація особистості, що передбачає не уніфіковану трансляцію знань, а багатоаспектну варіативну співпрацю викладача зі студентами паралельно з посиленням і чітким виділенням ролі, насамперед, студента в навчальному процесі. Реалізація особистісного підходу в навчанні майбутніх інженерів можлива за побудови навчально-виховного процесу як процесу самоствердження особистості, де розвиватиметься ставлення до особистості студента як повноцінного й рівноправного партнера викладачеві в будь-якій спільній діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці принципів, форм та методів формування математичної компетентності майбутніх інженерів, що впливають із особистісно орієнтованого підходу.

### Література

1. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 270 с.
2. Чобітько М.Г. Формування особистісно орієнтованої професійної позиції майбутнього вчителя / М. Г. Чобітько // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип.2. – С.155–164.
3. Кларин М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании / М. В. Кларин // Педагогика. – 1996. – № 2. – С.14–21.
4. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика, 1997. – № 4. – С. 11–17.
5. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 348 с.

УДК 373.5.091:379.8

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Ю.О.Шикова

**Анотація.** У статті здійснено спробу висвітлити особливості підготовки майбутніх вчителів до організації учнівського самоврядування. Представлено структуру готовності майбутніх учителів до участі в роботі органів самоврядування як єдність наступних взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, практиологічного та мотиваційного; зроблено акцент на педагогічному спілкуванні.

**Ключові слова:** учнівське самоврядування, компоненти готовності, соціальна компетентність.

**Аннотация.** В статье раскрыты основные аспекты подготовки будущих педагогов к организации ученического самоуправления. Представлена структура готовности будущих учителей как сочетание взаимосвязанных компонентов: когнитивного, практиологического и мотивационного; внимание уделено особенностям педагогического общения.

**Ключевые слова:** ученическое самоуправление, компоненты готовности, социальная компетентность.

**Summary.** The article covers the main aspects of the preparation of the future teacher for organizing pupils' self-government; shows the structure of readiness of the future teachers as a combination of interrelated components: cognitive, motivational and praxeological; it also focuses on pedagogical communication.

**Keywords:** pupils' self-government, the components of readiness, social competence.

**Постановка проблеми.** Тенденції глобалізації позначаються на багатьох соціальних та культурних процесах, завдяки чому кардинально змінюється система ціннісних орієнтацій молодого покоління, яке прагне до активної участі у різних сферах суспільного життя, бажає розв'язувати актуальні особистісно значущі та соціальні проблеми.

З огляду на це сучасна система освіти покликана забезпечувати відповідні умови для соціального й особистісного становлення учнів, сприяти формуванню в них активної життєвої позиції та навичок ефективної суспільної взаємодії. Ці завдання можна розв'язати шляхом залучення школярів до участі в



роботі органів учнівського самоврядування. Саме уцьому процесі майбутні громадяни набувають досвіду спілкування та партнерської взаємодії з дорослими, отримують можливість впливати на підготовку локальних нормативно-правових актів освітніх установ, відстоювати права та інтереси суб'єктів навчально-виховної взаємодії, задовольняти актуальні потреби у самоствердженні та самореалізації. Тому особлива увага нині приділяється саме підготовці майбутнього вчителя, здатного організувати учнівське самоврядування, працювати відповідно до сучасних нагальних потреб і запитів суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** та вивчення шкільного досвіду дає підстави стверджувати, що практика підготовки майбутнього вчителя до роботи з учнівським самоврядуванням не відповідає тенденціям демократизації і гуманізації шкільної життєдіяльності учнів, і, як і раніше, зорієнтована на пріоритет педагогічного керівництва учнівським самоврядуванням. У структурі системи підготовки майбутніх учителів майже не використовуються сучасні наукові досягнення в галузі розвитку самодіяльних основ організації діяльності учнів і впливу на них різних інститутів соціалізації суспільства.

**Метою статті визначено** спробу висвітлити основні теоретико-практичні аспекти підготовки майбутніх учителів до організації учнівського самоврядування.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах демократизації виховання молоді шкільне самоврядування позитивно впливає на соціалізацію школярів, особливо старшокласників, допомагає формувати серед них лідерів.

Учнівське самоврядування ставить за мету формувати соціальну компетентність учнів, розвивати їхній лідерський потенціал, уміння брати на себе відповідальність за прийняття рішення, власні вчинки й поведінку. Завдання учнівського самоврядування – виробляти у школярів організаторські навички, розвивати їхню соціальну активність; виховувати в дітей почуття господаря навчального закладу, класу; формувати уміння налагоджувати взаємодію, співпрацю на принципах партнерства; виховувати почуття власної причетності до розвитку суспільства, держави; формувати такі якості, як відповідальність за доручену справу, колектив; принциповість; самостійність, готовність залежно від конкретних умов, знаходити шукати правильні рішення, долати труднощі, ініціативність [7, с. 6].

Аналізуючи стан учнівського самоврядування в сучасній освітній системі, доходимо висновків, що вітчизняною школою накопичено величезний досвід теорії та практики організації учнівського самоврядування. Виходячи з цього, постає завдання відібрати найкращі надбання та усувати недоліки, які заважають ефективному функціонуванню.

Реалізація школою соціального замовлення щодо формування ініціативної, самостійної, творчої особистості, організація учнівського самоврядування на підставі найновіших досягнень науки певною мірою залежать від діяльності вчителів, від їх професійної готовності та майстерності. Демократизація школи, перетворення її на відкриту педагогічну систему змінюють стиль взаємин учителя й учнівського самоврядування, передбачають певні трансформації професійних та громадянських поглядів педагога.

Все це зумовлює необхідність пошуку принципово нових наукових підходів до проблем розвитку учнівського самоврядування. Разом з тим, цілком зрозуміло, що майбутній вчитель повинен бути теоретично, методично й практично добре підготовлений до роботи в цьому напрямку, враховуючи всі кардинальні зміни, що відбуваються в становленні й розвитку учнівських колективів і їхніх самоврядних початків.

Звернення до проблеми професійної готовності вчителя до розвитку учнівського самоврядування зумовлено необхідністю висвітлення її в аспекті, що відповідає умовам соціальних і педагогічних реалій сьогодення.

Основу вивчення й теоретичного обґрунтування проблеми становлять фундаментальні праці Ф.Гоноболіна, Н.Кузьміної, В.Сластьоніна, А.Щербакова, присвячені вивченню особистості вчителя, змісту його праці, проблемам професійної підготовки.

Сучасні напрямки дослідження проблем у підготовці майбутніх учителів визначають праці, І.Зязюна, М.Євтуха, М.Шкіля, А.Алексюка, Л.Коваль, Н.Ничкало.

Проблема підготовки вчителя до роботи з учнівським самоврядуванням інтегрує в собі соціально-педагогічні аспекти його діяльності, взаємовідносин із педагогами, спілкування, гуманного виховання і власне підготовки вчителя.

На початку ХХ століття «готовність» розглядається як феномен соціально-ціннісної резистентності людини до зовнішніх і внутрішніх впливів довколишнього середовища в межах регуляції й саморегуляції поведінки людини. На думку дослідників, готовність – це надбудова в структурі особистості, спрямована на певну поведінку, установка на активні дії, обумовлена мотивами й психічними характеристиками особистості [2; 4; 5]. Згодом поняття готовності стало вводитися в теорію

діяльності й розглядатися у зв'язку з емоційно-вольовим, інтелектуальним, морально-психологічним потенціалом особистості в майбутній професійній діяльності. Готовність стали визначати як показник саморегуляції й адаптації на різних етапах і рівнях протікання психічних процесів, які окреслюють поведінку Дьяченко, Л.Кандибович та інші).

Власне, головними науковими підходами до окреслення категорії готовності особистості у площині фізіології, психіки, соціальної поведінки є психологічний, де готовність розглядається як особистісна характеристика, що передбачає здатність до адаптації та саморегуляції поведінки й розвитку, педагогічний, де готовність визначається як загальна характеристика розвитку, навчання і виховання особистості у сфері освіти відповідно до соціального замовлення, професійно-педагогічний, де готовність визначається як характеристика результативності процесу професійної підготовки спеціалістів різних галузей знань [1;4;5;7]. Наступним завданням стає визначення основних компонентів готовності майбутніх учителів до організації та керівництва органами учнівського самоврядування.

Аналізуючи праці дослідників щодо підготовки спеціалістів на засадах особистісного підходу [4], можемо виділити три взаємопов'язані компоненти в структурі готовності майбутнього фахівця до участі в роботі органів учнівського самоврядування: особистісний – визначає рівень сформованості ціннісних орієнтацій особистості, інтересу до даного виду діяльності, розвитку мотивації; когнітивний компонент включає наявну систему знань стосовно сутності та специфіки учнівського самоврядування; практиологічний визначає рівень сформованих умінь та навиків, котрі необхідні педагогу для активної участі в роботі органів учнівського самоврядування.

Спираючись на тези, викладені вище, структуру готовності майбутніх учителів до участі в роботі органів самоврядування доцільно представити як єдність наступних взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, практиологічного та мотиваційного. Когнітивний компонент включає систему знань (загальнокультурних, психолого-педагогічних, з теорії управління), необхідних студенту для ефективного розв'язання поставлених завдань, що виникають під час участі в роботі органів учнівського самоврядування; розуміння учнями й активом завдань, змісту й суті самоврядування. Для реалізації завдань з формування готовності майбутніх учителів до участі в роботі органів учнівського самоврядування доцільно застосувати систему навчально-виховних занять, під час яких студенти зможуть отримати необхідні знання стосовно цього виду діяльності (учнівського самоврядування). Доречно застосовувати такі методи і форми роботи, як: навчальні тренінги, бесіди з практичним психологом, консультації з представниками управлінського апарату. Практиологічний компонент поєднує систему вмінь та навичок, що дозволяють майбутнім педагогам ефективно здійснювати діяльність в роботі органів учнівського самоврядування, приймати рішення та визнавати відповідальність за їх наслідки, розширювати сферу особистісного та соціального досвіду; здатність самостійно планувати, організувати роботу, координувати зусилля різних ланок самоврядування, постійно здійснювати самоконтроль. Цей компонент готовності студентів до участі в роботі органів учнівського самоврядування може бути сформований в ході науково-практичних конференцій з питань організації учнівського самоврядування; тренінгів для засвоєння певних самоврядних навичок; під час розв'язання практичних завдань тощо.

Мотиваційний компонент готовності відображає рівень розвитку мотивів суспільно значущої та особистісної діяльності, ступінь сформованості інтересу до даного виду діяльності, а також адекватний рівень самооцінки, оскільки педагоги, які сприяють організації та активізації учнівського самоврядування, мають бути взірцем для вихованців у ставленні до своїх обов'язків.

Наступним аспектом, який вважаємо за доцільне висвітлити в даній статті, є взаємозв'язок між стилем педагогічного керівництва та особистісним розвитком учня. Формування та розвиток соціально активної, повноцінної творчої особистості дитини під час залучення до участі в роботі органів учнівського самоврядування перебуває в прямій безпосередній залежності від типів педагогічно доцільного керівництва, вміння вихователя створити емоційно-сприятливий клімат в дитячому колективі, заохотити до активних соціально-значущих та особистісних звершень, вчасно передбачити та відвернути конфліктні ситуації. Особливої уваги в контексті цього питання набуває організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії між педагогом та вихованцем у процесі організації учнівського самоврядування. Доцільними для нашої роботи стали погляди К.Абульханової-Славської, яка у своїх дослідженнях виділяє три основних типи соціального мислення [1]. Згідно з класифікацією вченої, людина з першим типом мислення бачить партнера лише як об'єкт для власних дій, як виконавця своїх планів та задумів, не зважаючи на те, що можливий прояв ініціативи з боку цього партнера. Для цього типу властива висока самооцінка, а також відсутність очікування оцінювання власних дій від інших, високий ступінь егоцентризму, принципова некоммуникативність, а також небажання узгоджувати свої

вчинки та дії з партнером [1]. Перший тип особистості, за класифікацією К. Абульханової-Славської, може проявити себе як очільник, проте не керівник навчально-виховного процесу, учитель-предметник, але не педагог-вихователь [1, с. 45].

Другий тип мислення вбачає у партнері суб'єкта, який буде чинити по-своєму, матиме власну думку, програму дій. Така програма для особистості «другого типу» - відкрита проблема, котру необхідно розв'язувати разом з партнером. Для цього «типу» характерним є здатність до кооперації та співпраці, а також висока оцінка інших у порівнянні з власною самооцінкою. Певна річ, така особистість зможе піти на діалог. «Третій тип» особистості здатен планувати взаємодію з партнером, як із суб'єктом, а також може скласти програму такої взаємодії. Ці люди, як правило, мають гнучку комунікацію, тому здатні до прогнозування та запобігання проблем у взаємодії.

Під час проведення власного дослідження ми зіткнулися з тим, наскільки міцно вкорінена система бюрократичних авторитарних взаємин у школі. Вчителі сприймали дітей лише в якості об'єктів навчально-виховних впливів, які не мають і не повинні мати власну думку, а лише підкорятися та виконувати настанови старших. Саме тому в багатьох школах учнівське самоврядування перебувало на формальному рівні, оскільки дитині не надавалося реальних повноважень та свободи вибору. Як зазначає Г. Коберник, особистісно орієнтована система навчання об'єктивно змінює позицію учнів і вчителів у їхній взаємодії, утверджує не рольове, а особистісне спілкування, зумовлює потребу діалогу, дискусій, обміну думками, враженнями, моделювання життєвих ситуацій, стимулює розвиток критичного мислення [2, с. 7].

Будь-яка взаємодія неможлива без спілкування, зокрема важливість педагогічного спілкування важко переоцінити. У спілкуванні складається система виховних взаємин, що сприяють ефективності виховання. У педагогічній діяльності спілкування набуває функціонального й професійно значущого характеру. Педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя з усіма учасниками навчально-виховного процесу, спрямоване на створення оптимальних умов для здійснення мети, завдань виховання і навчання. На думку дослідників, ефективне педагогічне спілкування є однією з передумов особистісного зростання вихованців, вирішуючи певні види навчальних завдань, виступаючи соціально-психологічним забезпеченням освітнього процесу, а також способом організації міжособистісних стосунків вихователя та дітей.

**Висновки.** Ми пропонуємо, що грамотно організована взаємодія під час організації учнівського самоврядування допомагає встановити партнерські взаємини між педагогом та дітьми, побудовані на атмосфері взаємоповаги та довіри. Методична підготовка майбутніх учителів має базуватися на сучасних технологіях навчання, якими випускники повинні володіти бездоганно. Гуманістичні цінності шкільної освіти зумовили зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно орієнтовану, сутнісними ознаками якої є навчання й виховання учнів з максимально можливою індивідуалізацією, створенням умов для саморозвитку і самоактуалізації, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей. Спільна діяльність вчителів та учнів у роботі органів учнівського самоврядування, партнерська взаємодія на засадах діалогічного спілкування стає тим освітнім середовищем, у якому відбувається становлення, розвиток та соціалізація дитини, а також розвивається особистість дорослої людини як вихователя.

### Література

1. Абульханова К. А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2011. № 1. С. 22-31.
2. Г. Коберник. Формування професійної майстерності майбутнього вчителя в умовах діалогічного навчання / Галина Коберник. // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий, 2010.– Випуск 2. – С. 7-13.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна 21 століття). – К.: Райдуга, 2001. – 61 с.
4. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 175 с.
5. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Филип Зимбардо, Майкл Ляйпе. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.
6. Мистецтво шкільного самоврядування / Упоряд. М. Голубенко. – К.: Ред. загальнопед. газет, 2004. – 120с.
7. Оржиховська В. М., Ковганич Г. Педагогічні роздуми про учнівське самоврядування / В. М. Оржиховська, Г. Г. Ковганич // Педагогічна газета. – 2005. – №6 (131). – С. 6
8. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – С.Пб. : Питер, 1999.– 278 с.
9. Applebaum В. Creating a trusting atmosphere in the classroom // Educational theory. – 2005. – Vol. 45-45. – P. 443-452.

УДК 373.5.06(4)(043.5)

## ЕТАПИ РОЗВИТКУ ДЕМОКРАТИЧНИХ ШКІЛ

В.Є.Балтремус

*Анотація.* В статті аналізуються історико-соціальні передумови створення демократичних шкіл, а також виокремлюються етапи розвитку закладів освіти цього типу.

*Ключові слова:* демократичні школи, історія демократичних шкіл, етапи розвитку демократичних шкіл.

*Аннотация.* В статье анализируются исторические и социальные предпосылки образования демократических школ, исторические обстоятельства, которые этому предшествовали, а также выделяются этапы развития образовательных учреждений данного типа.

*Ключевые слова:* демократические школы, история демократических школ, этапы развития демократических школ.

*Summary.* The article dwells upon historical circumstances of democratic schools' foundation. Development stages of democratic schools are stated and analyzed.

*Key words are:* democratic schools, history of democratic schools, democratic schools' development stages.

**Постановка проблеми.** Демократичні школи – сучасні заклади альтернативної освіти – виникли на початку ХХ-го ст. Суспільне життя західноєвропейських країн у цей період проходило на тлі активного розвитку ринкових відносин, які були означені процесами монополізації, структурної перебудови промисловості та, як наслідок, стрімким соціальним розшаруванням населення. До якісної освіти, яка відкривала шлях до університетів, а пізніше до престижної роботи, мали доступ лише представники привілейованих класів, а для інших верств населення пропонувалось короткотермінове навчання професійно-технічного спрямування. Невисокий професійний рівень викладання в освітніх закладах загального типу, незадовільні умови організації навчального процесу, неналежний матеріально-технічний стан – все це зумовило виникнення руху за перегляд підходів до функціонування освіти та ініціювало пошук ефективніших, а головне, загальнодоступних моделей з орієнтацією на виявлення талантів та розвиток особистості учня незалежно від його соціальної належності. Йдеться про так звану реформаторську педагогіку, або нове (вільне) виховання як альтернативу педагогічному традиціоналізму, що було теоретичним підґрунтям для виникнення демократичних шкіл [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченням укладу демократичних шкіл та функціонування цього виду навчальних закладів займалися А.Нейл, Д.Грібл, Д.Мінц, Д.Ханнам та інші вчені в сфері альтернативної освіти, які мають пряме відношення до створення сучасних демократичних шкіл в Європі та США. Разом з цим, недостатньо вивчені етапи становлення демократичних шкіл. Виокремлення етапів розвитку демократичних шкіл, на наш погляд, є важливим кроком у контексті дослідження процесів становлення та розвитку цих навчальних закладів і започаткування руху демократичних конференцій.

**Мета даної статті** – аналізуючи сучасну літературу, охарактеризувати історичні етапи розвитку демократичних шкіл.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогоднішній день у світі налічується понад 200 демократичних шкіл, які успішно працюють в 30 країнах [5]. З метою здійснення ефективної соціалізації, кількість учнів у таких школах, порівняно з традиційними, значно зменшена. Це пов'язано також з тим, що вчитель у демократичних школах виступає консультантом, працюючи з групами по 3-5 учнів або індивідуально.

Ключовими характеристиками демократичних шкіл є:

1) особистісно-орієнтований навчально-виховний процес:

- а) вільний вибір учнями навчальних дисциплін, необов'язкове відвідування уроків;
- б) можливість навчатись у власному темпі за індивідуальним графіком;
- в) дружнє освітнє середовище, створення позитивного психологічного клімату;

- г) акцентуація поточного самооцінювання успіхів учнів, яке розглядається як ефективний інструмент мотивації учнів до розвитку та навчання;
  - д) застосування інноваційних форм та методів навчання й виховання;
  - ж) можливість самоствердження (робота творчих майстерень, шкільного театру).
- 2) Демократичне управління:
- а) колегіальний стиль управління школою;
  - б) існування органів учнівського самоврядування, які визначають концептуальні принципи роботи школи;
  - в) рівні права учнів щодо участі в прийнятті рішень;
  - г) консультативна роль учителя;
- 3) Співпраця всіх учасників навчально-виховного процесу: учнів, учителів, батьків:
- а) участь батьків у шкільному самоврядуванні;
  - б) залучення батьків до позакласної роботи;
  - в) навчання батьків [4].

У сучасному світі демократичні школи є досить популярними. Стан розвитку демократичної освіти дав змогу створити мережу демократичних шкіл та щорічно проводити міжнародні (європейські) демократичні освітні конференції (International (European) Democratic Education Conference, або IDEC (EUDEC) з метою презентації їхніх здобутків широкому загалу освітян, вчителів, батьків, учнів та інших представників альтернативної освіти по всьому світу.

Такі конференції, зазвичай, включають лекції (вчителі та батьки виступають з доповідями); презентації (перегляд фільмів, статей, книжок про школу-організатора та шкіл-учасниць конференції); художню самодіяльність (учнівські спектаклі та постановки); творчі майстерні (наочна презентація існуючих при школі майстерень, де учні набувають навичок творчої та трудової діяльності). Різноманітність таких майстерень необмежена: серед них можуть бути гуртки гончарства, малювання, бойових мистецтв, альпінізму, аплікації та інші. Школи, які є гостями конференції, також представляють свою програму [3]. Рух демократичних конференцій має на меті також створення культурного виховного середовища, адже, залучаючи до роботи конференцій представників демократичних шкіл з Європи та США, він відіграє значну роль в активізації інтересу до інших культур та зростанню національної самосвідомості учасників. Участь у конференціях сприяє формуванню в учнів навичок спілкування з представниками різних культур. При цьому сам процес спілкування стає різновіковим та різнорівневим, тобто відбувається не тільки в межах «учень-учень», а й між учнями, вчителями та батьками, що, зі свого боку, є передумовою успішної соціалізації молоді.

Основною метою таких конференцій є популяризація ідей демократичних шкіл та обмін досвідом, важливим видом роботи в них є загальні демократичні збори, оскільки останні виступають основним органом самоврядування демократичних шкіл, а також тому, що загальні правила, розклад проведення різноманітних заходів, порядок денний визначаються та узгоджуються не тільки господарями конференції, але й гостями. Це робиться з метою встановлення взаєморозуміння, адже врахування думки кожного учасника конференції, відсутність аутсайдерів в учнівському колективі виховують почуття самоповаги, формують активну громадянську позицію, що є одним з пріоритетних напрямів у розвитку особистості учня. Невід'ємною частиною в розкладі проведення таких конференцій є також презентація учнівської самодіяльності. Виступ музичних та танцювальних колективів, постановка театралізованих вистав характеризують рівень позакласної роботи учнів різних шкіл та дають змогу презентувати особливості національної культури. Успішний виступ, позитивні відгуки всіх учасників конференції сприяють підвищенню самооцінки, формування якої є передумовою успішної соціалізації учнів.

Серед інших цілей проведення таких конференцій ми вважаємо за доцільне назвати можливість демократичних шкіл заявити про себе, обговорити загальні проблеми, з якими зустрічаються організатори та вчителі майже всіх подібних шкіл, та спільно розробити стратегію їх розв'язання [2]. Важливою метою також є привернення уваги суспільства до тієї школи, де проводиться конференція.

Таким чином ми можемо констатувати, що країни Європи вдалися до активного реформування своїх освітніх систем. Ще на межі 70-х років XIX ст. розпочалося кардинальне переосмислення та якісне оновлення принципів побудови та діяльності освітніх систем цих країн, модернізація форм взаємодії із соціальним довкіллям. Загальним напрямом цього поступу стало посилення тенденції гуманізації та демократизації базових засад функціонування освіти. Водночас відбувалося збагачення, урізноманітнення організаційних і методичних форм навчання та виховання. Серед важливих змін в європейській освіті слід також виділити відхід від формалізму та академізму в доборі змісту базових знань, наголос на формуванні практичних навичок та вмій, необхідних учням для життя й діяльності в сучасному суспільстві.

Отже, за результатами нашого дослідження можна дійти висновку, що становлення та розвиток мережі демократичних шкіл відбувається за певними етапами, які представлені в таблиці 1 (систематизована автором):

Таблиця 1

**Етапи розвитку демократичних шкіл**

№	Етапи розвитку	Часовий період	Історичні події та процеси
1	Підготовчий	кінець XIX – 20 роки XX ст.	Криза традиційної освіти. Пошук альтернативних форм та методів навчання. Загострення суперечностей між потребою у вихованні всебічно розвиненої особистості, здатної до самостійного наукового та творчого пошуку та самореалізації, і неможливістю виконати цей запит суспільства в межах традиційної освіти. Реформаційний рух альтернативної педагогіки. Активна діяльність перших педагогів-реформаторів. Створення шкіл, що працювали за системою М. Монтесорі, Р. Штайнера, С. Френе та ін.
2	Початковий	20-60 роки XX ст.	Виникнення першої демократичної школи в Європі (Саммерхілл). Накопичення та аналіз первинного досвіду діяльності цього освітнього закладу. Апробація та впровадження ефективних новітніх форм та методів навчання та виховання. Організація педагогічних експериментів.
3	Формувальний	60-90 роки XX ст.	Початок формування мережі демократичних шкіл, розвиток системи їхньої взаємодії, взаємовивчення та обмін позитивним досвідом роботи. Оформлення педагогічних концепцій та принципів діяльності. Відпрацювання найбільш дієвих технологій навчання та виховання. Відкриття низки демократичних шкіл в країнах, де демократія не є формою державного правління. Становлення системи навчання учителів демократичних шкіл. Упровадження в практику шкільного життя найбільш дієвих педагогічних технологій: вільний вибір навчальних предметів та дисциплін; відсутність елемента обов'язковості в отриманні учнями домашнього завдання; поглиблене використання ТЗН; навчання в процесі діяльності; учнівське самоврядування та демократичні збори; вільна творча праця; широкий вибір позакласної діяльності з можливістю залучення вчителів та батьків.
4	Стабілізаційний	поч. з 90-х років XX ст. – до наших днів	Розвиток форм шкільного самоврядування (збори, парламент, судовий комітет тощо). Утворення розвиненої мережі демократичних шкіл у Європі. Запровадження міжнародного (IDEC) та європейського (EUDEC) рухів демократичних шкіл з метою обміну досвідом та популяризації ідей демократичної освіти в світовому масштабі. Аналіз результатів діяльності демократичних шкіл через дослідження особливостей ціннісної системи та успішності соціалізації випускників шкіл.

**Висновки.** Аналізуючи дану таблицю можна стверджувати, що кожний з визначених етапів характеризується якісними відмінностями у рівнях розвитку мережі демократичних шкіл, а також сформованості концепції їхньої діяльності. Також ми зазначаємо, що від створення перших демократичних шкіл, яке було пов'язане з невідкладними проблемами шкільної практики та пошуками нових шляхів у навчанні та вихованні, система демократичної освіти пройшла значний історичний шлях, сформувавши на сучасному етапі розвинену мережу шкіл з потужним потенціалом ефективної соціалізації учнів, яка є вагомою альтернативою традиційній системі освіти.

**Перспективи подальших розвідок.** Подальша робота демократичних шкіл у сфері пошуку ефективних соціалізуючих методик дозволить, на нашу думку, виокремити наступний етап розвитку освітніх закладів цього типу.

## Література

1. Дидактичні аспекти альтернативної освіти: зб. наук. статей. – К. : ІСДО, ІП АПН України, 1993. – 78 с.
2. Gribble D. RealEducation. / DavidGribble – London : LibertarianEducation, 1998. – 259 p.
3. Gribble D. Whatis IDEC? // EducationRevolution. – 1999. – № 28. – P. 20.
4. Hannam D. DemocraticSchools // EducationRevolution. – 1999. – № 28. – P. 36 – 37.
5. Mintz J. AlternativeEducationandtheFuture // EducationRevolution. – 1999. – № 28. – P. 42 – 44.

УДК 37:94:373.5

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИЗНАЧЕННЯ ЦІЛЕЙ ТА ОБ'ЄКТІВ КОНТРОЛЮ ІНШОМОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ У ВІТЧИЗНЯНІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ (70-ТІ РР. ХХ СТ.)

Є.М. Барбаш

**Анотація.** У статті розглядаються соціально-педагогічні передумови визначення цілей та об'єктів контролю іноземних навчальних досягнень у вітчизняній середній школі (70-ті рр. ХХ ст.); визначено об'єкти контролю та досліджено критерії оцінювання, рівні навченості школярів; проаналізовано навчальні програми, види і форми контролю іноземних навичок учнів середньої школи.

**Ключові слова:** іноземна мова, контроль іноземних навчальних досягнень, облік знань, соціально-педагогічні передумови, технологія контролю.

**Аннотация.** В статье рассмотрены социально-педагогические предпосылки определения целей и объектов контроля иностранных учебных достижений в отечественной средней школе (70-е гг. ХХ в); определены объекты контроля и исследованы критерии оценки, уровни знаний школьников; проанализированы учебные программы, виды и формы контроля иностранных навыков учащихся средней школы.

**Ключевые слова:** иностранный язык, контроль иноязычных знаний, учет знаний, социально-педагогические предпосылки, технология контроля.

**Summary.** The article is focused on the Socially-pedagogical requirements in foreign language controls definitions and purposes in the secondary school (70-th 's. ХХ). The objects of verification and investigation criteria, the level of training of students; analysis of the curriculum, types and forms of foreign control skills of pupils have been defined.

**Keywords:** foreign language, control of foreign academic performance, accounting knowledge, social and educational prerequisites control technology.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Органічна інтеграція системи контролю до процесу вивчення іноземних мов (ІМ) є невід'ємною складовою обліку іноземних навичок учнів вітчизняних загальноосвітніх середніх навчальних закладів. Ця система має свою багату історію становлення та розвитку у відповідності до соціальних змін та суспільних перетворень на кожному з етапів. Опції функцій контролю впливають на ефективність всього процесу вивчення ІМ. А дидактико-педагогічний досвід новаторів є надбанням методики викладання ІМ і водночас впливає на позитивні зрушення та інновації сучасної методології контролю. Демократизація освіти має надзвичайний вплив на цілі та зміст вивчення ІМ на сучасному етапі. Тому надбання суспільства та методики викладання ІМ як науки в межах 70-х рр. ХХ ст. становлять суттєвий інтерес для вітчизняних науковців, з метою подальшої модернізації та удосконалення сучасної технології контролю іноземних навичок учнів середньої школи України [3, 4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор.** Педагогічною наукою накопичена значна кількість досліджень з питань соціальних та педагогічних передумов реалізації навчального процесу у вітчизняних загальноосвітніх середніх навчальних закладах.

Так, соціально-історичні передумови структурування сутності змісту та цілей контролю навчальних досягнень представлено у працях радянських та сучасних вітчизняних науковців-дослідників А.М.Алексюка, Р.Б.Вендровської, С.У.Гончаренка, Б.П.Єсіпова, В.В.Краєвського, І.Я.Лернера, В.І.Помагайби, О.Я.Савченко, М.М.Скаткіна та ін.

Шляхи організації контролю, зокрема іноземних навчальних досягнень, у структурі змісту навчальної літератури вітчизняної середньої школи досліджуваного періоду знаходять своє відображення в працях Н.П.Басай, І.Л.Бім, Н.Д.Гальскової, Н.І.Гез, Т.В.Голуб, П.Б.Гурвич, О.І.Литвинюк, Р.Ю.Мартинової, О.О.Миролюбова, В.М.Плахотник, Т.К.Полонської, В.Г.Редько,

О.І.Самойлюкевич, Т.Л.Сірик, Н.К.Скляренко, А.П.Старкова, Н.П.Чумак, С.П.Шатілова та ін.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проте, названі вище наукові розвідки не охоплюють усіх загальнонаукових проблем, які стосуються соціально-педагогічних передумов визначення цілей та об'єктів контролю іншомовних навчальних досягнень вітчизняної середньої школи (70-ті рр. XX ст.).

Тому **метою нашої статті** є аналіз соціально-педагогічних передумов визначення цілей та об'єктів контролю іншомовних навчальних досягнень учнів середньої школи України досліджуваного періоду.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.** Під соціально-педагогічними передумовами контролю в широкому розумінні ми визначаємо загальні тенденції становлення та розвитку педагогіки контролю іншомовних навчальних досягнень учнів середніх шкіл України (70-ті рр. XX ст.).

У вузькому розумінні соціально-педагогічних передумов ми вбачаємо ретроспективний аналіз процесу здійснення соціально-педагогічної діяльності, яка відбувається у відкритій соціально-педагогічній системі та системі вітчизняних середніх загальноосвітніх закладів.

Сутність та становище процесу вивчення іноземних мов досліджуваного періоду має наступні особливості. У навчальних планах 1971 – 1972 н. р. на вивчення ІМ у загальноосвітній середній школі відводиться 16 год. на тиждень із наступним їх розподілом: 5-й клас – 4 год.; 6 клас – 3 год.; 7-й клас – 3 год.; 8-й клас – 2 год.; 9-й клас – 2 год. і 10-й клас – 2 год. на тиждень. Ця тенденція зберігається протягом 70-х рр. і має своє відображення в наступних 80-х. Серед ІМ, що вивчалися, домінуючою була німецька мова, а потім вже англійська та французька. Якість рівня засвоєння іншомовних знань, характеризується як не висока. Зокрема, контроль рівня розуміння прочитаного іншомовного матеріалу демонструє низький рівень розуміння ІМ, як в міських, так і в сільських школах. Відтак, ми дійшли висновку, що учні вітчизняної середньої школи не володіли навичками усного мовлення та читання на достатньому рівні. Головною причиною такого недоліку стала недостатня методична підготовленість вчителів, яка проявлялась через невмілу організацію уроку ІМ і підбір необхідних методів контролю іншомовних навичок учнів [6 – 8].

70-ті рр. XX ст. характеризуються безрезультативним навчанням протягом 2-х років ІМ у 10 – 11 класах тих учнів, які до цього ІМ не вивчали. Навчальні посібники для цього курсу лише починають з'являтися у 1975 році. Заняття проводяться безсистемно, реалізація контролю іншомовних навичок не забезпечує виконання усіх передбачених програмою вимог. Проте, не зважаючи на свою неефективність, практика проведення цього курсу набула свого подальшого розвитку й у 80-х рр. XX ст.

Як альтернативу до ситуації, що склалася, було запропоновано факультативи з ІМ. Але вони не виправдали очікувань методистів. Адже ідейно-теоретичний рівень факультативних занять був досягнений не в усіх школах. Досить часто вибір факультативного курсу мав випадковий характер. А в деяких школах факультативний курс набував характеру додаткового уроку, що використовували для ліквідації прогалин у знаннях учнів з подальшою метою досягнення результативності в процесі контролю. Така тенденція пояснюється й тим, що протягом 1970 – 1975 рр. так і не було розроблено спеціального положення про ці факультативні курси, а з ними й про систему контролю. Лише в 1975 р. було затверджено та надано статусу факультативному заняттю. З поміж того, у постанові було зазначено, що програми та навчальні посібники для факультативних курсів мають бути розраховані не менше ніж на 35 год., тобто на 1 год. в тиждень і тривати рік, або 2 год. на тиждень за піврічної тривалості [1, с. 8 – 11].

Наповнюваність груп мала бути не меншою за 10 учнів. Одночасно учень міг відвідувати не більше двох факультативів (тобто, вивчати не більше двох ІМ). Це сприяло помірному упорядкуванню організації занять з ІМ, проте не надало їм більшої перспективності, оскільки приріст годин – 1 година на тиждень якісно не впливав на суттєве поліпшення результатів контролю іншомовних навичок та рівня володіння ІМ.

У 70-х рр. було започатковано новий напрям у викладанні ІМ – експериментальне викладання ІМ у 1-му класі з шести років. Так, 35-хвилинне заняття мало наступний розподіл: 15 хв. – практика, фізкультхвилинка, 15 хв. – практика з ІМ. Науковцями доведено, що усім вивченням ІМ слід займатись лише в першому півріччі 1-го класу, переходячи до читання на свідомому рівні в 2-му півріччі паралельно з подальшим розвитком усного мовлення. Навчання слід будувати на коротких реченнях з виокремленням окремих слів.

Розподіл учнів на групи для занять з ІМ відбувався в наступній послідовності: 5 – 9 класи, якщо в них навчається 25 учнів, 10 – 11 за 20 учнів – тобто в старших класах при меншій кількості учнів, очевидно, для досягнення позитивних результатів на випусковому контролі [9, с. 12 – 26].



У 70-х рр. XX ст. на основі соціолінгвістичних досліджень та розвідок соціальної психології відбувається демократизація освітнього процесу вивчення ІМ. Вона поступово зміщує акценти з оволодіння немовними знаннями на розуміння специфічних понять, пов'язаних із культурою та звичаями країни, мова яких вивчається.

Таким чином, роль національно-культурного аспекту вплинула не лише на зміст навчання, а й на сутність його контролю. (Змінились погляди на залучення текстів, пов'язаних з описом життєдіяльності представників різних культур, побуту країни, мова якої вивчається). Вперше було наголошено на тому, що основним об'єктом контролю є реалізація акту комунікації в усній та письмовій формах за наступними критеріями: основний – мовленнєві уміння, які забезпечують правильність інформації; додатковий – мовна коректність, якщо вона не порушує акту комунікації.

Отже, з погляду коректності використання мовних засобів було запропоновано критерії визначення рівня мовленнєвих умінь окремо для кожного виду мовленнєвої діяльності. Достатній рівень володіння іншомовними навичками визначався за наступними категоріями основних критеріїв: 1) наповнюваність змісту відповіді, що відповідає запропонованій темі або ситуації; 2) кількість фраз, що відповідають засвоєним моделям; 3) різноманітність залучених моделей. До додаткових критеріїв відносили правильність використання мовленнєвих засобів. Слід наголосити на тому, що автори розробленої концепції доцільно акцентувати на відносній правильності мовлення, оскільки є очевидним і те, що навіть у рідній мові допустимі неточності та ментально-регіональні діалектичні відхилення [7, с. 430 – 432].

Стосовно проблеми визначення функцій контролю педагоги-дослідники, виходячи із загальнодидактичних визначень контролю, виокремлюють поняття «контроль іншомовних навичок».

Так, слідом за М.Є.Брейгіною, функції контролю охоплювали наступні опції: навчальну, діагностичну, корекційну, контролюючу, управлінську, оцінюючу, стимулюючу, розвивальну та виховну [2, с. 5 – 18]. С.Ф.Шатілов, доповнивши опції контролю, наголосив на: контрольній, контрольній, контрольній-попереджувальній, контрольній-стимулюючій, контрольній-навчальній, контрольній-діагностуючій, контрольній-виховній та розвивальній, контрольній-навчальній функціях [14, с. 6 – 18].

Проте Є.І.Пасов, вважаючи вище зазначені опції невиправданими, а іноді й надуманими, запропонував визначити стимулюючу функцію та функцію зворотнього зв'язку самонедостатніми і такими, що не вичерпують опції обліку знань [10, с. 26 – 29].

Слідом за А.П.Старковим, зворотні опції контролю мають своє відображення не лише на учнях, а й на вчителю, які його організують: ця опція має як управлінський, так і діагностуючий, коригуючий, оцінювальний характер на основному рівні. А корекційну та мотиваційно-стимулюючу на додатковому [12].

Є.І.Пасов вважав, що контроль повинен мати опції прихованого характеру протягом всього навчального процесу й сприяти поступовому переходу учнів на рівень самоконтролю. Проте, ця позиція не набула перспектив подальшого розвитку, залишившись лише нерозкритою повністю рекомендацією [11, с. 7 – 10].

Більшість методистів, у відповідності до дидактичних вчень, виокремлювали наступні види контролю: поточний та підсумковий. Із врахуванням специфіки вивчення ІМ у вітчизняній загальноосвітній середній школі розрізняли 1) поточний; 2) тематичний; 3) періодичний та 4) підсумковий контроль [2, 10 – 14].

Поняття «поточного» та «підсумкового» контролю ввійшли в історію дидактичної науки як види контролю, пов'язані з часовим фактором, а «тематичний контроль» – із змістовим. Під тематичним контролем, в межах нашої наукової розвідки, слід розуміти контроль по проходженню теми або розділу. Періодичний – це перевірка набутих іншомовних знань за чверть, півроку.

У другій половині 70-х рр. дослідник А. Д. Климентенко спробувала з'єднати поняття видів контролю з процесуальною та результативною складовою навчально-виховного процесу [5]. Вона виокремлювала ці два види як «підсумковий» та «поточний», що пов'язані з процесуальним та результативним контекстом формування іншомовних навичок та умінь. Поточний контроль автор пов'язує з операціями з лексико-граматичним матеріалом та перевіркою рівня сформованості індивідуальних умінь ведення іншомовної комунікації. Підсумковий – з перевіркою навичок та мовленнєвих умінь.

Так, підсумковий контроль набув характеру перевірки лише мовленнєвих умінь як кінцевого результату навчання. Запропоноване поняття можна віднести до визначення видів обліку знань за результатами роботи з іншомовним матеріалом, а не з ІМ. Таким чином, вище зазначена проблема, не отримавши повного розкриття, набула свого подальшого розвитку в наступних 80-х рр.

Якщо наприкінці 60-х рр. з метою перевірки набутих іншомовних навичок використовувались звичайні вправи, які на рівних умовах залучалися й до звичайного навчально-виховного процесу, то на початку 70-х рр. їх поступово стали витісняти тестові завдання.

Спочатку тести залучали для перевірки сформованості мовних навичок і частково рецептивних навичок комунікації. С. К. Фоломкіна виокремлювала наступні види характеристик цього виду контролюючих завдань: можливість одночасної перевірки усіх учнів групи, класу; створення рівних умов для усіх учасників контролю, можливість перевірки великої кількості учасників; виведення об'єктивних кількісних показників результатів обліку знань [13]. Проте, науковець водночас наголошувала на тому, що питання перевірки рівня володіння тим чи іншим видом усної мовленнєвої діяльності шляхом залучення тестувань залишається відкритим.

Естонські методисти І.Рапопорт, Р.Сельг та І.Соттер зробили значний фундаментальний внесок у загальні характеристики визначення поняття «тестування», виокремивши розбіжності між психологічним та педагогічним тестом. Дослідники запропонували своє авторське тлумачення класифікації тестів за метою, функціями, змістовими ознаками та за формою. Проте водночас науковці першими зазначили й самонедостатність тестувань як виду контролю іншомовних навичок учнів. Вона полягала в обмеженості тестової методики під час перевірки оволодіння учнями мовленнєвою діяльністю – тести вдавалось залучити лише на фразовому рівні, не охоплюючи при цьому рівень понадфразових єдностей. Що стосується активного мовленнєвого матеріалу, то розробка відповідних тестів викликала складнощі, а самі тести часто мали неприродний характер і складно піддавалися ефективному обліку [4 – 7].

Труднощі з перевіркою продуктивних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, письма) та відсутність розробленої системи тестувань стали однією з основних причин того, що тестова методика не набула у вітчизняній школі на практиці широкого розповсюдження у 70-х рр.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Узагальнюючи досягнення науковців у технології контролю іншомовних навичок учнів середньої школи досліджуваного періоду, ми дійшли наступних висновків. Розподіл уроків на типи відбувався в залежності від їхніх провідних цілей: формування мовних навичок та мовленнєвих умінь. До першого типу належали уроки, під час яких діяльність учнів була направлена переважно на розвиток умінь та навичок користування мовним матеріалом. За другим типом розрізняли уроки, на яких учні практикувалися в мовленнєвій діяльності (Н.І.Гез, Л.З.Якушина). Є.І.Пассов виокремлював три наступні типи уроків у відповідності до етапів формування мовленнєвих навичок: 1) урок формування мовленнєвих навичок; 2) урок удосконалення мовленнєвих навичок; 3) урок розвитку мовленнєвих навичок.

Таким чином, у 70-х рр. ми спостерігаємо продовження розвитку дидактико-педагогічної теорії уроку ІМ. Розробляючи її типологію, методисти-дидакти наполягали на тому, що сам урок – це лише невід'ємний елемент системи. Його особливості полягають у тому, що він не може існувати як самостійна одиниця навчального процесу. Під системою вони розуміли сукупність уроків з ІМ, пов'язаних між собою набором одиниць мовного та мовленнєвого матеріалу, тематикою для усного мовлення та текстом для читання. Отже, завершуючи нашу наукову розвідку, слід наголосити на тому, що досліджуваний період став початком становлення та розвитку теоретичних основ створення та використання тестових засобів контролю навчання.

**Перспективи** подальших наукових розвідок у даному напрямку ми вбачаємо в аналітичному вивченні історико-педагогічних передумов контролю іншомовних навичок учнів вітчизняної середньої школи у 80-х рр. ХХ ст.

### **Література**

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі / А. М. Алексюк – К. : Радянська школа, 1973. 263 с.
2. Брейгина М.Є. Контроль базового рівня навчання / Брейгина М.Є. / Іноземні мови у школі.– 1991.– №2.– 11-18с.
3. Гончаренко С. У. Методологические и теоретические основы формирования у учащихся средней школы естественнонаучной картины мира: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. докл.: 13.00.01, 13.00.02. – К., 1989. – 56 с.
4. Давыдов В. В. Виды обобщений в обучении (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
5. Климентенко А. Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролубова. – М. : Педагогика, 1981 – 454 с.
6. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер // – М.: Знание, 1980. – 96с.
7. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М. СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – 448 с.

8. Новые исследования в педагогических науках [Текст] : сборник. № 1(51) / АПН СССР ; сост.: И. К. Журавлев , В. С. Шубинский. - М. : Педагогика, 1988. - 64 с.
9. Онищук В. О. Деякі проблеми навчання старшокласників / В. О. Онищук // Радянська школа. – 1975. – №7. – С. 12–26.
10. Пассов, Є.І. До письма – через читання / Є.І.Пассов // Комунікативна методика - 2004. - №5. – С. 26-29.
11. Помагайба В. І. Розвиток дидактики як науки / Помагайба В. І. // Актуальні питання дидактики / Пед. т-во Української РСР; Ред. кол. В. І. Помагайба, В. Є. Римаренко, Е. Я. Соляр. – К.: Вища шк., 1974. – С. 7–10.
12. Старков А. П. ENGLISH [Текст] : учеб. 5 год обучения (для 9 кл. сред. шк.); Кн. для чтения / А.П.Старков, Р.Р.Диксон, Б.С.Островский. - СПб. : Спец. лит., 1997. – 395 с.
13. Фоломкина С. К. Обучение чтению на ичострашном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие для вузов / С. К. Фоломкина. — М. : Высш. шк., 1987. – 207 с.
14. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учебное пособие / С. Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – С. 6–18.

УДК 378.5.06(4)(043.5)

## СТАНОВЛЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

І.С.Бахов

***Анотація.** У статті проаналізована роль основних етапів канадської історії у виникненні ідеологічно-мультікультурної держави; встановлено залежність між демократичними цінностями канадської освіти й ефективністю політики мультікультуралізму.*

***Ключові слова:** мультікультуралізм, соціальна політика, полікультурна освіта, Канада.*

***Аннотация.** В статье проанализирована роль основных этапов канадской истории в возникновении идеологии мультікультурного государства; установлена зависимость между демократическими ценностями канадского образования и эффективностью политики мультікультурализма.*

***Ключевые слова:** мультікультурализм, социальная политика, поликультурное образование, Канада.*

***Summary.** The article analyzed the role of the main phases of Canadian history in the occurrence of ideological multicultural state; dependence between democratic values of Canadian education and the effectiveness of policies of multicultural.*

***Keywords:** social policy, multicultural education, Canada.*

**Постановка проблеми.** Основні тенденції розвитку теорії та практики освіти в XXI ст. постійно перебувають у центрі уваги громадськості та широкого загалу освітян провідних країн світу. Існують декілька теоретичних епіцентрів освіти, це насамперед США, Канада, Західна Європа, під впливом яких знаходяться інші регіони й країни.

Умови ефективності виховання здебільшого перебувають поза власне педагогічними зусиллями й залежать від соціально-політичної атмосфери. Разом з тим, сама по собі освіта є потужним інструментом зі створення сприятливого демократичного й гуманного соціального клімату. Стимулом демократизації освіти є рух громадськості, учасники якого наполягають на модернізації виховання як потреби соціального прогресу.

У обговоренні проблем освіти беруть участь не лише вчені-професіонали, а й представники політичних партій, профспілок, громадських організацій, об'єднань батьків. При цьому співпрацюють педагогічні сили різної орієнтації. Світова школа рухається шляхом демократизації виховання. У цього багатоаспектного й багатопроблемного процесу є спільні риси, незважаючи на особливі соціальні, політичні, економічні, етнічні умови в різних регіонах і країнах.

Функціонування демократичної системи виховання передбачає дотримання ряду важливих педагогічних умов: рівність членів суспільства незалежно від соціального стану, статі, національності, віросповідання, расової належності. У навчальному процесі, який будується на демократичних засадах, формується людина, спроможна вільно й творчо мислити та працювати. Демократичне виховання ґрунтується на ідеях плюралізму, варіативності, диверсифікації, внаслідок яких відкриваються перспективи багатозначного за цілями й змістом виховання і навчання.

У сучасному світі полікультурна освіта є неодмінною складовою над-моноетнічних цивілізаційно-культурних спільнот. В умовах сучасних цивілізацій долі окремих народів можуть еволюціонувати у двох напрямках. Перший варіант передбачає, що провідні етноси знищують самотутню культуру й освіченість малих етносів. Другий передбачає конструктивний міжетнічний діалог, в якому помітну

роль відіграють виховання й освіта.

У сучасному суспільстві нагальність теоретичної та практичної розробки полікультурної освіти актуалізована принаймні трьома серйозними обставинами. По-перше, кризою ідей і досвіду соціалістичного інтернаціонального виховання. По-друге, соціально-демографічними переміщеннями, викликаними масовим припливом біженців та іммігрантів з різних країн. По-третє, посиленням процесів національно-культурного самовизначення народів і націй. В умовах співіснування в країнах різних типів цивілізацій потрібно приділяти набагато більше уваги педагогічним аспектам проблем культурних відмінностей.

Оцінюючи стан полікультурного виховання в Україні та сусідніх країнах колишнього Союзу, слід визнати, що воно не є пріоритетом освіти й педагогіки. У політичних деклараціях і педагогічних працях містяться слушні заклики до виховання в дусі полікультурності, проте не завжди і не скрізь вони впроваджуються в практику. Вчені-педагоги, шкільні вчителі нерідко замовчують такі «незручні питання», як міжетнічні конфлікти, культурні забобони, націоналістичні прояви. Тим часом полікультурність людини абсолютно не має генетичного походження. Вона соціально обумовлена і її слід виховувати. За таких умов для вітчизняної педагогіки й школи особливої актуальності набуває вивчення й творче використання позитивного світового досвіду полікультурної освіти й виховання.

**Мета статті** – дослідити історичні витоки становлення й розвитку полікультурності в Канаді як першій країні з офіційно визнаною політикою мультикультуралізму. Для педагогів це дуже актуально й важливо, оскільки сприяє залученню до загальнолюдських пріоритетів у вихованні та навчанні.

**Завдання статті:**

- розглянути історичне становлення мультикультуралізму в Канаді;
- проаналізувати зв'язок політики мультикультуралізму й полікультурної освіти в Канаді.

Актуальність проблеми мультикультуралізму визначається рядом моментів. У даний час в рамках світового співтовариства активізуються інтеграційні міжкультурні процеси. У зв'язку з цим, поступово актуалізується питання про феномен взаємодії культур, про ступінь і механізми їхнього впливу один на одного, про роль і місце окремих культур у загальносвітовому поліфонічному етнокультурному хорі.

Відзначимо, мультикультуралізм – це політика, спрямована на збереження й розвиток в окремо взятій країні і в світі загалом культурних відмінностей, а також теорія або ідеологія, яка обґрунтовує таку політику. Важливою відмінністю від політичного лібералізму є визнання мультикультуралізмом прав за колективними суб'єктами: етнічними та культурними групами. Такі права можуть виражатися в наданні можливості етнічним і культурним громадам управляти навчанням своїх членів, виражати політичну оцінку і так далі.

Мультикультуралізм – це один з аспектів толерантності, що полягає у вимозі паралельного існування культур з метою їхнього взаємного проникнення, збагачення й розвитку в загальнолюдському руслі масової культури.

Мультикультуралізм протиставляється концепції «плавильного котла» (англ. melting pot), згідно з якою передбачається злиття всіх культур в одну. У якості прикладу можна згадати Канаду, де культивується мультикультуралізм, і США, де традиційно побутує концепція «плавильного котла».

У Канаді не виникло ідеї «плавильного» котла за прикладом США. Це сталося, з-поміж усього, ще й тому, що в канадців не було сильного зовнішнього ворога, проти якого потрібно було б інтегруватися.

З історичного погляду, англо-канадці мали небагато спільного з франко-канадцами в плані світогляду, а завдяки фактично роздільному існуванню, що склалося історично, їхні економічні та політичні інтереси мало перетиналися. У 1774 р. в Канаді був прийнятий Квебекський акт [1], який давав право етнічним французам на захист своєї мови й релігії, а також дозволяв використовувати французьке право на території їхнього проживання. Бажаючи зовсім обеззброїти франкофонів, британці вирішили дати їм автономію. У 1792р. був прийнятий Конституційний акт, який розділив Канаду на Верхні та Нижні Землі, що практично дало франко-канадцам незалежність [2].

Не потребуючи згуртованого населення, яке було готове воювати за свою нову батьківщину проти старої (історичної), та враховуючи колосальну територію, яка дозволяла вільно розміститися обом спільнотам, Канада могла дозволити собі такий плюралізм.

У 1867 р. британський парламент прийняв акт про Британську Північну Америку [3], за яким Канада визнавалася домініоном Великобританії і поділялася на чотири провінції. Канадське товариство того часу, за влучним висловом Дж.Портера, найбільше походило на викладену мозаїкою багатоповерхову споруду. Конституція 1867 року визначила канадську ідентичність як належність до однієї з домінантних груп населення, тобто, фактично вперше проголосила те, що пізніше отримало назву бікультуралізм.

Етап формування канадської нації як мультикультурної спільноти розпочався в другій половині

XX в. і до цього часу не завершився.

Право співтовариства на захист своєї культурної спадщини й способу життя перетворилося на основоположну цінність у Канаді й поступово, хоча й не однаковою мірою, почало поширюватися на всі етнокультурні спільноти, які проживають на її території.

У 1960-і роки на хвилі модної в той час політичної тенденції боротьби за незалежність у Квебеку (найбільш французької з канадських провінцій: відсоток франкомовного населення складав і продовжує складати близько 80%) зародився національно-визвольний рух [4].

У кінці 1960 на початку 1970-х років завершилася так звана «Тиха революція». Франко-канадці остаточно змінили свій статус з аграрної меншини на одну з двох рівноправних, політично активних етнокультурних спільнот індустріально розвиненої держави. Цей перехід у свідомості канадців пов'язаний з найважливішою подією: наприкінці 1960-х років прем'єр-міністр від ліберальної партії П'єр Трюдо (уродженець Квебеку) реалізував рекомендацію спеціально створеної Королівської комісії з білінгвалізму й бікультуралізму щодо офіційного визнання французької мови державною нарівні з англійською. У продовження цього в 1971 р. канадський уряд прийняв Офіційний акт про мультикультуралізм [5] (бікультуралізм перетворився на мультикультуралізм під впливом громадської думки й політичної волі західно-канадських провінцій, у яких проживало мало франко-канадців, зате було багато представників інших етносів), у 1972 р. в Канаді з'явився міністр у справах мультикультуралізму, а 1973 року була заснована Канадська рада з мультикультуралізму й агентство з мультикультуралізму в департаменті держсекретаря Канади.

Спочатку здавалося, що політика мультикультуралізму тільки провокує сепаратизм: відчувши приплив політичних сил і смак культурної автономії, у 1974 р. квебекські франко-канадці домоглися того, що французька мова стала єдиною офіційною мовою провінції. Ділова спільнота (переважно англомова) сприйняла цей крок негативно, і коли 1977 року партія Квебеку зробила французьку мову в провінції не тільки мовою політики, а й офіційною мовою торгівлі й діловодства взагалі, частина підприємств покинула Монреаль. На цьому влада Квебеку не зупинилася: віднині віддавати дітей в англійські школи мали право тільки етнічні британці. Усі інші повинні були вчити своїх дітей французькою мовою. Це рішення сприяло відтоку нефранкомовного населення з провінції.

Масова імміграція в Канаду почалася тільки в другій половині XIX ст. У 1890-х роках канадський уряд активно зайнявся імміграційною політикою. Закон про імміграцію 1910 р. відобразив у собі поширену тоді концепцію «Канади для білих», відповідно до якої тільки білі переселенці західноєвропейського, здебільшого британського або французького походження, могли стати повноцінними членами канадського суспільства [6]. Причину такого відбору можна пояснити тим, що повноцінне членство в тодішньому канадському суспільстві обов'язково передбачало належність до однієї з домінуючих груп. Представникам Південної та Східної Європи в Канаді було важче стати членами суспільства, не кажучи вже про азіатів, яких узагалі вважали небажаними іммігрантами [7].

Кінець доктрині «Канади для білих» настав тільки в 1962 році. Великою мірою це сталося через демонізацію ідеології расизму під час Другої світової війни, і багато в чому пояснювалося тим загальним настроєм, що виник у канадських властей на хвилі бікультуралізму. У будь-якому випадку, враховуючи, що потік іммігрантів з Європи зменшувався, а економічна необхідність у них зростала, до Канади стали масово приїжджати неєвропейці.

На жаль, вертикальна мозаїка поки продовжує існувати, як мінімум, в економічному плані, однак у канадської держави є рецепт зняття соціальної напруженості.

Справа в тому, що, як пише, наприклад, Д. Дженсон, в Канаді заявляють про себе «колективні ідентичності на трьох рівнях: окремі особистості на загальноканадському рівні; регіональні та мовні спільноти, які виділяються за територіальним принципом; і різні інші групи, об'єднані за принципом класу, статі та етнічної належності» [8]. Без урахування того, як ці ідентичності вписуються у федеральну структуру управління і як це відображається на відносинах центру й суб'єктів, зрозуміти нічого не можна.

Як зазначає У.Кимлика, Канада є не просто територіальною, але багатонаціональною федерацією [9], і в основі міцності її державної моделі лежить побудований на своєрідній системі стримувань і противаг політичний трикутник: центр – суб'єкти – етнокультурні спільноти. Наявність суб'єктів дає центру можливість наділяти їх у разі необхідності правом культурної автономії, щоб задовольнити прагнення до політичної незалежності деяких етнокультурних спільнот, а при підтримці співтовариств, задоволених культурною автономією, центр стримує сепаратистські настрої в політичній верхівці суб'єкта.

Ідея використання федеральної системи для завоювання політичної лояльності взамін культурної автономії належить П'єру Трюдо, який наслідував «заповіт» одного з батьків-засновників Канади Д.

Макдональда, котрий вважав, що конфлікт може виникнути між домініоном і народами провінцій. Діючи твердо, і однозначно - виважено, домініон повинен перемогти [10].

У 1982 р. конституція Канади була репатрійована (це означало, зокрема, позбавлення британського парламенту юридичної можливості безпосередньо втручатися в канадські справи). Першу частину цієї власне канадської конституції (її офіційна назва – Акт про Канаду 1982 р.) склала Канадська Хартія прав і свобод, у якій значне місце відводилося питанню французької мови [11].

Квебек не підтримав ані Хартію, ні Акт 1982 про Канаду. Населення й уряд Квебеку того часу були досі сильно налаштовані на досягнення незалежності Квебеку, співпраця їх цікавила менше.

У 1980-х роках квебекський націоналізм вийшов на загальноканадський рівень. За ініціативи партії Квебеку починаються спроби референдумів з питання автономії Квебеку.

Однак до середини 1990-х років сепаратисти втратили підтримку й прихильність франко-канадців. Економічний стан французької діаспори за двадцять років покращився, потреба в культурній автономії та політичній самостійності компенсувала певною мірою відсутність значної політичної автономії. Їхня опозиція перестала бути чітко антисистемною. Виявилось, що отримавши гарантії ряду прав для своєї спільноти й спостерігаючи готовність свого уряду йти назустріч, вони цілком можуть бути частиною Канади. Франко-канадський сепаратизм не зник повністю, проте став значно менш радикальним.

З поліпшенням становища франко-канадців, вертикальна мозаїка версії Джона Портера не припинила своє існування, а лише злегка змінилася. Місце «пригноблених» франко-канадців зайняли представники інших етнічних груп, яким багато в чому ще належить пройти шлях, уторований франкофонами.

Відповідно ідеї до П.Трюдо, провінції стоять на сторожі інтересів територіальних громад, етнокультурні спільноти на сторожі інтересів громад нетериторіальних, а центральний уряд повинен захищати індивідуальні права всіх канадських громадян, незалежно від їхньої етнокультурної або територіальної належності.

На думку Сейли Бенхабіб [12], життєздатність канадської держави забезпечується саме механізмами регуляції мультикультуралістської соціальної політики, яка передбачає егалітарну взаємність, добровільне самоприєднання й свободу виходу та асоціації, проте без відповідної інституційної системи все це було б недостатнім, а швидше за все і неможливим. Канадський мультикультуралізм легітимізував етнокультурне розмаїття в країні. Деякі етнокультурні та конфесійні спільноти отримали право на публічну репрезентацію й збереження свого специфічного способу життя.

Іншими словами, намагаючись знайти можливість ефективно регулювати життєдіяльність свого культурно-різноманітного населення, канадська держава поступово почала розглядати себе як політичне утворення, яке об'єднує чітко диференційовані культурно різні спільноти людей, що зберігають свою особливу ідентичність і межі, подібно елементам, що складають мозаїку. Дослідниця охарактеризувала цю ситуацію терміном радикальний, або «мозаїчний», мультикультуралізм [12].

Не закликаючи до асиміляції, канадська влада навпаки, здається, готова йти на зустріч етнічним групам Канади в прагненні зберегти й підтримати етнічну й культурну різноманітність.

Той факт, що влада йде назустріч населенню в плані підтримки різноманітності, має причину: в Канаді, на відміну від більшості ліберальних демократій, наприклад, американської, на державному рівні визнається можливість наявності в населення групових (колективних) прав і, відповідно, права за них боротися. Існує навіть уявлення про те, що етнічне розмаїття як обов'язкова частина загальної канадської ідентичності допоможе зберегти канадську державу як націю.

Як наголошує А.Кернс, процес віднаходження доцільної рівноваги між єдністю й різноманітністю в Канаді завжди характеризувався жорсткими й жорстокими компромісами [13]. Історично саме страх перед сепаратизмом змусив канадське керівництво піти на поступки національній меншині, тобто вдатись до принципів мультикультуралізму: французи отримали культурну і, частково, політичну і правову автономію через те, що британці, які ними в той час керували, прагнули таким чином «купити» у них лояльність своїй короні.

**Висновки.** Ідеологічно мультикультуралізм передбачає легітимацію різноманіття за умови закріплення за етнокультурними спільнотами групових прав. На практиці політика мультикультуралізму виражається в державних гарантіях визнання й поваги прав етнічних спільнот при прийнятті соціально значущих рішень і громадському фінансуванні широкого спектру заходів зі збереження культурної спадщини різних етнокультурних груп населення. Метою політики мультикультуралізму в Канаді до сьогодні є не поділ, а збереження єдності. Канадський мультикультуралізм, що являє собою низку великих і дрібних поступок, продовжує «склеювати» канадську політичну карту, згладжуючи гострі кути соціальних конфліктів різноманітного в етнічному та культурному планах суспільства. Усі ці тенденції виявлені також в освітній системі Канади.

## Література

1. Quebec Act of 1774. The Canadian Encyclopedia. Назва з екрана: URL: <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/quebec-act/>
2. Constitution Act of 1792. Consolidation of the Constitution Acts, 1867 to 1982. Назва з екрана: URL: [http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/CONST\\_E.pdf](http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/CONST_E.pdf)
3. The British North America act, 1871 (34 and 35 victoria, chapter 28). Amos J. Peaslee, Constitutions of Nations (Volume I), The Rumford Press Concord, N.H. 1950. Назва з екрана: URL: [http://www.dircost.unito.it/cs/docs/brinorth\\_1871.htm](http://www.dircost.unito.it/cs/docs/brinorth_1871.htm)
4. Plourde M., Georgeault P., ed. (2008). The French Language in Quebec: 400 Years of History and Life [Translated by Abigail Ratcliffe] Назва з екрана: URL: [http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf156ang/part%20three/chapter%206/article%2022the\\_law\\_of\\_numbers.pdf](http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf156ang/part%20three/chapter%206/article%2022the_law_of_numbers.pdf)
5. Canadian Multiculturalism Act (R.S.C., 1985, c. 24 (4th Supp.)) Назва з екрана: <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/C-18.7/page-2.html#docCont>
6. Acts of the Parliament of the Dominion of Canada: passed in the session held in the ninth and tenth years of the reign of His Majesty King Edward VII. Vol. 1. Chapter 27. Public general acts. Ottawa: C.H. Parmelee, 1910. P. 205–241. Назва з екрана: URL: [http://www.canadiana.org/view/9\\_07184/0001](http://www.canadiana.org/view/9_07184/0001)
7. Chinese Immigration Act, 1923. Назва з екрана: URL: [http://en.wikisource.org/wiki/Chinese\\_Immigration\\_Act,\\_1923](http://en.wikisource.org/wiki/Chinese_Immigration_Act,_1923)
8. Jenson J. Citizenship Claims: Routes to Representation in a Federal System // K. Knop, S. Ostry, R. Simeon, K. Swinton (eds.). Rethinking Federalism: Citizens, Markets and Governments in a Changing World. Vancouver: UBC Press, 1995. P. 99–118; 103.
9. Kymlicka W. Finding Our Way: Rethinking Ethnocultural Relations in Canada. N.Y.: Oxford University Press, 1998. – 220 p.
10. Stevenson G. Unfulfilled Union: Canadian Federalism and National Unity (revised edition) Toronto, Ont.: Gage Publishing Limited, 1982. P. 44.
11. Constitution Act, 1982 [full text] – The Solon Law Archive. Назва з екрана: [http://www.solon.org/Constitutions/Canada/English/ca\\_1982.html](http://www.solon.org/Constitutions/Canada/English/ca_1982.html)
12. Бенхабіб С. Притязання культури. Равенство и різноманітність в глобальну еру. М.: Логос, 2003. – 350 с.
13. Cairns A. The Politics of Constitutional Conservatism // K. Banting., R. Simeon (eds.) And No One Cheered: Federalism, Democracy and the Constitution Act. Toronto: Menthuen Publications, 1983. P. 28–58, 46.

УДК 37.015.31:17.022.1(477.44)«1901/1950»

## НАРОДНІ ЗНАННЯ ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА КУЛЬТУРНИЙ РОЗВИТОК ПОДІЛЬСЬКОЇ СІМ'Ї (ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

**Ю.В.Мельник**

***Анотація.** У статті висвітлені основні питання впливу певних народних знань на свідомість подільської сім'ї у першій половині ХХ століття.*

***Ключові слова:** культура виховання, знання, вірування, традиції, забобони.*

***Аннотация.** В статье освещены основные вопросы влияния некоторых народных знаний на сознание подольской семьи в первой половине ХХ века.*

***Ключевые слова:** культура воспитания, знания, верования, традиции, суеверия.*

***Summary.** The article outlines the main issues influence of some people's knowledge to the minds of Podolsky family in the first half of the twentieth century.*

***Keywords:** culture of education, knowledge, beliefs, traditions, superstitions.*

**Постановка проблеми.** Сучасний стан українського суспільства характеризується зростанням етнічної свідомості українського народу та усвідомленням необхідності дослідження й збереження традиційної культури як генофонду духовності етносу. Проте питання культурного життя подільського краю залишається недостатньо дослідженим. Для розв'язання цієї проблеми необхідно більш детальне вивчення регіональних, педагогічних, історичних та етнографічних наукових баз, які є важливими засобами побудови цілісної концепції розвитку національної культури. Особливості історичного, соціально-економічного та етнокультурного розвитку призвели до формування своєїрідної традиційної культури населення регіону, саме тому значний інтерес українських учених привертає проблема унікальності культурної духовності подолян.

**Аналіз основних досліджень** свідчить, що провідне місце у висвітленні етнографічних матеріалів Поділля займають «Подільські єпархіальні відомості», що публікували статті з проблеми народної педагогіки та видавалися в період з 1886 по 1905 роки. Гідними продовжувачами цієї справи після «Подільських єпархіальних відомостей» стала «Православная Подолия», на сторінках якої у 1906-1915 р.р. друкувалися ґрунтовні дослідження із окремих галузей етнології та народної педагогіки. Значна частина наукових розвідок з питань духовної культури Поділля належить таким відомим етнографам та педагогам, як М.Симашкевич, Ю.Сіцинський, М.Яворовський, Є.Струменський, С.Лобатинський, М.Доронович, О.Листов, П.Ланевський, З.Моргунов, В.Якубович, К.Савич, О.Павлович, М.Багинський, О.Лотоцький, О.Прусевич та багато інших.

Нові підходи до педагогічних досліджень знайшли відображення в доповідях відомих педагогів і краєзнавців: «До проблеми реконструкції народної культури Поділля»(Т.Косміна), «Народна традиція і духовність Поділля наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття»(А.Зінченко), «Етнографи Поділля»(Л.Каросва), «Голодомор 33-го року в приказках одного села»(В.Вовкодав) та ін.

Орієнтиром досліджень звичаїв подільського населення у ХХ ст. є праці С.Килимника, С.Соколової, О.Курочкіна, Ю.Климця, В.Борисенко, Г.Кожоляно, Т.Прігаріна, О.Смоляк, Н.Ковальчук. Це питання обговорюється на наукових конференціях, висвітлюється в збірниках наукових праць ряду вишів, інститутів НАН України.

Народні знання – важлива складова традиційно-побутової культури української сім'ї, раціональні відомості з різних галузей родинних знань, набуті протягом багатовікової трудової діяльності народу. Потреби розвитку господарства спонукали людину виявляти закономірності в природі, спостерігати небесні світила, пізнавати й тлумачити різноманітні явища довколишнього світу та передавати свої знання молодшому поколінню задля збереження традиційної культури подільської родини. Зокрема, система народних знань охоплює народну медицину, астрономію, метеорологію та народну педагогіку.

В.Борисенко у книзі «Традиції і життєдіяльність етносу» досить чітко висвітлює всі особливості цього питання, вказуючи на те, що початок ХХ століття характеризувався значним впливом науки на систему народних знань, а саме: зростанням рівня освіченості дітей, поступовим послабленням забобонних уявлень та вірувань [2, с. 170].

У цей же час виникає нове поняття, визначення якого дає В.Борисенко: народна астрономія — це сукупність раціональних астрономічних знань та космологічних уявлень народу про довколишній світ. Переважна більшість подільських сімей широко користувалася набутим досвідом пращурів, що стосувався небесних світил та циклічності в природі. Обізнаність у сфері народної астрономії допомагала родині визначати сприятливий час доби для сільськогосподарських занять, у зв'язку з цим, кожен подільський селянин пильно вивчав зоряне небо, щоб орієнтуватися на місцевості [2, с. 171].

Видатний етнограф та краєзнавець Л.Баженов, дослідивши самотутню астрономічно-менклатуру українців, свідчить про добру обізнаність подолян у сузір'ях, зокрема: Велика Ведмедиця мала назву Віз, Мала Ведмедиця – Малий Віз або Пасіка, сузір'я Лебідь називали Хрест, Орел – Дівка воду несе, Плеяди–Стожари або Квочка, сузір'я Оріона мало різні назви – Косарі, Полиця, Чепіга, Венеру здавна називали Вечірньою зорею, Вечорницею, а перед сходом сонця – Вранішньою зіркою, Зірницею, Денницею [1, с. 390].

Усі вищевказані приклади особливостей народної астрономії подільського краю висвітлені в науковому виданні Л.Баженова «Alma mater подільського краєзнавства».

Опрацьовуючи матеріали Вінницького державного архіву, ми звернулися до джерельної бази «Подільських єпархіальних відомостей». З цінних етнографічних видань стає відомо, що після заходу Сонця положення зірок та сузір'їв слугувало основним мірилом часу. «Вже Віз перевернувся – скоро світатиме», казали подоляни. Важливим орієнтиром уночі був Чумацький Шлях, який сприймався як покажчик напрямку на південь – «у вирій»[3, с.387].

Своєрідним календарем для подільських сімей був Місяць. Ще з самого народження батьки розповідали дітям, що календарний місяць поділяється на кілька частин – молодик, підповня, повня, остання кварта [3, с.388].

Вивчаючи усі особливості системи народних знань, у книзі «Від народу до народу» Л.Мельничука, знаходимо поняття народна метеорологія – це одна з найдавніших галузей народних знань, що охоплює систему прикмет, раціональних спостережень і достовірних передбачень про погодні зміни на близький чи віддалений час. Землеробські та господарські справи української сім'ї й успішність їхнього проведення повністю залежали від природно-кліматичних умов, саме ці чинники мали неабиякий вплив на добробут селянина та його родини загалом. Усвідомлення такої залежності від кліматичних змін вимагало уважного спостереження за довкіллям та сприяло виявленню причинно-наслідкових зв'язків між зміною певних атмосферних явищ, характером поширення звуку, поведінкою тварин, станом



рослин та наступною зміною погоди [4, с. 140].

За особливостями сходу й заходу Сонця, його кольору, за виглядом нічного неба подільські діти вчилися прогнозували погодні зміни протягом найближчого часу [4, с. 140]. Так, наприклад, якщо ввечері сонце заходить за хмару – буде дощ, чистий захід сонця – на добру годину, сонце при заході яскраво-червоне – на вітер, місяць обгородився, або місяць-молодик сходить ріжками донизу – на дощ [4, с. 141].

Етнограф та краєзнавець Л. Мельничук зазначає, що великого значення набували прикмети, пов'язані зі станом атмосфери та різними метеорологічними явищами. Так, наявність роси або туману вранці була ознакою доброї погоди, а рух хмар проти вітру – вірною прикметою негоди. Зважали також на форму й колір хмар: важкі сірі хмари – на грозу, а червонуваті при заході сонця – на вітер. Найближчу погодні перспективу підказував напрямок вітру: західний вітер мав приносити дощ, східний – засуху, а північний – похолодання, з'явилась райдуга після дощу – настане гарна погода [4, с. 143]. Кожна подільська родина знала ці життєво-важливі постулати та широко використовувала в буденному житті.

Власні наукові пошуки зупиняють нашу увагу на виданнях Православної Подолії, що зберігаються в бібліотеці Вінницького державного архіву. Джерельну базу літератури «Православної Подолії» становлять церковні та етнографічні відомості з життя подільського селянства. Зі сторінок опрацьованої літератури дізнаємося, що достовірними вважались передбачення, пов'язані з певними гідро-температурними змінами в атмосфері, які спричиняли зміну погодних умов: духота в повітрі – на грозу, зволожується сіль чи хліб – на негоду, дим стелиться (погано горять дрова) – на відлигу. Досить цікавою є думка, що перед дощем виразніше чути звук потягу, дзюркіт води, шум лісу, гуркіт підводи тощо [6, с. 53].

Значна група передбачень ґрунтувалась на спостереженнях за поведінкою тварин, птахів, риб, комах: якщо кіт дере лапами – на вітер, пінтіє шкіра великої рогатої худоби – на дощ, свиня солону в барліг носить – на великий холод, качки та гуси ховають голови під крила – на холод [6, с. 50].

З видань «Православної Подолії» дізнаємося, що достовірними прикметами вважались зміни в рослинному світі, якщо шишки високо на смереці – на довгу холодну зиму, а якщо низько – навпаки, рано жовтіє листя – рання зима буде, багато грибів з'явилось в лісі – буде дощ.

Народна метеорологія мала в своєму складі чимало забобонних повір'їв. Зокрема, намагаючись гарантувати врожай та уникнути небажаних погодних явищ, подільська родина широко користувалася магічними засобами оберегу, численними табу та обмеженнями щодо певних видів робіт у відповідні дні [6, с. 59]. Майже в кожному селі були свої знавці-метеорологи, котрі вели спеціальні спостереження за погодою і були добре обізнані в царині агрономічного досвіду [6, с. 62].

Дослідник духовної культури подолян Л. Баженов зазначає, що в той період шанованою була народна медицина — комплекс рецептів і прийомів лікування, що склалися в народному середовищі й передавалися усно від покоління до покоління. Традиційна народна медицина створила цілий арсенал лікувальних засобів. Упродовж віків подібний спосіб медичної допомоги був основною запорукою при різних захворюваннях, оскільки фахова медична допомога почала надходити до українського сім'ї лише наприкінці XIX ст. [1, с. 400].

Переважну частину захворювань українці визначали за симптомами, що сприяло виникненню своєрідних назв хвороб: запалення дихальних шляхів та легень називали застудою, кольки напали – ядухою, шлунково-кишкові захворювання – бабаками, очні — трахоною, більмом [1, с. 400].

У основі народних поглядів лежали як раціональні, так і ірраціональні уявлення про причини недуги, нерідко захворювання пояснювалося впливом злих духів та демонів. Джерелом хвороби вважались певні явища довколишнього світу – грім, блискавка, Місяць тощо. Найпоширенішим повір'ям у свідомості подільської сім'ї було те, що захворювання можуть спричинити зловмисні дії чарівників, знахарів або відьом, які володіли вмінням насилати серйозні недуги [1, с. 407].

Праці Л. Баженова розкривають різні методи лікування подільської сім'ї. Найпоширенішими лікувальними засобами українців були ліки рослинного походження: ефективними загоюючими засобами вважали сік звіробою та деревію, листя подорожника, відвар ромашки тощо. Родинні знання народної медицини подолян характеризувалися широким використанням городніх, технічних та зернових культур (часнику, цибулі, хрону, редьки, картоплі, маку, льону, конопель, буряка, капусти, моркви, ячменю, гречки, вівса). Часник та цибуля вживалися як дезінфікуючі, профілактичні та лікувальні засоби при застудних та інфекційних захворюваннях [1, с. 414].

Публікації В. Борисенко висвітлюють питання проявів народної медицини подільської сім'ї. Праці автора надають відомості про те, що відвар насіння льону та конопель широко використовувався при шлунково-кишкових захворюваннях, олією лікували опіки, розжарене насіння слугувало зігрівальним компресом, тощо. Арсенал лікувальних засобів тваринного походження включав у себе гусячий,

козячий, борсучий, собачий та свинячий жири, молочні вироби, жовч та шкіру тварин та продукти бджільництва. Тваринні жири вважалися добрими ранозагоювальними засобами, використовували їх при застудах, вживали у випадках запалення легень, астми й туберкульозу[2, с. 180].

Найпоширенішими засобами мінерального походження були пісок, вода, сіль, глина, гас, сірка, крейда. Суттєве місце серед терапевтичних методів народної медицини української сім'ї посідала фізіотерапія (компреси, гарячі та парові ванни, інгаляції тощо)[2, с. 183].

Автор публікації «Традиції і життєдіяльність етносу» (В.Борисенко) зазначає, що в традиційній українській медицині переважало домашнє лікування, яким займалися батьки, але в народі була категорія спеціальних людей, до котрих зверталися подільські сім'ї, коли домашні засоби не давали необхідного ефекту. Знахарі (ведуни) – люди, добре обізнані з народними методами й засобами лікування. Серед них були костоправи, «кровопускателі», «баби-повитухи», травники тощо. Народні хірурги-костоправи були справжніми цілителями, вивчаючи досвід своїх попередників, вони добре вміли виявляти переломи та володіли методами мануальної терапії.

Вивчаючи особливості краю, виявляємо унікальні відомості з історії народної медицини. Виявляється, у минулому столітті була поширеною процедура кровопускання, яка широко використовувалася при складних та незрозумілих захворюваннях у дорослих та дітей. Майже в кожному подільському селі були свої «знахарі-кровопускателі», вони добре знали методику незвичайної процедури та найдоцільніший час її проведення [2, с. 190].

На думку Л.Мельничука, відсутність кваліфікованої медичної допомоги при пологах спричинила появу народних акушерок, або як їх називали в народі, «баб-повитух» – досвідчених жінок поважного віку, які знали усі тонкощі процесу народження дитини. Потрібно зазначити, що подібні процедури супроводжувалося цілим комплексом як раціональних, так і магічних заходів. Практичні навички та знання, що її акумулювало народне акушерство на початку ХХ ст., слугували першою медичною допомогою породіллі, проте, як відомо, за відсутності належних санітарних умов часто траплялися тривалі післяродові захворювання в матері чи дитини [4, с. 140.]

У зазначених наукових розвідках, таких як «Православная Подолия» та «Подільські єпархіальні відомості», зустрічаємо спогади про своєрідних хірургів-дантистів, найчастіше ними були сільські ковалі, які видавали зуби «общеньками», ключами та шнурками. Для збереження зубів у доброму стані рекомендували полоскати їх відварами з татарського зілля, кори ясеня чи дуба, чистити порошком зі спаленого хліба чи кухонною сіллю[6, с. 79].

Чималу групу народних лікарів склали знахарі, медична практика яких базувалася на магічних діях та обрядах, за повір'ями подільської родини, такі чародії зцілювали від будь-якої недуги. Основним лікувальним засобом знахарів була магія, яка часто застосовувалася в поєднанні з ліками різного походження та хірургічними прийомами. Замовляння, якими користувались місцеві чаклуни, були надзвичайно багатими на художні образи. Найбільшого значення набувало вміння знахаря переконати хворого у власному одужанні. На початку ХХ століття магія слугувала своєрідним психотерапевтичним засобом, який часто мав позитивний вплив на свідомість української сім'ї [5, с. 1128].

Досліджуючи питання розвитку сімейних відносин, В.Борисенко дав визначення головному чиннику успішного та гармонійного підходу до виховання. У свої працях він показав, що народна педагогіка – це сукупність традиційних форм і засобів виховання, навчання та підготовки дітей до життя й праці. Основою української народної педагогіки стало трудове виховання, адже згідно з народною мораллю, праця – це найвища чеснота, найголовніша засада життя[2, с. 200].

Суттєва роль у вихованні дітей та молоді традиційно відводилася сім'ї. Змалечку батьки турбувалися про здоров'я та фізичний розвиток дітей, привчали до працелюбності та необхідних трудових навичок. Згідно з даними Вінницького державного архіву, діти віком 5 – 6 років пасли гусей, доглядали за молодшими братами та сестрами, тобто поступово привчалися до виконання постійних господарських обов'язків. На початку ХХ століття праця традиційно поділялась на жіночу та чоловічу, дівчатка прибирали в хаті, пололи город, доглядали за дітьми тощо. Хлопчики займалися заготівлею дров, випасали худобу, молотили збіжжя, допомагали на пасіці. Молодь з 16 років працювала нарівні з дорослими, про юнаків такого віку казали: «він вже косар» [2, с. 201].

Виховними функціями народна традиція наділяла дитячі й молодіжні ігри, розваги, обряди, казки та прислів'я, адресовані дітям. Здебільшого в іграх імітувалися певні виробничі процеси, а в колядках та щедрівках оспівувалася щоденна селянська праця[2, с. 202].

Українська народна педагогіка залишила цінний досвід морально-етичного виховання молоді, адже дітям змалку прищеплювали повагу до батьків та старших, до сімейних та громадських традицій, любов до рідної землі. Головними якостями подолян були працелюбність, доброзичливість, щирість, чуйність та взаємодопомога [2, с. 203].

У ході вивчення наукових матеріалів архівної бібліотеки з'ясовується, що в подільській родині побутувало поважне ставлення до освіти, за допомогою колискових пісень, обрядової поезії та народного мистецтва дітям намагалися прищепити певні естетичні уявлення та смаки [6, с. 69].

**Висновки.** Система народних знань подільського краю складалася з певних традицій, вірувань, передбачень та забобонних уявлень про довколишній світ, які становили основу культурного, естетичного та морального розвитку дітей в українських сім'ях на Поділлі в першій половині ХХ століття.

#### Література

1. Баженов Л.В. Alma mater подільського краєзнавства . (Місто Кам'янець – Подільський – центр історичної регіоналістики ХІХ – початку ХХ століття). Наук.вид. – Кам'янець – Подільський, 2005. – с. 380 – 416.
2. Борисенко В.К. Традиції і життєдіяльність етносу : на матеріалах святково – обрядової культури українців / Борисенко В.К. – К., 2000. – с.167 – 203.
3. Гриневиц А. Разговение бедных в деревне / Гриневиц А. // Подольские Епархиальные Ведомости. - 1905. - №16/17. - С. 387-398
4. Мельничук Л. С. Від народу до народу: Народознавчі студії / Мельничук Л. С. – Кн. 1. – Вінниця, 2006. – с. 140 – 143.
5. Очерки из церковно-общественной и бытовой жизни Подолии // Подольские Епархиальные Ведомости. - 1905. - №48. - С. 1128
6. Савченко О. Статистический очерк Подолии / Савченко О. // Православная Подолия. - 1908 №2, 3, 4, 5; с. 45 – 53, с.57 – 62, с. 65 – 70, с. 73.

УДК 159.922.7 (09) (477) «1920 – 1929»

### СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ТА КУЛЬТУРНО-НАУКОВІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПЕДОЛОГІЇ В УКРАЇНІ (20-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

**Т.В.Янченко**

*Анотація.* У статті висвітлені умови наукового розвитку педології в Україні у 20-ті роки ХХ ст.; доведено, що суспільні умови окресленого періоду були сприятливими для розвитку теорії та практики педології.

**Ключові слова:** педологія, радянська педологія, рефлексологія, дитина, розвиток, наука, культура.

*Аннотация.* В статье освещены условия научного развития педологии в Украине в 20-е годы ХХ века; доказано, что общественные условия этого периода были благоприятными для развития теории и практики педологии.

**Ключевые слова:** педология, советская педология, рефлексология, ребенок, развитие, наука, культура.

*Summary.* The article runs about the conditions of scientific pedology development in Ukraine in 20<sup>th</sup> years of the ХХ century; it is marked in the article that society conditions in the outlined period were the favorable for development of theory and practice of pedology.

**Keywords:** pedology, soviet pedology, reflexology, a child, development, a science, a culture.

**Постановка проблеми.** Реформування вітчизняної освітньо-виховної системи, відновлення її історичних зв'язків з європейським культурно-науковим простором неможливі без національного відродження сучасної освіти й об'єктивного вивчення багатогранної проблеми генези української педагогічної науки та шкільництва як складової загальноєвропейської культури. В історії вітчизняної педагогіки недослідженими залишаються питання розвитку теорії та практики педології – науки, що була поширеною в Україні у 20-ті – першій половині 30-х років ХХ ст. Для розуміння сутності педології важливою є не тільки характеристика її основних наукових положень, а й аналіз тих соціально-політичних і культурних умов, характерними для українського суспільства зазначеного періоду.

**Аналіз досліджень.** Ґрунтовні дослідження різних аспектів наукового розвитку педології кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. здійснені О.Сухомлинською. Окремі питання, пов'язані з теорією та практикою вітчизняної педології, розглянуті в наукових студіях Н.Дічек, Ю.Литвиної, О.Петренко, Л.Смолінчук.

**Метою пропонованої статті** є характеристика соціально-політичних і науково-культурних умов розвитку педології в Україні у 20-ті роки ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу.** Педологія як наука про комплексне дослідження дітей та

використання результатів цих досліджень у навчально-виховному процесі виникла в кінці XIX ст. у США. Вона стала однією з течій у реформаторській педагогіці та психології, розвиток яких був зумовлений вимогами часу, значним прогресом економіки та соціальної сфери, певною демократизацією суспільного життя в Західній Європі та США. Педологія з самого початку базувалася на прогресивних ідеях природничих наук і принципах двофакторності (поєднання біологічних і соціальних чинників) розвитку дитини та педоцентризму. Щоправда, педоцентризм педології (а тим більше в подальшому радянської педології) був неklasичним, оскільки в педології дитина розглядалася не як найвища духовна цінність, а як частка природи, істота, усі психічні та фізіологічні функції й анатомічні особливості якої мають бути виявлені науково-дослідним шляхом.

20-ті – початок 30-х років стали періодом «тріумфальної ходи» педології в радянській Україні. З однієї з течій педагогіки, якою вона була в США та Західній Європі на початку XX ст., педологія перетворилася на провідну наукову галузь, на досягненнях якої базувалися педагогічна теорія та практика. Окрім того, радянська педологія набула нових рис, характеризувалася новими, порівняно із західною педологією, науковими положеннями: зв'язок з рефлексологією та психотехнікою; відмова від ідеї двофакторності розвитку дитини й визнання пріоритетності соціальних чинників цього процесу; перенесення центру наукових досліджень з дитини на колектив; посилення уваги до проблем «дефективного» дитинства; спрямованість на виконання основного завдання педагогіки – виховання «нової» людини.

Науковий розвиток педології у 20-ті роки XX ст. в Україні відбувався в надзвичайно специфічних соціально-економічних, політичних і культурних умовах, характеристика яких є важливим критерієм розуміння сутності педології як радянської науково-практичної галузі, тому розглянемо соціально-політичні та культурні умови розвитку педології в Україні у 20-ті роки XX ст.

Після поразки українських визвольних змагань 1917 – 1921 рр. переважна частина українських земель опинилася під владою більшовицької Росії – РСФФР. Застосовуючи зброю, Росія відновила старе імперське панування не тільки в Україні, а й у Білорусі, Закавказзі, Середній Азії.

Соціально-економічне становище в Україні на той час було дуже складним. Воєнні дії, що точилися на її території впродовж восьми років, забрали мільйонів життів і призвели до руйни в економіці. Досить сказати, що в УСРР (така назва існувала до 1929 року, потім вона була змінена на УРСР) вироблялося лише 10% довоєнного обсягу промислової продукції. Подібна ситуація склалася й у сільському господарстві [6, с. 375].

Особливо згубною була продовольча політика більшовиків (політика «воєнного комунізму»), що базувалася на «продрозверстці» – примусовій грабівницькій конфіскації зерна та іншого провіанту. Така політика вважалася Леніним і його партією цілком нормальною, оскільки вони зневажливо трактували селян як дрібну буржуазію. Стосовно України ця антинародна політика була особливо жорстокою. Окрім того, радянська влада вдавалася й до інших злочинних заходів, спрямованих на власне збагачення, матеріальне забезпечення своїх великодержавницьких задумів, а також на приборкання непокірних: нещадно грабувала церкви, здійснювала репресії проти священників, представників «старої інтелігенції» та інших громадян, які не мали робітничого походження й становили потенційну небезпеку для більшовиків.

Такі події призвели до того, що в Україні знову почав набирати силу селянський рух, особливо на Черкащині (район Холодного Яру) та на півдні, де діяв Н. Махно. Ці повстання більшовикам удавалося придушити ціною жорстоких репресій [6, с. 375 – 378]. Зокрема, у відповідь на непокору російська більшовицька влада організувала перший штучний голодомор 1921 – 1923 рр. На думку українського історика С.Кульчицького, голод виявився фактором, який ефективніше, ніж каральні експедиції, втихомирював повстанців [5, с. 64].

Щоб уникнути нової хвилі повстань, Ленін заявив про необхідність змін у внутрішній політиці. Так почалася нова економічна політика (неп), ухвалена в 1921 р. Тепер селяни мали сплачувати продуктовий податок, менший від продрозверстки. Сплативши натуральний податок, селянин мав право вільно продавати решту продукції на ринку. Було дозволено мати малі підприємства, наймати робітників, вільно вести торгівлю [6, с. 378 – 379].

У радянській історіографії неп розглядався як період нагромадження сил, необхідних для наступного розгортання соціалістичного будівництва. Фактично ж для керівників партії, яка остаточно стала державною структурою, це був період пошуку виходу з кризи, викликаній результатами ленінського комуністичного штурму, оскільки держава стала залежною від багатомільйонного селянства, яке прагнуло будувати свої відносини з містом на засадах еквівалентності [5, с. 10].

Частковий перехід на рейки ринкової економіки дав значний ефект, сприяв піднесенню виробництва і рівня життя. Однак позитивних змін в економічному житті було недостатньо. Для

зміцнення позицій більшовиків необхідні були зміни у сферах політики та культури. У 1922 р. було проголошено утворення СРСР, що насправді не змінило імперського характеру держави. У 1923 р., насамперед з метою збереження цілісності СРСР та позицій більшовиків в Україні й інших союзних республіках, було проголошено політику коренізації (для України – українізації). Вона мала сприяти розвитку національної мови та культури, національних кадрів і гармонізації міжнаціональних відносин [6, с. 379 – 382]. Українізація перетворилася в політичній сфері в «націонал-комунізм», а в педагогічній – у створення національної школи в контексті прищеплення національних цінностей разом з класовими цінностями й комуністичною ідеологією [8, с. 58].

Більшовицькі вожді прагнули керувати процесом українізації так, щоб етнічне відродження не переросло в національне, щоб українці втішалися розвитком своєї мови й культури, не претендуючи на здобуття незалежної від центру національної державності [5, с. 83].

Українізація відбувалася паралельно з ліквідацією неписьменності, яка була однією з найважливіших проблем доби непу і яку комуністи розглядали як важливу складову культурного будівництва. У Росії в 1919 р. з'явився декрет, котрий вимагав, щоб усе неписьменне населення віком від 8 до 50 років навчалася грамоті. Аналогічну постанову в 1921 р. видав Раднарком УСРР. Планове завдання щодо повної ліквідації неписьменності виявилось нереальним. І все ж у школах лікнепу до 1927 р. навчилася грамоті понад 2 млн. осіб віком до 50 років. Частка письменних (порівняно з 1913 р.) зросла в містах з 42% до 70%, а в селах – з 15,5% до 50%. Проте в Україні ще залишалось близько 5 млн. неписьменних, здебільшого жінок [5, с. 208 – 209].

Комуністичний уряд значну увагу приділяв розвитку системи освіти, оскільки саме вона мала «бути не лише провідником принципів комунізму взагалі, а й провідником ідейного, організаційного, виховного впливу пролетаріату на напівпролетарські та непролетарські верстви працюючих мас з метою виховання покоління, здатного остаточно здійснити комунізм» [5, с. 209]. Ідеологія пролетаріату проголошувалася найпередовішим і найвищим досягненням людської думки, єдино правильним фундаментом побудови суспільства соціальної справедливості. Нею мали керуватися всі інші верстви населення. Надійним засобом упровадження цієї ідеології до свідомості широких мас керівники більшовицької партії і держави цілком слушно вважали систему освіти, яку треба було докорінно переробити, поставити на службу своїм цілям. Саме на це спрямовувалася державна освітня політика [7, с. 154].

Розробляючи модель освітньої системи, керівники українського Наркомпросу враховували специфічну соціально-економічну та політичну ситуацію, що склалася в республіці. Тому на відміну від РРФСР, де основною ланкою освітньої системи була визнана єдина трудова школа, в Україні, починаючи з 1920 р., була створена складніша система освіти [7, с. 154].

У 1920 р. Наркомпрос України видав «Декларацію про соціальне виховання дітей». Автор документу О. Попов (1891 – 1958), який на той час очолював Науково-педагогічний відділ Головоцвуху, наголошував на необхідності створення в Україні мережі комплексних виховних установ, насамперед, – дитячих будинків, які б поєднували в собі дитячий садок, школу, клуб, майстерню, дитячий майданчик, колонію, бібліотеку. Така необхідність була зумовлена різними соціальними процесами, що відбувалися в суспільстві: розпад буржуазної сім'ї або її дисфункціональність і неспроможність виконувати завдання виховання молодого покоління в комуністичному дусі; наявність значної кількості безпритульних дітей. «Відкриті чи закриті дитячі будинки, де дитина живе зі своїми молодшими й старшими товаришами, зі своїми вихователями, де вона в дружній комуністичній спільці з подібними собі істотами росте, розвивається й навчається жити життям нової людини в новім людським суспільстві, – от така дитяча комуна – це й є той маяк, який світить провідною зіркою для всієї пролетарської виховательної системи». Дитячі будинки мали поєднати в собі заклади дошкільного виховання, школи та позашкільної установи, а також створити умови для постійного перебування в них дітей, перебрати на себе не тільки виховні функції сім'ї, а й функції «охорони дитинства». «Охорона дитинства – це перший і найзагальніший наш заклик. І ясно, що охорона ця мусить бути одночасно і разом – і освітою, і вихованням, і годуванням, і одяганням» [1, с. 237 – 240].

Зазначимо, що в змісті «Декларації...» зверталася увага й на роль педології у побудові нової освітньо-виховної системи та у вихованні молодого покоління на засадах більшовицької ідеології. «Педологія ж рішуче виставляла й гасло єдності всієї виховательної роботи з дитиною, розуміючи під цим і єдність виховання від народження дитини до її юнацтва, і єдність виховання в кожний окремий момент життя дитини, підкреслюючи, що кожний дитячий крок є кроком виховання... До таких висновків прийшла педологія і педагогіка ще в капіталістичну епоху, народжуючи ті молоді паростки нового життя, які можуть вільно розвиватися тільки в умовинах комунізму» [1, с. 237]. Окрім того, у цьому документі вживався термін «спеціальна педологія», що спрямовувала свої виховні та освітні зусилля на «хворих, дефективних дітей і малолітніх правопорушників», які потребували спеціального

виховного підходу [1, с. 239].

Насамкінець «Декларація...» так окреслювала основне завдання освітньої системи України – «виховання нової людини, людини-комуніста» [1, с. 240]. На реалізацію цього завдання спрямовувалися зусилля педагогічної науки і практики.

У другій половині 20-х років спостерігався поступовий відхід керівників Наркомосу від курсу винятково на дитячий будинок, певна переорієнтація їх на школу, проте у «соцвихівському» розумінні, тобто як заклад, який не лише навчав дитину, але й виховував її, брав на себе обов'язки щодо організації побуту й дозвілля вихованців [7, с. 169]. З 1924 р. було взято курс на підготовку до запровадження обов'язкового чотирирічного навчання дітей віком 8 – 10 років. З цією метою за короткий час найбільш поширені дворічні й трирічні школи були реорганізовані в чотирирічні. У 1924/25 навчальному році близько 46% дітей шкільного віку не були охоплені школою, а у 1928/29 навчальному році – 29% [5, с. 210]. Запровадження загального початкового навчання відбулося на початку 30-х років, але й у період непу значно підвищився освітній рівень дітей і дорослих.

Упродовж 20-х років середня освіта України характеризувалася такими особливостями: створення власної, оригінальної системи освіти, в основі якої лежали професіоналізація та соціальний захист дитинства; розбудова національного змісту навчання й виховання, комплексне навчання [8, с. 59].

По закінченню закладів соцвиху діти мали переходити до набуття певного фаху. Для цього передбачалося створення різноманітних професійних шкіл – від курсів до вузів [7, с. 157].

У вищих навчальних закладах велася робота, спрямована на організацію суворого контролю над професорсько-викладацьким складом і зміну соціального складу студентського контингенту. При вступі до вищих навчальних закладів для вихідців з робітничого класу було відкрито «зелену вулицю»: від них не вимагалася свідомість про закінчення середньої школи, вони не складали вступних іспитів. Щоб забезпечити їх необхідними знаннями, при вищих навчальних закладах створювалися робітничі факультети.

С.Кульчицький, характеризуючи особливості розвитку вітчизняної культури 20-х років ХХ ст. – культурну революцію, зазначає, що «у міру того, як минав час, у діях режиму все чіткіше проявлявся такий компонент – виховання підростаючого покоління в комуністичному дусі... Метою проголошеної культурної революції було формування в суспільній свідомості певних стереотипів, які зробили б поведінку населення прогнозованою» [5, с. 207 – 208]. Така мета, зокрема, пояснює інтерес влади до педагогіки, педології та рефлексології, що мали практичне спрямування й могли обґрунтовано впливати на формування поведінки людини.

Як наголошує О.Сухомлинська, майбутній розвиток педагогічної науки у 20-ті роки був зовсім не визначений. Єдине, в чому педагоги були однакові, – це різке відмежування від діяльності офіційної дореволюційної школи, що будувалася на засадах гербартіанства (класичні гімназії) та позитивізму (реальні училища). З цієї причини зовсім не бралися до уваги педагогічні надбання минулого [7, с. 121].

На ситуацію в педагогічній науці України суттєво впливав той факт, що її короточасна державна незалежність (1917 – 1920рр.) започаткувала нову національну систему освіти, що базувалася на демократичних засадах. Подальшому розвитку педагогічної науки й практики сприяла політика українізації, запроваджена радянською владою [7, с. 121-122]. Окрім того, визначальним чинником «педагогічного буму» 20-х років була не більшовицька революція, а поступальний розвиток вітчизняної педагогічної культури [4, с. 26]. Українські педагоги, використовуючи здобутки західноєвропейської, північноамериканської та російської шкіл психології та педології, створювали свої, національні, притаманні лише українській педагогічній думці концепції, підходи, методи та засоби освіти та виховання дітей. За переконливим твердженням О. Сухомлинської, «педагогічна думка 20-х років – це розмаїття, напрямів, течій, шкіл, і серед них: експериментальна педагогіка, куди увійшли такі складники, як рефлексологія та педологія (О.Залужний, І.Соколянський, В.Протопопов); концепція естетизації особистості (Я.Мамонтов); індивідуалістична педагогіка (О.Музиченко); прагматична педагогіка (Б.Манжос); вільне трудове виховання в контексті педології (Я.Чепіга); національне виховання (В.Дурдуківський) [8, с. 59].

На засадах педоцентризму здійснювався широкий спектр наукових пошуків, що об'єднувалися під узагальненою парадигмою педологічної науки. Весь комплекс цих пошуків будувався на принципах природовідповідності в поєднанні з українізацією та створенням національної системи освіти. Специфічною рисою розвитку педагогічної науки є те, що «вершину ієрархії канонів починає посідати блок ідей марксизму як соціально-політичного вчення, але він ще не закритий собою всі інші компоненти й розцінювався інтелектуалами як штучний щодо існуючої національної парадигми» [8, с. 59].

Одним із чинників, що сприяв розвитку педології у 20-ті роки ХХ ст. та її «потужному просуванню» у радянському суспільстві, був її матеріалізм, оскільки за умов панування комуністичної ідеології єдино правильним визнавався матеріалістичний підхід до пізнання як природничих, так і

суспільних процесів і явищ. Один з провідних радянських педологів А.Залкінд (1888 – 1936), який народився у Харкові, а пізніше працював у Москві, у доповіді на Першому Всеросійському педологічному з'їзді (1928) наголошував, що «саме в СРСР, де в соціалістичному середовищі починає створюватися нова, соціалістична людина, – педологія вперше консолідується як матеріалістично-діалектична, марксистська наукова дисципліна, що вбирає в себе й синтезує найцінніший науковий матеріал про взаємостосунки людської особистості, яка росте, з довколишнім середовищем» [3, с. 5].

З огляду на матеріалізм, предметом педології були ті наукові проблеми, що могли бути об'єктивно вивчені та доведені, віднесені до матеріального світу: особливості психічного розвитку дитини, її анатомія, фізіологія, поведінка. Як зазначав М. Тарасевич, керівник Одеського педологічного інституту, «ентузіаст розвитку педології, прихильник біогенетичного напрямку» [2, с. 83], «основні погляди педології співпадають із загальним напрямом сучасної наукової думки, яка на основі строго моністичного світогляду в світлі загального вчення про еволюцію природи повністю знищує прірву, що існує між біологічними та гуманітарними науками, і вимагає докорінної перебудови усіх положень філософії, психології, соціології та педагогіки на новому базисі фізико-біологічних методів дослідження» [9, с. 5].

Отже, визначальне місце у вітчизняній системі педагогічних наук у 20-ті роки займала педологія, що була побудована на засадах матеріалізму й у перші роки радянської влади функціонувала на принципах педоцентризму та вільного виховання. Підбиваючи підсумки характеристики умов, у яких відбувалася її «тріумфальна хода» в Україні, зазначимо, що:

1) на початку 20-х років у політиці радянського уряду відбулися зміни – репресивна політика «воєнного комунізму» поступилася новій економічній політиці (непу), що сприяло розкріпаченню не тільки вітчизняної економіки, а й суспільного життя та культурного розвитку країни;

2) в окреслений період більшовики запровадили політику українізації, що позитивно вплинуло на розвиток національної культури, зокрема освіти та науки;

3) у контексті українізації відбувалося становлення самобутньої національної системи освіти, котра вирізнялася багатством змісту та пошуком нових форм і методів навчання та виховання дітей;

4) радянська влада допускала плюралізм наукових та освітніх концепцій, існування різних течій національної педагогічної науки;

5) спостерігалася заперечення досягнень «дореволюційної» офіційної педагогіки, її майже тотальна критика, натомість визнання тих течій педагогічної науки, які базувалися на засадах природничих наук і не набули офіційного статусу в Російській імперії, зокрема це стосувалося рефлексології та педології;

6) більшовики прагнули мобілізувати педагогіку на виконання завдання виховання «нової людини», будівника комунізму, здатного захищати його ідеали, що відкривало шлях для розвитку дитинознавчих наук і передусім педології;

7) майбутній розвиток педагогічної науки залишався певний час невизначеним, зокрема, багатовекторною була орієнтація вітчизняної педагогіки та педології, як на російську (радянську) освітньо-виховну науку й практику, так і на західну, оскільки в окреслений період допускалися наукові зв'язки із зарубіжжям.

### Література

1. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): Хрестоматія / [упоряд. Л.Д. Березівська]. – К.: Науковий світ, 2003. – С. 237-240.
2. Дічек Н. П. Внесок Одеського лікарсько-педагогічного кабінету в реалізацію диференційованого підходу до організації дитинства у 20-ті роки XX ст. / Н. П. Дічек // Історико-педагогічний альманах. – 2012. – № 2. – С. 80 – 93.
3. Залкінд А. Б. Педологія в СРСР / А. Б. Залкінд // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [под ред. А. Б. Залкинда]. – М.: Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 5 – 11.
4. Кузьміна С. Рятування у катастрофі: педагогічна діяльність київських філософів-академістів у 1920-х роках / С. Кузьміна // Історико-педагогічний альманах. – 2012. – № 2. – С. 22 – 26.
5. Кульчицький С. Червоний виклик. Історія комунізму в Україні від його народження до загибелі / С. Кульчицький. – К.: Темпора, 2013. – Т.2. – 628 с.
6. Мицик Ю. А. Історія України: [навчальний посібник] / Ю. А. Мицик, О. Г. Бажан, В. С. Власов. – К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2005 – 569 с.
7. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933 / [за ред. О.В. Сухомлинської]. – К.: «Заповіт», 1996. – 302 с.
8. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О.В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – С. 47-66.
9. Тарасевич Н. Педология и ее значение в современном педагогическом строительстве / Н. Тарасевич // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 1 – 22.

УДК 159.953.2.072

## СТРУКТУРА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ПОКАЗНИКАМИ ПАМ'ЯТІ ТА ТИПАМИ РЕПРЕЗЕНТАТИВНИХ СИСТЕМ

М.П.Бойчук

**Анотація.** У статті проаналізовано структуру взаємозв'язку показників пам'яті та типів репрезентативних систем (візуальна, аудіальна, кінестетична та дигітальна) людини на основі даних факторного аналізу.

**Ключові слова:** пам'ять, репрезентативні системи, короткочасна пам'ять, довготривала пам'ять, оперативна пам'ять, типи пам'яті, продуктивність запам'ятовування, факторний аналіз.

**Аннотация.** В статье проанализирована структура взаимосвязи показателей памяти и типов репрезентативных систем (визуальная, аудиальная, кинестетическая и дигитальная) человека на основе данных, полученных в результате факторного анализа.

**Ключевые слова:** память, репрезентативные системы, кратковременная память, долговременная память, оперативная память, типы памяти, факторный анализ.

**Summary.** This paper examines the structure of relationship of parameters of the memory and types of representational systems (auditory, visual, kinesthetic and digital) of persone on the basis of data of factor analysis.

**Key words:** memory, representational systems, short-term memory, long-term memory, working memory, types of memory, performance memory, factor analysis.

**Постановка проблеми.** Пам'ять – унікальний, складний когнітивний процес, у подальшому дослідженні якого, попри те, що він традиційно є одним із найбільш вивчених у психології, залишається багато відкритих питань та розв'язаних проблем. Однією із таких проблем є дослідження специфіки взаємозв'язку між показниками пам'яті та типами розвитку репрезентативних систем (візуальна, аудіальна, кінестетична, дигітальна). А отже, визначення психологічних особливостей пам'яті у людей з різним рівнем розвитку репрезентативних систем дозволить відшукати нові психологічні резерви розвитку пізнавальної сфери особистості для більш ефективного використання в психологічній практиці, у тому числі для розв'язання психолого-педагогічних проблем.

**Мета статті.** На основі даних факторного аналізу визначити загальну структуру взаємозв'язків між показниками пам'яті та типами репрезентативних систем людини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Репрезентація інформації являє собою психічну пізнавальну дію представлення та перепредставлення певним чином інформаційного матеріалу свідомості суб'єкта. Репрезентація відбувається за допомогою спеціальних когнітивних функцій – репрезентативних систем. Репрезентативні системи здійснюють специфічні способи представлення (сприйняття, переробки та подання свідомості) інформації в когнітивних модальностях основних сенсорних систем [1,2,3,4,6].

У науково-психологічній літературі (М.А.Холодна, Н.І.Чуприкова, Р.Солсо, Г.Адлер, М.Гріндер, Б.Бодіхаммер, Дж. О'Коннор, Д.Сеймор та інші) описуються три репрезентативні системи (первинні): візуальна (зорова сенсорна система), аудіальна (слухова) та кінестетична (поєднує тактильну, рухову, нюхову, смакову сенсорні системи). У роботах (В.О.Ананьєв, Р.Дилтс, О.Є.Баксанський, Є.Н.Кучер, Дж. О'Коннор, Д.Сеймор та інші) представлено четвертий тип репрезентативних систем, який ґрунтується на вербальній, знаковій інформації – дигітальна (пов'язана з внутрішніми психічними станами, в основі яких лежать переживання й думки) [1,2,3,4,6,7,10,11].

На основі теоретичного опрацювання психологічної літератури можна виділити основні напрями, в яких вивчалися репрезентативні системи: психологічний напрям НЛП – на межі психотерапії та загальної психології (Б.Бодіхаммер, Л.Хол, Дж.О'Коннор, Д.Сеймор, Р.Бендлер, М.Гріндер, В.Макдональд, Г.Адлер); когнітивний підхід, в якому основна увага приділяється етапам та процедурам переробки інформації (У.Найсер, Дж.Брунер, Л.М. Веккер, А. Павійо, Ф. Бартлетт, Р. Солсо, К. Шорт, Р. Хетвілл); дослідження інтелектуальної активності людини (Н.І.Чуприкова, В.П. Зінченко, Є.Н. Кучер, М.А. Холодна); проблематика розвивального навчання (І.О. Зуєв, Є.В. Заїка,



О.К. Дусавицький); репрезентація інформації в нейропсихологічних дослідженнях (І.П. Павлов, О.Р. Лурія, О.О. Ухтомський, О.М. Леонтьєв, Н.І. Брагіна, Т.А. Доброхотова) [2,4,7].

Основними досягненнями дослідження репрезентації інформації у вищеперерахованих напрямках є: розробка поняття доміантної (переважної) репрезентативної системи; провідної репрезентативної системи як засобу прямого й швидкого доступу до свідомості людини; модальності «входу» і «виходу» інформації в психіку суб'єкта певним чином; ознаки, за якими визначається прояв тих чи інших репрезентативних систем, тобто ключі доступу (очні реакції; мовні предикати; поведінкові особливості); розробка етапів когнітивної переробки інформації, засобів представлення (репрезентації) інформації та типів представленості інформації [1,2,3,6,7,10,11].

Але існує ряд проблем, які вимагають подальшої розробки, а саме: психічні процеси й властивості, пов'язані із сприйняттям і репрезентацією інформації; виявлення впливу різних типів репрезентативних систем на розвиток окремих компонентів і всієї когнітивної сфери особистості, зокрема такого пізнавального процесу як пам'ять.

Проблема пам'яті є традиційною для психології та інтенсивно розробляється в ній як в експериментальному, так і в теоретичному плані з останньої чверті XIX ст., що очевидно пов'язано з винятково значущістю процесів пам'яті в різних видах людської діяльності: у навчанні, в праці, повсякденних справах, у спілкуванні. За більш ніж віковий період інтенсивного наукового розвитку проблеми пам'яті створено значну кількість різноманітних теорій, сконструйовано незліченну кількість методик її вивчення. Накопичено потужний емпіричний матеріал, що розкриває процеси, закономірності, психологічні механізми пам'яті (Р. Аткинсон, С.П. Бочарова, П. Жане, Л.В. Занков, П.І. Зінченко, Б.В. Зейгарник, Р. Клацкі, П. Ліндсей, Д. Норман, У. Найссер, А.А. Смірнов, Р. Еббінгауз та багато інших). Вивчалися різні аспекти проблеми підвищення ефективності пам'яті школярів та студентів, питання оптимізації процесу засвоєння знань (Г.К. Серєда, Г.В. Рєпкіна, А.С. Ячина, Т.В. Сергєєва, П.Б. Невельський, С.П. Бочарова, Н.І. Рижкова, Б.І. Жмутик, І.М. Мельник тощо). Численні дослідження присвячені вивченню пам'яті в різних видах діяльності: ігровій, навчальній, спортивній, трудовій (П.І. Зінченко, Л.М. Житнікова, З.М. Істоміна, Я.М. Петров, А.С. Прангішвілі, І.М. Розет, В.І. Самохвалова, О.М. Шличкова та ін.) [8].

Проте, не зважаючи на якісну розробленість проблеми пам'яті в порівнянні з іншими психологічними проблемами, вона продовжує широко досліджуватися як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології та залишається ще далекою до повного наукового вирішення.

**Виклад основного матеріалу** складається з трьох частин: 1) перелік використаного діагностичного інструментарію; 2) характеристика вибірки; 3) отримані результати дослідження.

1. *Перелік використаного діагностичного інструментарію.* З метою виявлення кореляційних зв'язків між показниками пам'яті та типами репрезентативних систем були використані наступні психодіагностичні методики та тести: *а) діагностика пам'яті:* тести на визначення рівня смислової пам'яті, її об'єму й особливостей, здатності до запам'ятовування текстів; аналіз спогадів про життєві події (П.П. Блонський); методика «Дослідження переважаючого типу запам'ятовування» (за ред. Т.І. Пашукової), методики діагностики довготривалої та короткочасної пам'яті, та ін.; *б) діагностика репрезентативних систем:* тест-бесіда зі спостереженням «Діагностика репрезентативних систем»; біас-тест діагностики репрезентативних систем; «Переважаючий орган відчуття» (С. Єфремцева). *Статистичні:* кореляційний аналіз (коефіцієнт лінійної кореляції за Пірсоном) та факторний аналіз (з використанням методу виділення: Аналіз методом головних компонент. Метод обертання: Варімакс з нормалізацією Кайзера. Обертання зійшлося за 10 ітерацій) [5, 8, 9].

2. *Характеристика вибірки.* Загальний об'єм вибірки склав 376 осіб. З них жінок – 246 особи, чоловіків – 130 осіб. Досліджуваних віком від 18 до 23 років (молодша вікова група) 247 осіб, віком від 24 до 35 років (старша вікова група) 129 особи. Студентів, які навчаються за гуманітарною спеціальністю 280 осіб, студентів технічних спеціальностей – 96 осіб. Дослідження проводилося на базі Полтавського національного університету імені В. Г. Короленка.

3. *Опис отриманих результатів дослідження та їх інтерпретація.* Усі отримані кореляційні зв'язки досліджуваних репрезентативних систем (візуальна, аудіальна, кінестетична та дигітальна) з показниками пам'яті ми розподілили на три основні групи: 1) Очікувані, прямі, легко прогнозовані зв'язки; 2) Неочікувані, перехресні, важкопрогнозовані, позитивні зв'язки; 3) Негативні, реципрокні, перехресні зв'язки.

На основі даних кореляційного аналізу було проведено процедуру факторного аналізу, в результаті якої ми отримали три варіанти об'єднання показників пам'яті та типів репрезентативних систем у вісім, дев'ять та десять факторів, які є математично вірними. Оскільки численні фактори співпадають в усіх трьох варіаціях обертання (1, 2, 3, 4 і 5-тий фактори – майже однакові за змістовим наповненням і

різняються лише представленістю типів репрезентативних систем та наявністю або відсутністю деяких показників пам'яті). Саме тому ми проаналізували перший, як самий прийнятний та зручний для обробки варіант, який має більш просту та загальну структуру й складається із восьми факторів, набір яких представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Результати факторного аналізу структури взаємозв'язку між показниками пам'яті та типами репрезентативних систем**

**Матриця повернутих компонент<sup>a</sup>**

	Компонента							
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6	Фактор 7	Фактор 8
Зорова пам'ять	,852	,116	-,156	-,057	-,076	,109	,073	-,037
Слухова пам'ять	,799	-,098	,078	,017	-,061	,062	,114	,122
Комбінована пам'ять	,774	-,008	,163	-,111	-,116	-,112	,170	,099
Моторно-слухова пам'ять	,711	,121	,086	-,060	,157	,019	,034	,114
Візуальне значення слова	,484	,365	,042	-,051	-,051	-,308	-,367	,210
Аудіальне значення слова	,131	,695	,148	,065	-,169	,238	,019	-,183
Дигітальне значення слова	-,141	,694	-,010	-,251	-,093	,227	,165	-,026
Кінестетичне значення слова	,089	,635	,092	,188	,077	-,132	-,025	,305
Дигітали, 2	-,149	,607	,241	-,089	,381	-,245	-,015	,010
Малюнки (короткочасна пам'ять)	-,015	,183	,823	-,072	,073	,027	,013	,092
Малюнки (довготривала пам'ять)	-,044	,170	,720	-,101	,043	-,030	,201	,031
Кінестетики, 2	,070	,295	,527	,296	,252	,076	-,184	-,009
Вірш, 1	,359	-,090	,520	-,039	,148	,113	,092	,203
Візуали, 2	,138	,440	,487	,010	-,157	-,111	-,370	,055
Кінестетики	-,125	-,111	,144	,719	-,079	-,135	,061	-,021
Аудіали, 1	-,284	-,215	,041	,692	,044	,147	-,209	-,185
Дигітали	,069	-,072	,084	-,659	,260	-,442	-,164	-,171
Аудіали	,015	,216	-,414	,633	,288	,135	-,008	-,014
Візуали	,122	,188	-,192	,496	-,077	-,272	,235	,134
Дигітали, 1	-,080	-,022	,000	-,297	,766	-,122	,080	-,373
Візуали, 1	,269	,116	-,107	-,212	-,762	-,006	,158	-,072
Первинна діагн. розвитку пам'яті	,265	-,015	,087	-,027	,698	,088	,231	,121
Скоромовки, 1	-,099	,069	,202	-,050	,077	,828	-,003	-,019
Вірш, 2	,388	,119	-,263	,007	-,021	,614	,040	,025
Аудіальний, 3	-,190	-,016	-,302	-,011	,036	,591	-,514	,221
Скоромовки, 2	,231	-,030	,464	,234	-,180	,576	-,133	,004
Оперативна слухова пам'ять	,040	,041	,106	-,077	,170	-,098	,633	,368
Аудіали, 2	-,249	,441	,180	,118	,212	,041	-,602	-,011
Кінестетики	,312	,107	,087	,248	,117	,003	,591	-,125
Кінестетики1	,083	,114	,098	-,055	-,160	-,002	-,061	,787
Кінестетики	,219	-,065	,009	,425	,192	,013	-,217	,585
Короткочасна зорова пам'ять	,021	-,014	,103	-,296	,289	,049	,236	,534
Текст	,225	,063	,059	,116	-,181	,075	,277	,436

Як видно із таблиці 1, фактор під першим номером утворюється лише з показників загального розвитку пам'яті (показник візуального значення слова низький і тому ми вважаємо за доцільне в даному випадку не брати його до уваги), причому ці показники, загалом, не пов'язані із семантичним значенням слова або слова семантично віднесені до певного типу модальності. Тобто фактор відображає функцію запам'ятовування матеріалу незалежно від семантики. Також необхідно відмітити, що усі показники знаходяться в позитивній площині. Описаний фактор отримав назву – «Блок загального розвитку пам'яті незалежно від репрезентативних систем та від семантичних особливостей слів».

Другий фактор містить показники пам'яті, що пов'язані із семантичним значенням слів або, як ми вже зазначали раніше, слова семантично віднесені до певного типу модальності (аудіальне значення: тиша, дзвін, шурхіт...; візуальне значення: сонце, місяць, дерево...; кінестетичне значення: прохолода, сила, важкість...; дигітальне значення: інтуїція, відчуття, доказ...). Тому це фактор *«Високого рівня розвитку дигітальної репрезентативної системи та семантики слів різних типів модальності (аудіальної, дигітальної, кінестетичної)»*. Усі показники розташовані в позитивній площині.

Третій фактор за набором показників, що його формують, можна визначити, як *«Відношення до художнього відтворення світу (живопис, поезія), пов'язане з візуально-кінестетичною репрезентативною системою»*. Усі показники знаходяться в позитивній площині.

Четвертий фактор характеризується наявністю усіх типів репрезентативних систем (аудіальна, візуальна, кінестетична, дигітальна) та відсутністю показників пам'яті. А отже це фактор, що містить лише показники репрезентативних систем і тому ми його визначаємо як *«Високий рівень розвитку трьох первинних репрезентативних систем (аудіальна, візуальна, кінестетична) у їхніх системних взаємозв'язках та відношеннях»* (висока якість та позитивна площина, у якій вони знаходяться, а також те, що дигітальна репрезентативна система знаходиться в негативній площині). Фактор характеризує загальний рівень розвитку перцептики незалежно від пам'яті.

П'ятий фактор утворений дигітальною та візуальною типами репрезентативних систем та показником самооцінки пам'яті. Причому дигітальна розташована в негативній площині відносно візуальної репрезентативної системи та самооцінки досліджуваним рівня розвитку власної пам'яті. Тому вважаємо, що даний фактор виражає *«Власне уявлення про пам'ять, а не об'єктивні її характеристики у зв'язку з візуальною репрезентативною системою»*.

Шостий утворюється поєднанням пам'яті досліджуваних на сюжетний (зв'язаний) матеріал, зокрема вірші та скоромовки та рівень розвитку аудіальної репрезентативної системи. Це фактор – *«Пам'яті на змістовий, зв'язаний матеріал, який пред'являється на слух»*.

Найбільш неоднозначними за змістовим наповненням та складними для інтерпретації виявилися сьомий та восьмий фактори. Так, як сьомий складається із показників пам'яті і репрезентативних систем, що розташовані в негативній площині, тобто поєднує в собі значення двох протилежних полюсів. Це значення: показник оперативної слухової пам'яті на числа та кінестетична репрезентативна система (позитивний полюс) та аудіальна репрезентативна система й показник пам'яті на зв'язаний (сюжетний) матеріал (скоромовки).

Восьмий фактор складається із показників, що виражають рівень розвитку кінестетичної репрезентативної системи та смислової пам'яті (запам'ятовування тексту) та короткочасної зорової пам'яті. Поєднання таких показників є дещо неочікуваним та ускладнює інтерпретацію цього фактору.

Необхідно зазначити, що у двох інших варіантах обертання даних кореляційного аналізу показники, які утворюють сьомий та восьмий фактори, розпадаються на менші структурні одиниці. Так виділяється поєднання аудіальної репрезентативної системи з показниками запам'ятовування сюжетного матеріалу (вірші, скоромовки), кінестетична система представлена окремим фактором, а показники короткочасної зорової пам'яті на числа та оперативної слухової пам'яті на числа – окремо.

Отже, підводячи підсумок усього вище викладеного, ми робимо наступні **висновки**: 1. Зв'язок репрезентативних систем з пам'яттю не є абсолютним і універсальним.

2. Систему усіх отриманих факторів можна розподілити на три групи: а) фактори, що містять або складаються лише з показників пам'яті, а це перший фактор або так званий «Блок загального розвитку пам'яті незалежно від репрезентативних систем та від семантичних особливостей слів»; б) фактори, що містять або складаються лише з показників репрезентативних систем – «Високий рівень розвитку трьох первинних репрезентативних систем (аудіальна, візуальна, кінестетична) у їхніх системних взаємозв'язках та відношеннях»; в) найчисленніша група факторів, що містять або складаються як з показників рівня розвитку репрезентативних систем, так і з показників пам'яті, а це другий фактор «Високого рівня розвитку дигітальної репрезентативної системи та семантики слів різних типів модальності (аудіальної, дигітальної, кінестетичної)», третій фактор «Відношення до художнього відтворення світу (живопис, поезія) пов'язане з візуально-кінестетичною репрезентативною системою», п'ятий фактор «Власне уявлення про пам'ять, а не об'єктивні її характеристики у зв'язку з візуальною репрезентативною системою» та шостий фактор «Пам'яті на змістовий, зв'язаний матеріал, який пред'являється на слух».

3. Виявлено, що візуальна, аудіальна, кінестетична репрезентативні системи загалом корелюють позитивно, тобто можна говорити про загальний високий чи низький рівень розвитку репрезентативних систем у сукупності.

Література

1. Алдер Г. НЛП в действии / Гарри Алдер; – пер. с англ. О. Чумичева – СПб.: Питер, 2002. – 190 с. – (Сам себе психолог).
2. Баксанский О. Е. Нейролингвистическое программирование как практическая область когнитивных наук / О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер // Вопросы философии. – 2005. – № 1. – С. 23–32.
3. Бодихаммер Б., Холл М. Учебник магии НЛП / Б. Бодихаммер, М. Холл. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 272с.
4. Бойчук М. П. Теоретичний аналіз підходів до вивчення репрезентативних систем в психологічній науці // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – № 1032. – 2012. – С. 45-49.
5. Бойчук М. П., Заїка С.В. Проблема методів дослідження репрезентативних систем людини // Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». – Харків: ХНПУ, 2014. – С. 59-65.
6. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Лев Маркович Веккер. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
7. Заїка Є. В. Шляхи оптимізації пізнавальної діяльності студентів і школярів: навчальний посібник для студентів, викладачів, практичних психологів / Є. В. Заїка, І. О. Зуєв. – Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, – 2011. – 195с.
8. Заика Е. В. Экспериментальные исследования памяти / Е. В. Заика. – Х.: «Гуманитарный Центр», 2013. – 396с.
9. Моргун В. Ф. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Володимир Федорович Моргун, Іван Геннадійович Тітов. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2009. – 464 с.
10. О'Коннор Дж. Введение в НЛП / Дж. О'Коннор, Дж. Сеймор. – Челябинск: Пеленг, – 1997. – 425 с.
11. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб., М.: 2002. – 264 с.

УДК 316.6:159.922.4

ЗМІСТ ЕТНІЧНИХ СТЕРЕОТИПІВ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА В СИТУАЦІЇ  
ВОЄНІЗОВАНОГО КОНФЛІКТУ МІЖ ДЕРЖАВАМИ

М.О.Давидюк, А.С.Поливана

*Анотація.* Простежено динаміку зміни структурних компонентів етнічних стереотипів – авто- і гетеростереотипів – в різних ситуаціях міжетнічної взаємодії – в умовах мирного співіснування етносів та в ситуації воєнізованого конфлікту; за допомогою методів експериментальної психосемантики виявлено позитивні й негативні зрушення в етнічних стереотипах студентської молоді упродовж 2014 року.

*Ключові слова:* етнічний стереотип, автостереотип, гетеростереотип, психосемантика, студентська молодь.

*Аннотация.* Описана динамика изменения структурных компонентов этнических стереотипов – авто- и гетеростереотипов – в различных ситуациях межэтнического взаимодействия – в условиях мирного сосуществования этносов и в ситуации военизированного конфликта; с помощью методов экспериментальной психосемантики выявлены положительные и негативные изменения в этнических стереотипах студенческой молодежи в течение 2014 года.

*Ключевые слова:* этнический стереотип, автостереотип, гетеростереотип, психосемантика, студенческая молодежь.

*Summary.* The dynamics of change of structural components of ethnic stereotypes is traced in the different situations of ethnic co-operation – in the conditions of peaceful existence of states and in the situation of the militarized conflict. By the methods of experimental psychosemantic found out positive and negative changes in the ethnic stereotypes of student young people during 2014 years.

*Keywords:* ethnic stereotypes, avtostereotyp, heterostereotyp, psychosemantic, students.

Сучасне світове співтовариство опинилося перед загрозою масштабних протистоянь, що можуть бути спровоковані міжетнічними конфліктами. Відтак надзвичайно актуальною виявляється потреба створення дієвих стратегій мирного розв'язання такого роду конфліктів і профілактики ксенофобії, екстремізму, шовінізму. Особливої гостроти ця проблема набуває у контексті молодіжного середовища і його субкультур, особливо ультраправих рухів (поширених на теренах сучасної Росії). Ситуація, що склалася в Україні нині, лише посилює тенденції взаємного несприйняття як в середині країни між представниками різних регіонів, етносів та субетносів, так і на рівні міждержавних стосунків. З огляду на це, надзвичайно актуальним виявляється дослідження етнічних стереотипів юнаків і дівчат, визначення небезпечних тенденцій у юнацькому середовищі і пошук психолого-педагогічних шляхів їх подолання.

**Мета статті:** на основі експериментальних даних описати наслідки негативного впливу етнічних стереотипів на юнаків та дівчат з різним досвідом міжетнічної взаємодії.

Стереотипи приймаються людьми за знання, проте фактично містять в собі лише неповний і односторонній опис якогось факту дійсності. Цей опис, як правило, поєднується з сильними емоційними відношеннями (симпатія або антипатія, ухвалення або неприйняття), і зі встановленими традицією або звичаєм моделями поведінки, а також оцінки подібного факту дійсності. Стереотипи зазвичай некритично засвоюються людиною під впливом її соціального оточення.

Явище стереотипізації, не зважаючи на всі недоліки, зберігається, тому що воно позбавляє людину від необхідності творчо переробляти всі враження від фізичного й соціального середовища, що оточує людину. Без стереотипізації людям довелося б детально інтерпретувати кожен новий факт, кожен ситуацію, неначебто вони не мають ніякого життєвого досвіду.

Соціальний стереотип – це спрощене, часто одностороннє, спотворене знання про людей, неточне, надмірно загальне. Термін «соціальний стереотип» введений в психологію в США У. Ліппманом у зв'язку із загостренням расової проблеми. Різновидом соціальних стереотипів є етнічні стереотипи.

Кожна етнічна група (плем'я, народність, нація, будь-яка група людей, пов'язана спільністю походження і відрізняється певними рисами від інших людських груп) володіє своєю груповою самосвідомістю, яка фіксує її, – дійсні і уявні – специфічні риси. Будь-яка нація так чи інакше інтуїтивно асоціюється з чимось.

Підкреслюючи соціальну суть стереотипу, В. Агеєв висуває ідею про існування культурно зумовлених способів сприйняття, свого роду «ключів» для прочитання та інтерпретації соціальної реальності. В умовах власної культури ці механізми забезпечують ефективне орієнтування особи в соціальному оточенні. «Але ці ж самі «ключі» можуть виявитися абсолютно неадекватними й недостатніми у процесі сприйняття представників інших культур, причому, чим суттєвіші відмінності між культурами, тим меншою мірою здатні до застосування «ключі» однієї культури для згорнутого й автоматичного прочитання представниками іншої» [1, с. 139]. Саме наявністю закріплених в культурі форм перцепції автор пояснює специфіку сприйняття іноземців, коли люди з віддалених культур навіть в чисто зовнішньому плані здаються дуже схожими один на одного, аж до ілюзій повної ідентичності.

Структура етнічного стереотипу містить когнітивну, афектну й поведінкову складові. Когнітивні складові етнічного стереотипу характеризуються тим, що інформація, на якій вони засновані, співвідноситься не з самим соціальним об'єктом, а, головним чином, з іншими і найчастіше суб'єктивними знаннями людини. Інформаційні складові стереотипу повинні бути співвіднесені не з інформацією, яку фактично отримує людина при знайомстві з реальним представником етнічної групи, а із загальногруповим знанням, закладеним попередніми стереотипами.

Згідно з Б.Поршневим, у стереотипі виділяють чотири основні параметри. Передусім, це зміст – набір характеристик, що приписуються соціальній або етнічній групі. По-друге, ступінь узгодженості – одноманітність характеристик, що приписуються об'єкту стереотипізації різними індивідами. Спрямованість – загальне позитивне або негативне сприйняття об'єкта стереотипу. А інтенсивність – ступінь упередженості [6].

Якнайповніший аналіз властивостей етнічних стереотипів представлений російським етнопсихологом Т.Стефаненко. Так, важливою властивістю вважається стійкість, ригідність стереотипів до нової інформації. Проте ця стійкість відносна: при зміні відносин між групами їхній зміст і спрямованість можуть змінюватися. В результаті дії механізму «емоційної інверсії» позитивні характеристики трансформуються в негативні (економність – у жадібність, сміливість – у нахабство, обережність – у боязкість, гордість – у зарозумілість, дипломатичність – у лицемірство).

Ще одна властивість стереотипів – узгодженість – ступінь єдності уявлень членів стереотипізованої групи. За словами Т.Стефаненко, існує дві гіпотези, що пояснюють узгодженість стереотипів: гіпотеза упередження, згідно з якою консенсус відображає одноманітну упередженість частини індивідів, і гіпотеза неучтвта, що пояснює консенсус недоліком контактів з групою, що стереотипізується [11, с.370]. Широкого розповсюдження набула теорія самокатегоризації Дж. Тернера, у рамках якої узгодженість стереотипів у представників національних груп пов'язується з соціальною ідентичністю, яка підсилює однорідність групи й забезпечує згоду її членів.

Істотною властивістю стереотипу вважається і його неточність або помилковість. Природна тенденція оцінювати всіх представників групи, як таких, що володіють певною якістю, не завжди виправдана. У середині ХХ століття набула поширення гіпотеза «зерна істини» О.Клайнберга, згідно з якою об'єм дійсних знань стереотипу вищий за об'єм помилкових. Стереотипи є не просто довільною думкою, жодним чином не обумовленою об'єктивними характеристиками об'єкта, а образом, який з більшою або меншою повнотою концентрує явища реальності. Тому «етнічні стереотипи як образи

етнічних спільнот відображають, хоча і в спотвореному або трансформованому вигляді, об'єктивну реальність: властивості двох взаємодіючих етнічних груп і відношення між ними» [10, с. 295].

На основі узагальнення ряду досліджень Т. Стефаненко виділяє ознаки точності стереотипу: однастайна думка двох груп щодо рис, які характеризують третю; узгодженість між сприйняттям групою самою себе і її сприйняттям іншою групою; виразність, постійність у часі й узгодженість між членами однієї групи в приписуванні певних рис іншій. Крім того, точність взаємних стереотипів представників різних етносів перебуває в безпосередній залежності від ступеня схожості їхніх культур [10].

Емоційно-оцінні складові етнічного стереотипу формують певне ставлення до соціальних явищ. За словами І.Кона: «Етнічні стереотипи, утілюючи властиві спільній свідомості уявлення про свій власний і чужі народи, не просто підсумовують певні відомості, а й виражають емоційне ставлення до об'єкта. У них своєрідно сконденсована вся історія міжнаціональних відносин. Вже простий опис тих або тих рис містить у собі певний оцінний елемент» [4, с.311].

Вони можуть містити в собі як позитивний, так і негативний емоційний заряд. Як правило, інша фізична зовнішність, соціокультурні ознаки, соціально-економічний і політичний устрій викликають у людей негативну оцінку. Це відбувається навіть всупереч свідомо прийнятій людиною ідеології [3]. Залежно від взаємин між етнічними групами, ці уявлення можуть змінюватися: у період співпраці стереотипи містять позитивні оцінки етносу, а під час міжетнічних конфліктів – негативні, тобто набирають негативних ознак.

Найвиразніше оцінний характер етнічних стереотипів відбивається в традиційному поділі на автостереотип — уявлення про власну (ін-групу), і гетеростереотип – уявлення про зовнішню (аут-групу). Теоретичною передумовою виділення цих компонентів стала ідея видатного ученого Б. Поршнева про дихотомію «Ми – вони» як основоположну для становлення самосвідомості людини [цит. за 7, с. 86].

У концепції Г.Солдатової автостереотипами є «інтегруючі етнос атрибуції-уявлення про дійсні або уявні риси групи», а гетеростереотипи — «етнодиференційні атрибуції-уявлення про інші групи» [9, с.70]. Проте, автостереотип і гетеростереотип – не автономні одиниці, а структурні взаємозалежні компоненти цілісного утворення особової або групової самосвідомості.

Особливістю автостереотипів є прагнення внести до їхнього змісту риси ідеалу власного етносу, підкреслити найбільш самобутні якості національного характеру. Основою гетеростереотипів є антропостереотипність – обумовленість зовнішнім виглядом індивіда. У гетеростереотипах зовнішній вигляд представника етнічної спільноти найчастіше зв'язується з психологічними рисами. Наявність фізичної схожості в представників одного етносу укріплює думку про єдине походження і незмінність етносу в часі.

Порівнюючи автостереотипи й гетеростереотипи, Г.У.Солдатова виділяє ряд їхніх істотних відмінностей [9]. Гетеростереотипи «гомогенні й монолітні», а автостереотипи більш різноманітні й комплексні за змістом. Ця відмінність визначається дефіцитом інформації в першому випадку й деталізованим знанням у другому. Тому поведінка в міжгруповому контексті більш регламентована, ніж внутрішньогрупова. Крім того, автостереотипи більш неоднорідні, оскільки включають відносно самостійні етнічні прообрази. Внутрішньоетнічний поділ – результат історії і має об'єктивні підстави (мовні, територіальні, релігійні, етнокультурні). У гетеростереотипах ці підстави більш поверхові.

По-друге, якщо групові автостереотипи в більшості випадків позитивні, то гетеростереотипи мають набагато ширший емоційний діапазон. Ставлення до інших етнічних груп може варіювати від шанування до ненависті.

І, по-третє, в автостереотип потрапляють, головним чином, культурно прийнятні ознаки, а гетеростереотип служить резервуаром для негативних характеристик, небажаних у власній культурі й тому відчужуваних. Проте в змісті гетеростереотипів можуть посилюватися не лише негативно сприймані в себе риси, але й те, що цінується у власній культурі.

Сам етнічний стереотип внутрішньо діалогічний. Його структурні компоненти — авто- й гетеростереотипи, взаємодіючи, досягають певного рівня збалансованості. Тому в етноконтактній ситуації стереотип розглядається як основа процесу активізації міжкультурного взаєморозуміння. Відмінності між автостереотипом й гетеростереотипом відображають ступінь їхньої психологічної тотожності й рівень взаєморозуміння між народами [9].

Стереотип виконує роль чинника, що ініціює поведінку в конкретних ситуаціях. Чим більш значуща сфера поведінки, тим більше вона регламентована й оснащена набором типових, соціально прийнятних, поведінкових алгоритмів. На думку З.Сікевич, маніпуляція масовою свідомістю з боку інститутів влади або засобів масової інформації можлива саме тому, що вона відбувається за

допомогою «включення» тих або тих стереотипів. «Причому чим сильніше в масовій свідомості компонент міфологізований, тим успішніша ця маніпуляція, звернена до архетипів» [8, с. 112].

Стереотипи провають масові емоційні реакції, що визначають поведінку людей. Проте ряд дослідників констатує відсутність жорсткого зв'язку між характером стереотипів і поведінкою їхніх носіїв. «У цьому випадку виникає відомий в психології парадокс, виявлений Р. Ла Пьером: стереотипи міжгрупової ворожості, «знайомі», «вивчені» установки не завжди виявляються в реальній поведінці» [3, с.100].

Зв'язок стереотипу й поведінки не прямий, а опосередкований низкою чинників. Насамперед, це ситуаційні чинники – конкретні умови реалізації поведінки, нестабільні за рівнем нормативності та інформативності. Загалом, чим небезпечніша ситуація, тим менше впливають соціальні установки на поведінку людей. В афектному відношенні етнічні стереотипи конденсують історію міжнаціональної взаємодії. Автостереотипи – уявлення про свій народ – комплексні, деталізовані, позитивні й відображають культурно-прийнятні ознаки. Гетеростереотипи – уявлення про інший народ – гомогенні, монолітні й варіативні ознаки оцінювання. Характеристики співвідношення авто- й гетеростереотипів виступають психологічною основою міжетнічної взаємодії.

Стереотипи спонукають до безпосередньої поведінкової реакції на індивідуальному й, особливо, на масовому рівні. Вони викликають очікування певної поведінки, які не усвідомлено транслуються й схильні підтверджуватись.

Етностереотипи формуються, а головне, реалізуються в системі цінностей та способі життя. Форми репрезентації етностереотипів можуть бути різними, але найбільш доступні для фіксації та наукового спостереження системи поведінкових правил та структура ціннісних орієнтацій. Етнічні стереотипи впливають на етнічні антипатії (етногонізм) та симпатії, що визначають поведінку людей у ситуаціях міжетнічного контакту.

Стереотипи формуються на основі, з одного боку, наuczіння, а з іншого – на основі когнітивних механізмів, що забезпечують узгодженість уявлень. Принципи зміни стереотипів можна умовно розділити на раціональні – засновані на мотивації, переконанні, знайомстві з контрстереотипною інформацією; та ірраціональні, що базуються на відображенні, наслідуванні, навіюванні.

Формування етнічних забобонів і упереджень, тих, що несуть в собі негативний заряд і ведуть до посилення міжетнічної напруженості, є серйозною перешкодою до взаєморозуміння між народами. У механізм формування стереотипів залучені не тільки схематизація, категоризація і т.п., але й інші когнітивні процеси, насамперед каузальна атрибуція, або приписування причин поведінки й досягнень індивідів на підставі групової (зокрема, етнічної) належності. Люди пояснюють поведінку впливом внутрішніх (особистісних, суб'єктивних) і зовнішніх (ситуативних, об'єктивних) чинників. При цьому вони схильні свої успіхи пояснювати своїми внутрішніми рисами, а невдачі – зовнішніми обставинами. Навпаки, успіхи інших частіше пояснюються зовнішніми, а невдачі – внутрішніми чинниками. Цей феномен нерозривно пов'язаний з функцією, яку виконує в психологічній структурі особистості «Я-образ», що складається як результат взаємодії базового оцінювального відношення людини до світу, себе та інших людей. Ця функція полягає в захисті позитивної самооцінки найрізноманітнішими способами: від завищення своєї самооцінки до заниження оцінки інших [2].

У соціальній та етнічній психології поняття «стереотип» зазвичай розглядають у співвідношенні з близькими за змістом категоріями «установки», «упередження» і «забобону». Г.Солдатова вводить ці поняття в поле міжетнічних установочних утворень, які містять «емоційно-оцінне ставлення до різних етнічних груп і характеризують рівень готовності до відповідних поведінкових реакцій у міжетнічному спілкуванні» [9, с.202]. Етнічний стереотип, на думку дослідниці, являє собою «насамперед, «культурне» утворення, природне і незворотне до того часу, поки існуватимуть народи та етнічні групи. Своєю чергою, упередження й забобон – це більше соціальні утворення: їх формування значною мірою залежить від конкретної соціально-історичної ситуації» [там само]. Упередження характеризується негативним емоційним зарядом і відповідає таким формам поведінки, як уникання спілкування й відхилення від міжетнічних контактів у певних сферах життєдіяльності. Забобон відрізняється значно вищою концентрацією негативних емоцій, «надмірне вихваляння досягненнями та якостями власної нації в поєднанні з погордливим ставленням і неприйняттям інших народів» [там само]. У реальній поведінці забобони не обмежуються стратегією уникання, а виявляються в конкретних учинках дискредитуючого характеру.

Негативна дія етнічних стереотипів виявляється, насамперед, в етнічних упередженнях та установках, що впливають на поведінку особистості і стають потенційними чинниками і катализаторами міжнаціональних конфліктів.

Упередження як явище буденної свідомості характеризується негативним ставленням лише до окремих етнокультурних характеристик іншого народу. Воно несе в собі негативну оцінку досить вузьких етнокультурних характеристик, торкаючись лише її конкретних культурно-специфічних особливостей, що є неприйнятними з культурних позицій своєї групи, тобто того етносу, який дає оцінку. Це, втім, не виключає позитивних оцінок решти сфер життєдіяльності іншого етносу, що сприяє нормальним міжетнічним контактам. У той самий час негативний гетеростереотип передбачає цілісну, тотальну негативну оцінку іншого етносу порівняно зі своїм. Якщо говорити про етноцентризм, то він є якісно іншим станом етнічної свідомості, в якому зафіксовано глобальний негативізм стосовно іншого народу, заперечення проявів його культури, майже до дегуманізації його членів, уявлень про них як про «не-людей». Оцінна поляризація між своїм та іншим етносом має в цьому випадку всезагальний характер і досягає високого ступеня вираження.

В аспекті нашого дослідження доцільним виявляється вивчення таких негативних проявів етнічних стереотипів у поведінці й судженнях студентської молоді, як етнічні упередження та негативні установки щодо інших етносів.

У проведеному нами дослідженні взяли участь 90 студентів української і 90 студентів російської національності. Емпіричним об'єктом дослідження стали етнічні стереотипи студентів Вінницького державного педагогічного університету. Студенти, охоплені експериментальною роботою, навчаються в Інституті іноземних мов, Інституті історії, етнології і права, Інституті фізичного виховання і спорту, на природничо-географічному факультеті.

Оскільки ми розпочали наше дослідження в непростий для держави період, коли мав визначитися провідний напрям української геополітики – життя в Європі в якості повноправного політичного суб'єкта, чи існування в союзі колишніх держав радянського табору в ролі маргіналізованого додатку Росії – нам цікаво було виявити наявність чи відсутність певних етнічних упереджень по відношенню до найбільш близьких у культурному й ментальному нам плані народів – росіян, білорусів, поляків. Але процес наукового пошуку й експериментальної роботи зазнав значних трансформацій у плані змісту й напрями діяльності через об'єктивні причини – загострення політичної ситуації в країні, трагічні події на Євромайдані, анексію Кримського півострова і вторгнення російських воєнізованих угруповань на терени України. Природно, що всі ці події змінили кардинальним чином ставлення студентів, охоплених експериментальною роботою, як до власного народу, так і – головним чином – до російського. У студентському середовищі нашого університету посилилася емоційна напруга: багато студентів, переважно російської національності не підтримували дії українських активістів – прихильників євроінтеграції, натомість чимала частка студентів української національності намагалася вступити у відкритий конфлікт зі студентами, як були на стороні зближення з Росією (Інститут фізичного виховання і спорту). Ми отримали можливість дослідити динаміку трансформації змісту етнічних стереотипів студентів української національності по відношенню до представників російського етносу, а також до власного народу, і студентів російської національності по відношенню до російського та українського народу упродовж декількох місяців воєнізованого конфлікту з Росією.

На констатувальному етапі експерименту нами були використані такі методики: асоціативний експеримент та семантичний диференціал.

У нашому дослідженні вербальний асоціативний експеримент здійснювався в груповій формі, шляхом заповнення бланків, що містять письмову інструкцію. В якості стимулів виступали назви національностей (українець, росіянин), на які респондентам пропонувалося написати асоціативні реакції в будь-якій формі.

Методика семантичного диференціалу з використанням факторного аналізу дала можливість глибше дослідити механізми стереотипізації та визначити найбільш типові характеристики представників досліджуваних етносів. Обробка отриманих в асоціативному експерименті реакцій здійснювалася за допомогою контент-аналізу. Динамічні тенденції аналізувалися в процесі міжгрупового зіставлення авто- й гетеростереотипів усередині етносів і міжетнічного порівняння.

На другому етапі нами було виділено семантичні універсалії – асоціативні реакції на стимул, які уживалися більш ніж двома респондентами в групі. Отримані частотні реакції кожної групи аналізувалися якісно. У результаті інтерпретації й міжгрупового зіставлення були виділені проблемні галузі взаємного сприйняття українських і російських респондентів.

Переважає кількість негативних відповідей в автостереотипі стосується міжособових, діяльнісних і поведінкових проявів: найчастіше об'єктами самокритики російських студентів виступають лінощі, пияцтво, грубість, злість. Причому, тільки в одному ранзі негативні характеристики (лінощі) переважають позитивні. Із збільшенням досвіду міжетнічної взаємодії, особливо позитивного досвіду,



число негативних відповідей за рангами підвищується, виняток становлять згадки про пияцтво, кількість яких, радше, стабільна.

У гетеростереотипі за кількістю негативних відповідей домінують поведінкові, зовнішні характеристики й міжособові параметри. Тобто об'єктами критики виступають в основному хитрість, заздрісність, пихатість, запроданство. Наявність негативного досвіду по-різному впливає на негативний зміст гетеростереотипів. Так, у констатувальному експерименті акцентована критика зовнішності, а при здобутті негативного досвіду міжетнічної взаємодії домінують негативні характеристики поведінки. Переважна кількість негативних відповідей в автостереотипі українських респондентів стосується поведінкових рис: хитрості, користолюбства, заздрості. У гетеростереотипі за кількістю негативних відповідей домінують характеристики діяльності, поведінкові й міжособові характеристики. Тобто об'єктами критики виступають в основному лінощі, пияцтво, грубість. Зростання об'єму негативного досвіду по-різному впливає на негативний зміст гетеростереотипу. Так, при негативному досвіді спілкування в соцмережах критика загалом стосується міжособових проявів (грубощі), а при збільшенні досвіду безпосереднього спілкування кількість негативних відповідей стабілізується, змістовно акцентуються пияцтво та лінощі.

Обробка асоціативних реакцій здійснювалася за допомогою класифікації за рангами, приклади ранжування представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Матриця контент-аналізу асоціацій**

№ рангу	НАЗВА РАНГУ	ПОЗИТИВНІ РЕАКЦІЇ	НЕГАТИВНІ РЕАКЦІЇ
P1	Загальний стиль поведінки	простота, відвертість, чесність, терпимість, порядність, постійність	злість, нещирість.
P2	Загальний стиль діяльності	працьовитість, витривалість, працездатність	лінь, халатність, нехлюйство.
P3	Ставлення до людей	гостинність, привітність, чуйність, милосердя, товариськість	заздрість, недовірливість, нетактовність, пихатість
P4	Ставлення до себе	гордість, самолюбність, невибагливість	Комплекс меншовартості
P5	Вольові якості	терпіння, стійкість, врівноваженість, сміливість	покірність, нерішучість.
P6	Якості розуму	розум, кмітливість допитливість талановитість	дурість, обмеженість, бездарність.
P7	Емоційні якості	чутливість сентиментальність поривчастість	бездушність, імпульсивність.
P8	Соціальна поведінка	патріотизм, колективізм, національна гордість	пияцтво, соціальна пасивність, паразитизм.
P9	Ментальні характеристики	віра в доброго царя, широта душі, волелюбство	Запроданство, шовінізм
P10	Характеристики зовнішності	описи тіла і оцінка цих характеристик (краса, охайність, акуратність)	негативна оцінка зовнішніх характеристик (неохайність, неакуратність).

Згідно з представленою інформацією, випробовувані, які не мають негативного досвіду міжетнічної взаємодії, вважають українців спорідненим, близьким етносом, оцінюють стимул, насамперед, за допомогою загальноповедінкових і символічних ментальних характеристик. Ранги, що характеризують самоставлення, волю, якості розуму, емоції і зовнішність представлені незначним числом асоціацій.

Після набуття негативного досвіду міжетнічної взаємодії випробовувані оцінюють стимул, насамперед, за допомогою загальноповедінкових і міжособових характеристик. Ранги характеризують стиль діяльності, самоставлення, волю, якості розуму, емоції. При порівнянні можемо побачити зростання показників загальноповедінкових, міжособових і зовнішніх характеристик (P1, P3, P10) і скорочення кількості проявів соціальної поведінки (P4). Загалом зіставлення показників дозволяє

фіксувати в автостереотипах російських респондентів позитивну динаміку показників першого й третього рангів (P1, P3). Тобто наголошується зростання використання в автостереотипі загальноповедінкових і міжособових характеристик. Крім того, спостерігаються схожості в характері змін ряду показників: стилю діяльності, інтелектуальних і ментальних характеристик (P2, P6, P9) – всі вони знижуються на етапі набуття негативного досвіду міжетнічної взаємодії.

Зі свого боку, автостереотипи обох груп демонструють схожу динаміку діяльнісних, інтелектуальних і ментальних характеристик. Показники цих рангів знижуються під час переживання негативного досвіду міжетнічної взаємодії. Можливо, ступінь значущості цих властивостей знижується в умовах безконфліктного спілкування, і актуалізується під впливом негативного досвіду міжетнічної взаємодії, що розширюється. Відмінності динаміки автостереотипів стосуються показників загального стилю поведінки – зниження в українців і зростання у росіян.

Таким чином, на основі порівняння авто- і гетеростереотипів як суперечливий момент взаємного сприйняття на етапі констатувального експерименту, в період мирного співіснування народів, можна відзначити значну частку негативних якостей (злість, грубість, лінь, пияцтво) в самосприйнятті російських респондентів, які швидше спростовуються в сприйнятті українців (згадані доброта, ввічливість, сумлінність). Як негативний зміст гетеростереотипу українців побічно виражається прояв розбещеності в поведінці росіян.

У сприйнятті українських респондентів автостереотип утілюється в активній діяльності, інтелекті, хоробрості, позитивних міжособових і суперечливих поведінкових характеристиках. Зі свого боку, для російських респондентів образ «типового українця» виявляється в працьовитості, суперечливих поведінкових і міжособових властивостях.

У сприйнятті українських респондентів на етапі констатувального експерименту образ «типового росіянина» асоціюється з людиною, що володіє позитивними поведінковими і міжособовими характеристиками, розумним, таким, що п'є, вольовим, швидше бездіяльним.

Для російських респондентів у констатувальному експерименті автостереотип утілюється, насамперед, в позитивних поведінкових і переважно позитивних міжособових властивостях, розвиненому інтелекті, лінощах, пияцтві й привабливій зовнішності. Крім того, актуалізований історичний ментальний образ, що, на наш погляд, свідчить про актуалізацію процесів етнічної ідентифікації російських респондентів.

Підведемо підсумки *аналізу семантичних універсалій*. Російські респонденти акцентують комплекс меншовартості українця, його заздрисність, націоналізм. Крім того, психологічні риси викликають негативну оцінку — це хитрість, користолобство, запроданство українців.

Українські респонденти відзначають зарозумілість росіян, їхні лінощі, схильність до пияцтва, паразитизму. Інших виразних негативних характеристик не виявлено.

Змінюється картина через декілька місяців, після набуття негативного досвіду міжетнічної взаємодії. Студенти російської національності починають акцентувати в гетеростереотипі українця загальний стиль поведінки й характеристики розуму українців (P1, P6), зокрема: злість, нещирість, дурість і обмеженість. Натомість в автостереотипі росіян зростають показники за рангами P1, P8, P9 – чесність, патріотизм, колективізм, волелюбство. Студенти української національності в гетеростереотипі демонструють зміни показників за рангами P6, P7, P8, P9 – розумові характеристики, емоційні властивості, соціальну поведінку й ментальні характеристики (обмеженість, шовінізм, імпульсивність, віра в доброго царя). Натомість в авто стереотипі відбувається зростання показників за рангами P4, P8, P9 – ставлення до себе, соціальна поведінка, ментальні характеристики: гордість, колективізм, патріотизм, волелюбство.

Таким чином, можемо спостерегти наявність етнічних упереджень і негативних установок в гетеростереотипах українців і росіян по відношенню один до одного, що постійно актуалізуються і підтримуються ідеологічними механізмами в Росії та деяких регіонах України, негативно впливаючи й на автостереотипи росіян та українців, поглиблюючи міжетнічну напруженість. На цьому етапі очевидною стала потреба в негайній розробці тренінгу міжетнічної толерантності, участь у якому дозволить подолати негативні наслідки стереотипізації і побудувати простір для конструктивного діалогу хоча б на локальному рівні.

**Висновки.** Для вивчення динаміки етнічних стереотипів представників двох етносів, що донедавна вважалися спорідненими і дружніми – російського та українського – проте волею долі опинилися в ситуації міжетнічного конфлікту, нами було розроблено програму дослідження, що поєднувала методи експериментальної психосемантики (асоціативний експеримент і семантичний диференціал) і методи, спрямовані на розуміння етнічних проявів (контент-аналіз і соціально-психологічний тренінг). Ми припустили, що на основі такого підходу можуть бути отримані зіставні результати вивчення динаміки

етнічних стереотипів (у характеристиках спрямованості й змісту) юнаків та дівчат української та російської національностей під впливом різного досвіду міжетнічної взаємодії.

Динаміка спрямованості етнічних стереотипів на проміжному етапі дослідження загалом виявлялася у збільшенні частки негативних характеристик, що зумовлювалося актуалізацією контрстереотипної інформації, яка постійно надходила як із безпосередніх контактів, так і зі ЗМІ, де висвітлювалася інформація про реакцію росіян на події в Україні. Динаміка змісту стереотипів може бути охарактеризована такими тенденціями: негативний досвід міжетнічної взаємодії сприяє зміні кількісних показників етнічних стереотипів, якісні зміни відбуваються вже на етапі набуття позитивного досвіду міжетнічної взаємодії в ході соціально-психологічного тренінгу етнічної толерантності, що виявляється в диференційованості змісту і домінуванні внутрішніх психологічних характеристик над зовнішніми – це, з свого боку, свідчить про зниження стереотипності сприйняття, подолання негативних етнічних упереджень і установок по відношенню до представників іншого етносу.

Специфіка змісту виявляється також в наявності проявів ксенофобії в характері етнічних стереотипів респондентів-росіян і актуалізації захисних тенденцій у стереотипах етнічних українців, можливо, існування ксенофобії і захисних складових стереотипу українців відображає позапсихологічні сторони аналізованої проблеми, зумовлюючись чинниками історичними та геополітичними.

На основі порівняння результатів асоціативного експерименту нами виділені схожість і відмінності в характері динаміки етнічних стереотипів респондентів. Схожі тенденції виявляються в тому, що *негативний досвід міжетнічної взаємодії*: активізує зростання критичного ставлення до представників свого й іншого етносів; викликає поглиблення, психологізацію змісту етнічних стереотипів. Специфічні тенденції виявляються в тому, що під впливом негативного досвіду міжетнічної взаємодії: у російських респондентів актуалізується етнічна й громадянська ідентичність; в українських респондентів зафіксовані прояви механізмів психологічного захисту. Аналіз асоціацій респондентів дозволив виділити ряд суперечностей взаємного сприймання, які буде використано в подальшій експериментальній роботі, зокрема для розробки тренінгу етнічної толерантності, яка у наш час стає важливою умовою безпечного співіснування різних етносів у лоні людської цивілізації і сталого розвитку в майбутньому.

### Література

1. Агеев В.С. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком / В.С. Агеев // Вопросы психологии, 1985. – №3. – С.135-140.
2. Асмолов А.Г. Установка // Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 419 с.
3. Касьянов Г. Теорії нації та націоналізму: Монографія / Г.Касьянов – К.: Либідь, 1999. – 352 с.
4. Кон И.С. Социологическая психология: Избранные психологические труды / И.С. Кон – М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «Модек», 1999. – 560 с.
5. Крысько В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. Курс лекций / В.Г. Крысько. – М.: Издательство «Экзамен», 2002. – 448 с.
6. Поршнев Б.Ф. Противопоставление как компонент этнического самосознания / Поршнев Б.Ф. – М.: Смысл, 1973. – 267 с.
7. Почебут Л.Г. Социальные общности. Психология толпы, социума, этноса / Л.Г. Почебут – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. – 284 с.
8. Сикевич З.В. Социальное бессознательное / З.В. Сикевич, О.К. Крокинская, Ю.А. Поссель – СПб.: Питер, 2005. – 267 с.
9. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова – М.: Смысл, 1998. – 389 с.
10. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. – М.: АспектПресс, 2007. – 368 с.
11. Стефаненко Т.Г. Язык, этническая идентичность и межэтническое взаимодействие // Межкультурный диалог: Лекции по проблемам межэтнического и межконфессионального взаимодействия / Под ред. М.Ю. Мартыновой, В.А. Тишкова. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – С.367–399.

УДК 1(091)(092):159.922.7

## ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ У ДОСЛІДЖЕННЯХ СТЕПАНА БАЛЕЯ

М.В. Подоляк

*Анотація.* У статті на основі аналізу праць С.Балея охарактеризовано основні поняття та процеси розвитку дитячої психіки, визначено ознаки та часові межі кожного з періодів її розвитку поглядів ученого.

*Ключові слова:* дитина, виховання, психічний розвиток дитини, вікова періодизація розвитку, період та фаза психічного розвитку.

*Аннотация.* В статье на основании анализа работ С.Балея представлены основные понятия и процессы развития детской психики, определены признаки и временные рамки каждого из периодов ее развития со взглядами ученого.

*Ключевые слова:* ребенок, воспитание, психическое развитие ребенка, возрастная периодизация развития, период и фаза психического развития.

*Summary.* Main notions and processes of child mind development in Stepan Baleys' works are shown in the article. Periodization of psychological development of a child for periods and phases: phase of baby, child and maturation are discussed in the article. Characteristics, peculiarities and time frames of every child psyche development period is written in the article as well as their further division into phases according to Stepan Baleys' works.

*Key words:* child, education, psychological development of a child, aged periodization of the development, psychological development periods and phases.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.** Оскільки сучасному суспільству потрібна розумна, фізично та психічно здорова людина, значна увага приділяється зараз процесу її виховання. Права дітей оберігає багато законів, які спрямовують цей процес у правильному напрямі. Праці багатьох педагогів, які протягом століть досліджували оптимальні шляхи та методи виховання дітей, допомагають у цьому процесі. Виховання починається з дитячого віку, коли дитину віддають до дошкільного навчального закладу, і закінчується тоді, коли вона стає повноцінним членом суспільства та здобуває певну кваліфікацію.

Психічний аспект виховання дитини є одним з найважливіших, тому що без нього неможливий повноцінний розвиток двох інших – розумового та фізичного виховання. Дослідження змісту та способів психічного розвитку дитини є одним із головних завдань сучасного суспільства, оскільки від них залежить майбутнє не лише однієї особи, а й суспільства загалом. Тому вивчення передового педагогічного досвіду учених у цій галузі дасть змогу запровадити кращі ідеї в практику виховання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Наукове зацікавлення проблемами розвитку дитячої психіки на теренах України почалося ще на початку ХХ століття. З'явилося багато науковців, які досліджують цю проблематику – Р.В.Павелків, О.П.Цигипало, О.В.Квас, Т.В.Дуткевич, Г.О.Балл, С.Д.Максименко, В. О.Татенко, О.В.Скрипченко. Проте основоположником наукових розробок питань розвитку дитячої психіки вважають українсько-польського вченого, педагога Степана Балея. Завдяки своїм дослідженням та опублікованим працям він став одним із перших на території України, хто почав досліджувати та розвивати педагогічну психологію – «Психологія віку дозрівання» (1932), «Психологія виховання в нарисі» (1938), «Нарис психології в зв'язку з розвитком психіки дитини» (1935). Упорядкував наукову спадщину Степана Балея професор М. Верніков, який видав два томи (із запланованих п'яти), перекладених праць Степана Балея.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Сучасних українських часто цікавить дослідження змісту та методів психічного розвитку дитини. Проте все ще недостатньо дослідженими та опрацьованими є матеріали видатних науковців-попередників, які внесли чимало нового в розвиток цієї сфери науки. Одним із таких науковців можна вважати українсько-польського вченого Степана Балея.

**Мета статті** – розкрити основні погляди та ідеї Степана Балея щодо психічного розвитку дитини, окреслити періодизацію психічного розвитку дитини відповідно до праць ученого.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Дитяча психологія та виховання дітей були одними із центральних тем вченого-педагога,

психолога, філософа Степана Балея. Наукові праці вченого присвячені таким галузям психології: педагогічна психологія, психологія розвитку, розвиток особистості, суспільна психологія тощо.

Серед найвизначніших праць науковця можна назвати такі: «Зарис психології у зв'язку з розвитком психіки дитини», «Психологія вихованця в зарисі», «Особистість», «Педагогічна психологія в нарисах. Характерологія і типологія дітей та молоді», «Психологія віку дозрівання». С.Балей виділив педагогічну психологію в окрему науку зі своїм предметом, об'єктом, метою, завданням та методами дослідження. Учений стверджував, що мета психології – досліджувати психічні явища, охарактеризувати їх та класифікувати.

Дослідник порівнював психологію з наукою про душу (якщо під душею розуміють сукупність психічних явищ). Психічне життя особи перебуває в певному зв'язку з її фізичним тілом. Учений стверджував: «... наше тіло відіграє роль посередника поміж оточенням, в якому воно знаходиться, та нашою психікою» [7, 19].

Для того, щоб людина почула звук, потрібно, щоб вступили в дію певні закони фізики, тобто, щоб звукова хвиля дійшла до вуха, яке є частиною людського тіла, і тоді вже здійснила певне подразнення психіки. Отже, у цій ситуації вуха, як орган людського тіла, є посередником між психікою та довколишнім середовищем. За допомогою нашого тіла ми отримуємо певну інформацію з довколишнього світу, яка й впливає певним чином на психіку. С.Балей стверджує, що таке посередництво має подвійний характер. З одного боку, навколишнє середовище діє на організм людини, а той, своєю чергою, і на психіку, і з іншого боку психіка може впливати на довколишнє середовище. Такі реакції, на думку вченого, можуть бути як автоматичними, так і навмисними.

Чимало вчених вважають С.Балея одним із основоположників педагогічної психології у світі. На теренах України та Польщі він був першим, хто почав досліджувати та розвивати цю науку. Центральне питання педагогічної психології С.Балей сформував так: «...що становить істотне виховання з погляду психології? Чи процес виховання, який розглядається з погляду психології, є завжди тим самим явищем, чи його характер змінюється в залежності від випадку?» [6, 31].

С.Балей вважає, що процес виховання дитини охоплює розвиток, навчання, соціалізацію. Дитина постає одним із центральних об'єктів дослідження в науковій спадщині вченого. С.Балей зазначає, що дослідження розвитку психіки дітей є ефективним лише тоді, коли порівнюємо те, що там діється, з устроєм психіки дорослої людини. «Зрештою та остання є нам відомою» [7, 31].

Учений наголошує, що психічне життя дитини, особливо на ранніх його етапах, є для нас загадкою, предметом припущень та домислів. Дивлячись на малу дитину, можемо стверджувати, що це доросла людина, тільки в іншому вигляді, проте, за словами С. Балея, вона відрізняється не тільки розмірами, а й слабше розвинутими психічними диспозиціями, ніж у дорослої людини. Також неправильно було б припускати, що розвиток дитини полягає лише в зміцненні психіки з роками.

Степан Балей пише, що «різні явища, які ми можемо бачити в дитини, є не лише слабшими, ніж у дорослої людини, вони також є якісно різними» [7, 318]. Учений наводить той факт, що з фізичного погляду дитина відрізняється від дорослої людини лише малим зростом. Подібне відбувається й у психіці дитини, під час розвитку певні психічні феномени зникають, або їхні прояви слабшають, а на їхньому місці з'являються повністю нові.

Психічний розвиток людини поділяється на певні періоди, які, своєю чергою, поділяються на фази. Найперший великий період – період дитинства. Проте, вчений зазначає, що не легко охарактеризувати цей період роками, тому що не в усіх людей період дитинства добігає кінця в той самий рік. Зазвичай така межа становить 12 – 13-й рік життя.

Дитина, яка щойно народилася, порівняно із новонародженими дітьми тварин, є цілком безпомічна. Проте вона постійно рухається. С.Балей стверджує, що ці рухи не мають жодної видимої цілі, дитина таким способом хоче вивільнити накопичену енергію. У новонародженої дитини слабка реакція на дотик та біль. Відчуття холоду, голоду, фізичної незручності новонароджена дитина виражає у формі крику, оскільки, відповідно до тверджень Балея, дитина вміє плакати лише після двох місяців життя. Помалу дитина вчиться реагувати у властивий їй спосіб на різні явища та опановувати зовнішній світ. Найперше немовля починає реагувати на голосові явища лише після чотирьох місяців життя, оскільки до цього немовля ще не може зафіксувати погляду на одному певному предметі. На п'ятому місяці життя немовля вже може брати руками певну річ. У другій половині першого року життя немовля починає робити певні маніпуляції з предметами, оглядати їх, торкатися тощо. Таким способом вона пізнає їхні властивості. Через певний час немовля починає оперувати тими предметами як знаряддями.

Конструювати або будувати щось, за словами С.Балея, дитина вже здатна на другому році свого життя. Всі рухи немовляти педагог називає спонтанними або імпульсивними. Цільові ж рухи дитина проявляє тоді, коли вже може реагувати на якийсь конкретний предмет.

З періоду дитинства С.Балей виокремлює фазу або вік немовляти, яка триває протягом першого року життя. Решту частину періоду дитинства вчений ділить на фази. Однією з таких фаз є вік першого дитинства, або раннього, який слідує відразу за віком немовляти. Триває ця фаза до кінця третього року життя дитини. Це період, коли дитина вчиться говорити. Вчений зазначає, що під кінець цієї фази нерідко з'являються ознаки непокори в дитини.

Наступною фазою, після першого дитинства, є фаза другого дитинства, яка триває до шостого або сьомого року життя людини. Для цього періоду дитинства характерним є єдність світу реального із світом фантазій. У цій фазі діти часто не відрізняють реальні події від не реальних, як наприклад, у байках чи казках, сильно переживаючи вигадані події. Як зазначає Балей: «... це є так званий магічний погляд на світ» [7, 319].

Під час фази третього дитинства дитина сприймає світ більш реалістично, порівняно з другим дитинством. Тут дитина старається пізнати його таким, яким він є, а світ казки та байки її вже не цікавить. Дитина починає усвідомлювати технічні та природні речі. Балей називає цей період життя фазою реалізму. Діти в цій фазі сприятливі до пізнання реальності, а отже й сприйнятливі до набуття знань у школі. Вчений зазначає, що в дев'яти-десятилітніх дітей можна зустріти зацікавленість предметами навколишнього світу, проте вона триває короткий період часу. У дитини може проявлятися зацікавленість до колекціонування різних предметів (поштових марок, рослин, комах тощо). С.Балей зазначає, що вона вже може детальніше дізнаватися про будову різних предметів, життя тварин та рослин. Для читання такій дитині вже цікаві не байки та казки з фантастичним змістом, а щось більш реальне, як наприклад Робінзонада, де людина в природі долає різні труднощі.

У дітей дев'яти-десяти років, особливо хлопців, які вчаться в школі, спостерігається тенденція, коли сильніші та доросліші діти підпорядковують собі слабших. У таких випадках головною рисою є сила й відвага, самостійність, витривалість, спритність, кмітливість. Хлопцям імпонують також практичні знання, які належать до сфери їхніх інтересів, наприклад уміння грати у футбол. Професор Балей зазначає, що ідеалом хлопця цього віку може бути лицар або богатир, проте не в духовному аспекті цього слова. Переважно це персонаж певної авантурної повісті, детектив, герой. Вчений характеризує також ставлення дітей цієї фази до правил. Гра відбувається відповідно до певних норм, які діти добре знають і часто обговорюють. Після фази або віку дитинства приходить вік дозрівання. Для цього віку характерний насамперед розвиток статевого інстинкту. Саме тоді відбуваються не лише фізіологічні, а й психічні зміни.

Статевому дозріванню тіла людини відповідає психічне. Статевий інстинкт є вродженим, проте він не проявляється відразу, а лише з плином часу. Як стверджує С.Балей – «виразне пробудження цього інстинкту в психіці людини появляється лише тоді, коли з тілесного боку людина дозріла до виконання завдань, які покладає на нього даний інстинкт» [7, 323]. У дитини цей інстинкт перебуває в стані «утаємнення», оскільки дитина ще повністю не дозріла, проте певні психічні прояви є присутніми. Педагог зазначає, що діти від трьох років уже починають цікавитися питанням своєї появи на світ, а з часом вони починають цікавитися протилежною статтю.

Під час перебігу дозрівання Балей виділяє дві фази:

1. Розквіт або пубертальна фаза. Триває з кінця дитинства до 17 років. Це перехідний період, або, за словами вченого, переломний;
2. Юнацький вік або адолесцентна фаза. Триває від 17-го року життя й до кінця дозрівання;
3. Балей зазначає, що деякі психологи виділяють ще одну фазу дозрівання – передрозквіту, яка припадає на 12 – 14 рік життя.

Коли дитина перебуває в періоді дозрівання, її увага скеровується на довколишній світ. Дитина не цікавиться сама собою, вона має свої потреби, прагнення, які старається задовольнити. Як стверджує Балей: «Жила дитина діянням, аніж рефлексією» [7, 326].

При переході з дитинства в період дозрівання увага дитини змінюється із зовнішньої на внутрішню. Вона починає цікавитися собою й тими процесами, які відбуваються в ній. Проте, як зауважує Балей, дитина не лише хоче дізнатися більше про свої психічні почуття, а й про свій організм, його функції: «Хотів би він також пізнати й зрозуміти краще функції свого організму, їхнє значення й ціль» [7, 327].

Дитина під час такого періоду часто потрапляє під дію різних емоцій, які можуть її змінити. Наприклад, вона може легко від радості перейти до суму, до меланхолії, від захвату до байдужості, від любові до ненависті. Проте Балей зазначає, що не завжди почуття бувають глибокі та щирі.

Діти часто шукають когось, з ким вони можуть бути відверті та щирі у своїх почуттях. Педагог твердить, що вони ще не здатні дати самі собі ради, оскільки добре не розуміють самих себе. Отже, вони шукають собі когось, кому вони б могли довірити свої почуття, той хто буде їх трактувати серйозно. Досить часто вони не довіряють старшим, тому задля цього вони шукають підтримки в ровесників і друзів. Дитина може мати їх багато, проте серед них повинен бути один зі спорідненою душею. У дівчат часто з'являється явище адорації, тобто певна особа стає для них предметом захоплення, любові та культу. Учений зазначає, що дитина ідеалізує цю особу і старається у всьому рівнятися на неї, наслідувати її. Важливу роль у цьому процесі відіграє також фантазія. Діти такого віку охоче мріють і світ казки стає для них зрозумілим. Вони вигадують собі різні ситуації, в яких часто беруть участь. Як стверджує С. Балея, вони часто мріють про богатирські подвиги, подорожі та різноманітні пригоди. Щодо інтелектуальної сфери, темп її розвитку сповільнюється. Дитина може охоче брати участь у дискусіях, наголошуючи на власному становищі.

Юнацька фаза є позитивною. Почуття сумніву, розчарування змінюються почуттями ентузіазму та запалу. Відбувається це завдяки ставленню до світу, яке С. Балея визначає як молодіжний ідеалізм. У фазі розквіту переважала опозиція, ізоляція, а в цій фазі можна спостерігати тенденцію до гармонізації власної душі й власного Я з довкіллям. У фазі розквіту дитина мріє про безлюдний острів із дикою природою, а у фазі юнацтва вона вже починає усвідомлювати себе в суспільстві.

У цьому твердженні вчений не наголошує на тому, що дитині підходить те суспільство, яким воно є. Дитина уявляє собі ідеальне суспільство, в основі якого лежить всезагальна приязнь, структура якого випереджувала б структуру теперішнього, недосконалого суспільства. Молодь уявляє та вивчає різні типи досконалого суспільства, так званої утопії. Дитина стає дорослою людиною лише після проходження певного кількості етапів розвитку психіки. За словами педагога, цей ланцюг називається дозріванням. У міру того, як формується нова форма психіки людини, їй поступається місцем попередня – дитяча. Замінюватися вона може повністю або частково. У психіці дитини постійно стаються зміни, які не відбуваються в однаковому темпі у всіх шарах. Стверджується, що існує психологічний закон, який звучить так: «...найдовше зміни відбуваються в тих пластах, структура яких є найбільш заплутана» [1, 337]. Також і психічна структура дитини має тенденцію до частих змін, тобто на місце попередньої форми приходять нові психічні структури.

Період дозрівання є тим етапом розвитку, коли дитина починає цікавитися собою. Її увага переноситься із зовнішнього світу на її внутрішній. Вона вже починає спостерігати своє власне Я. Учений стверджує, що в цей період психічний стан людини є хитким, почуття й бажання мають невизначений зміст. Часто дитина перебуває в опозиції до дорослих людей, стосовно яких займає позицію, яка суперечить практично всьому, що кажуть дорослі. Діти в цей період бувають також «закритими» щодо своїх переживань та почуттів, тому батьки й педагоги не є достатньо проінформовані про внутрішні переживання дітей і вихованців, що, своєю чергою, створює певні труднощі. Найважливішим засобом пізнання психічного стану дитини періоду дозрівання є щоденники – «вартість щоденників полягає головне, мабуть, у тому, що ми тут знаходимо думки юнака на підставі спостереження над самим собою, думки щирі, бо тільки для нього самого призначені, і які торкають часто тих власне переживань, які він часто приховує від дорослих» [1, 343].

**Висновок.** Психічний аспект виховання дитини є одним із найважливіших, тому що без нього неможливий повноцінний розвиток двох інших – розумового та фізичного виховання. Сучасному суспільству потрібна розумна, фізично та психічно здорова людина, тому процесу її виховання приділена значна увага. Протягом усіх періодів історії людства, вихованню дитини приділялося багато уваги, оскільки саме від виховання залежала доля кожної нації. Проблеми виховання розробляли й учені України, а Степан Балея був одним з перших, хто поділив розвиток дитини на певні періоди, як і своєю чергою, поділяються на фази. З періоду дитинства Балея виокремлює фазу або вік немовляти, яка триває протягом першого року життя. Решту частину періоду дитинства вчений ділить на фази. Однією з таких фаз є вік першого дитинства, або раннього, який слідує відразу за віком немовляти. Наступною фазою, після першого дитинства, є фаза другого дитинства. Ця фаза триває до шостого або сьомого року життя людини. С. Балея називає такий період життя фазою реалізму. Після фази або віку дитинства приходять вік дозрівання. Для цього віку характерний насамперед розвиток статевого інстинкту. У зв'язку із тим, у людині відбуваються не лише фізіологічні зміни, а й психічні. Під час періоду дозрівання увага дитини в період дитинства була скерована на довколишній світ. Дитина не цікавилася сама собою, вона мала свої потреби, прагнення, які старалася задовольнити.

**Перспективи подальших досліджень.** Перспективою майбутніх наукових досліджень є вивчення доробку вченого завдяки їхньому перекладу на українську мову, оскільки більшість своїх праць у сфері педагогічної психології Степан Балея написав польською мовою.

### Література

1. Верніков М. М. Академік Степан Бaley / С. Бaley // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. / М. М. Верніков. – Львів, 2002. – Т. 1. – С. 316–351.
2. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. / Дуткевич Т. В. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
3. Квас О. В. Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект: монографія / О. В. Квас. – Дрогобич: РВВ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2011. – 300 с.
4. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія : навч. посіб. / Павелків Р. В., Цигипало О. П. – К. : Академ-видав, 2008. – 432 с.
5. Baley S. Psychologia wieku dojrzewania / S. Baley. – [wyd. 2-e]. – Lwów; Warszawa: Książnica-Atlas, 1932. – 262s.
6. Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – Lwów – Warszawa: Książnica-Atlas, 1938. – 686 s.
7. Baley S. Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka / Stefan Baley. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1935. – 424 s.

УДК 303.04+373.61

### СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНА «РИЗИК»

Н.М.Черненко

*Анотація.* У статті проаналізовано сучасні підходи до визначення поняття «ризик», розкрито складність та багатоаспектність феномена ризику, уточнено його особливості.

*Ключові слова:* ризик, ознаки ризику.

*Аннотация.* В статье представлены современные подходы к определению понятия «риск», рассмотрены сложность и многоаспектность феномена риска, уточнены его особенности.

*Ключевые слова:* риск, признаки риска.

*Summary.* This paper presents the analyze of modern approaches of definition «risk»; complication and multiple aspect of phenomenon «risk» has been revealed; its features has been specified.

*Key words:* risk, characters of risk.

**Постановка проблеми.** Незважаючи на те, що слово «ризик» має доволі стародавню етимологію, ґрунтовних досліджень з історії його виникнення не існує. У Європі поняття починає зустрічатися вже в середньовічних джерелах. Поняття «ризик» стало затребуваним тоді, коли в людей з'явилося усвідомлення відповідальності за прийняті рішення.

Історично склалося, що одні тлумачення поняття «ризик» пов'язують його з можливістю отримання позитивних, а інші – негативних наслідків дій, оскільки досягнути певних позитивних результатів неможливо без виконання дій, що можуть призвести й до несприятливих наслідків. Докладних досліджень з історії слова й поняття «ризик» немає, що не дивно, оскільки воно з'являється спочатку відносно не часті й у дуже різних предметних галузях.

**Аналіз наукових досліджень.** Науковий доробок з дослідження сутності ризику, визначення факторів і причин його виникнення, проблем управління ризиком значний і включає наукові праці відомих українських та зарубіжних учених: А.Альгіна, В.Вітлінського, Л.Віткіна, О.Бобруся, В.Гранатурова, О.Устенка, В.Кравченка, О.Ястремського, Д.Штефанича, Г.Клейнера, І.Балабанова, Є.Уткіна, С.Ілляшенко, В.Черкасова, Г.Чернової, В.Глуценка, С.Хаджирадевої, Г.Хімічева, М.Хохлова, В.Москвіна, А.Старостіної, О.Шапкіна, А.Мура, К.Хлардена, Т.Удовицької та інших.

**Метою статті:** систематизувати підходи вчених, фахівців, здобутки вітчизняного й закордонного досвіду щодо визначення поняття ризик та уточнити сутність цього феномену.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз науково-методичної, енциклопедичної та словникової літератури засвідчує, що одні тлумачення поняття «ризик» пов'язують його з можливістю отримання позитивних, а інші – негативних наслідків дій. Гіпотетично така ситуація пояснюється усвідомленням людьми того, що досягнення певних позитивних результатів неможливе без виконання дій, що можуть призвести й до несприятливих наслідків. Складність та багатоаспектність ризику зумовлює існування різноманітних трактувань даного поняття. Розглянемо найбільш поширені підходи до потрактування категорії «ризик».

Походження терміна «ризик» має свої витоки із грецьких слів «rīdsikon, rīdsa» – «стрімчак, скеля»; в італійській мові «rīsiko» – «небезпека, погроза»; «rīsicare» – «лавирувати між скель»; французькій



«risque» – погроза, ризикувати (буквально – об’їжджати стрімчак, скелю); латинській мови «rescum» – «скеля / небезпека зіткнення з нею».

У довідковій літературі і словниках «ризик» трактується по-різному: від визначення ризику винятково як характеристики комерційної діяльності до ототожнення ризику з будь-якою діяльністю. Вважаємо, що ризик може як бути присутнім, так і відсутнім у будь-якій діяльності, оскільки вибір залишається за суб’єктом.

На першому етапі ризик був предметом вивчення математики та статистики, оскільки цей процес детермінований накопиченням наукових знань про імовірнісний характер природних і суспільних процесів. На другому етапі ризик стає предметом дослідження значної кількості конкретних наук – теорії ігор, теорії ймовірностей, теорії прийняття рішень, теорії операцій, теорії логіки, психології, соціології, правових наук, психологічної етики, військових, економічних, демографічних, медичних та інших дисциплін.

Вперше поняття «ризик» вперше було визначено в словнику В. Даля, де розглядалося шляхом аналізу дієслова «ризикувати»: «Ризикувати, ризикнути – 1) сподіватися на вдачу, на непевну справу, наважитися, йти на авось, робити щось без розрахунку, піддатися випадковості, діяти сміливо, заповзято, сподіваючись на щастя, ставити на кін (від гри); 2) (що або чим) піддаватися небезпеці, мінливості, невдачі».

У філософії під ризиком учені розуміли ступінь ймовірності передбачуваного результату в процесі становлення нового, поява якого обумовлена не тільки об’єктивними умовами, а й знаннями, умінням і волею колективу, окремої людини. Ризик А. Альгін визначає як діяльність, пов’язану з подоланням невизначеності в ситуації неминучого вибору, у процесі якої є можливість кількісно та якісно оцінити ймовірність досягнення передбачуваного результату, невдачі й відхилення від мети [1]. Причому можливість позитивного й негативного відхилення в ризику існує одночасно. Поняття ризику також має багатофакторну природу, яка розкривається в єдиному контексті з такими поняттями, як «невизначеність», «умови невизначеності», «умови ризику». На думку Е. Короткова, невизначеність констатується тоді, коли результатом дії є набір можливих альтернатив, причому ймовірність здійснення кожної з них невідома. Ризик є одним із способів «зняття» невизначеності, що являє собою незнання достовірного, відсутність однозначності, яка неоднорідна за формою прояву й за змістом. Дійсно, одне з головних завдань науки в галузі безпеки та ризику, як переконував Ф. Найт, полягає в тому, щоб забезпечити швидке проходження шляху від невизначеності до ризику, позбавити від необхідності діяти інтуїтивно. Існування невизначеності пов’язане з неповнотою, недостатністю інформації про об’єкт, процес, явище, по відношенню до якого приймається рішення, з обмеженістю можливостей людини в зборі та переробці інформації, з постійною мінливістю інформації про різні об’єкти. Процес прийняття рішень передбачає наявність досить повної і правильної інформації. Однак на практиці така інформація часто буває різномірною, неповною або перекошеною.

Три основних взаємопов’язаних значення надають терміну «ризик» у психології: по-перше, як міра очікуваної невдачі діяльності (вага ризику визначається як добуток ймовірності неуспіху на ступінь несприятливих наслідків); по-друге, як дія, що загрожує певними втратами (мотивований ризик дії припускає отримання ситуативних переваг у діяльності; немотивований ризик дії не має раціональної підстави; виправданий і не виправданий ризик); по-третє, як ситуація вибору (вибір повинен бути здійснений між менш привабливою і більш привабливою стратегією, ймовірність настання несприятливої події) [6].

Ризик в економічній діяльності вчені розглядали як цілком об’єктивне явище, ще зовсім недавно ризик розглядався у негативному ракурсі – тільки як небезпека, а стосовно сприйняття природи ризику давалися тільки песимістичні оцінки. У тлумачному словнику економіста ризик розглядають як ставлення інвестора до можливості заробити чи втратити гроші [2, с. 226].

Кілька підходів до визначення поняття «ризик» науковці виділяють у менеджменті, а саме: ненадійність, яка властива процесу отримання прибутку від інвестицій; нестабільність, невпевненість у майбутньому, точніше, рівень непевності, пов’язаний з проектом або інвестиціями; невизначеність щодо наслідків дій (невизначеність щодо здійснення тієї чи іншої події в майбутньому); наслідок дій (наслідок дії або бездіяльності, в результаті якого існує реальна можливість отримання невизначених результатів різного характеру, що водночас можуть як позитивно, так і негативно впливати на фінансово-господарську діяльність підприємства); характеристика дій (характеристика рішення, прийнятого суб’єктом у ситуації, коли можливі альтернативи, що реалізуються в багатьох (більше одного) наслідках, існує невизначеність щодо конкретного результату, і принаймні, один з результатів небезпечний); ситуація (ситуація, пов’язана з наявністю вибору з можливих альтернатив шляхом оцінки ймовірності настання ризикозмістовної події, що має як позитивні, так і негативні наслідки); ризик

одночасно і як імовірність настання події, і як наслідок такої події (вартісне вираження ймовірної події, що призводить до втрат); ризик як загроза (подія, яка може відбутися, а може й не відбутися, однак у разі настання такої події можливі три економічні результати: негативний (програш, збиток), нульовий і позитивний (виграш, вигода, прибуток) [ 7; 8, с. 412; 9 ].

Вчені зазначають, що ризик є однією з основних проблем сучасного суспільного життя і господарської діяльності в різних сферах національної економіки, у тому числі і системи освіти [10, с. 76]. Типовими ознаками ризику вважають такі: можливість небезпечних втрат (небезпечні втрати, які витікають із специфіки тих чи інших явищ природи й видів діяльності суспільства); загроза втрат ресурсів (втрати ресурсів (виробничих, фінансових, інтелектуальних, кадрових, інформаційних, інтерфейсних та інших), які належать суб'єктам інноваційного процесу (інноваційної діяльності)); невизначеність, вірогідність результату (діяльність суб'єктів господарювання, пов'язана з подоланням невизначеності в ситуації неминучого вибору, у процесі якої є можливість оцінити вірогідність досягнення бажаного результату або невдачі і відхилення від мети); невизначеність, відхилення від результату, міра віддачі, міра збитків (об'єктивно-суб'єктивна економічна категорія в діяльності суб'єктів господарювання, яка пов'язана з подоланням невизначеності та конфлікту в ситуації оцінювання та неминучого вибору і, як правило, відображає міру відхилення від цілей, від бажаного (сподіваного) результату, міру віддачі, збитків з урахуванням впливу керованих і некерованих чинників, непрямих і зворотніх зв'язків); можливість відхилення результатів, загроза втрат (можливість або загроза відхилення результатів конкретних рішень або дій від очікуваних, як правило – загроза втрати підприємством (установою) частини своїх ресурсів, недоотримання доходів або появи додаткових витрат у результаті здійснення конкретних видів діяльності); непевна ситуація (ситуація, коли можливий як позитивний, так і негативний результат) [10].

На нашу думку, наведене нижче вченими (В.Гриньова, В.Коюда, Т.Лепейко, Ю.Великий), визначення ризику найповніше розкриває зміст цього поняття. Науковці під ризиком розуміють діяльність, пов'язану з подоланням невизначеності в ситуації неминучого вибору, в ході якої є можливість кількісно та якісно оцінити ймовірність досягнення передбачуваного результату, невдачі й відхилення від мети [5]. На нашу думку, ризик – це ймовірність виникнення подій, що призводить до певних результатів (позитивного або негативного) при прийнятті рішення. З урахуванням ризику визначаються відповідні показники та відхилення наміченого від дійсного. Однак деякі вчені (П. Грабовой, С. Петрова, С. Полтавцев, В. Гранатуров, О. Шевчук) вважають, що взаємопов'язані й взаємозалежні елементи формують сутність ризику, а саме: можливість матеріальних, трудових, фінансових та інших втрат у зв'язку з вибором (тобто прийняття рішення); відсутність повної упевненості в досягненні поставленої мети; імовірність досягнення необхідного (бажаного) результату; можливість відхилення бажаного від реального [3; 4].

Т. Удовицька виділила ознаки, за якими можна визначати сутність ризику, а саме: специфічний процес вибору альтернатив, варіантів дій у ситуації невизначеності, тобто вибір дії, результат якої визначається випадком; через безпосередню дію (діяльність суб'єкта) у надії на позитивний результат; дію в незрозумілій, невизначеній обстановці, тобто дію в разі наявності небезпеки, загрози; через ймовірність негативного характеру наслідків яких-небудь подій (імовірність помилки або неуспіху в ситуації з декількома альтернативами; збиток, пов'язаний з реалізацією рішення; можливість настання небажаних наслідків у результаті дії випадкових чинників; подія, настання якої містить можливість яких-небудь втрат) [9].

Під ризиком розуміємо наслідок дії або бездіяльності, в результаті якого з'являється реальна можливість отримання невизначених результатів різного характеру, що як позитивно, так і негативно впливають на діяльність навчального закладу.

**Висновки.** Узагальнюючи представлені погляди провідних науковців щодо сутності феномена «ризик» і враховуючи основні підходи до його визначення, маємо можливість дійти наступних висновків:

1) наявні теоретичні підходи до неоднозначного визначення сутності феномену «ризик» недостатньо повно його характеризують, оскільки традиційно під ризиком розуміють імовірність деякого (зазвичай несприятливого в широкому сенсі цього слова) результату;

2) більшість науковців ризик розглядають як «міру небезпеки», яка в певній конкретній ситуації загрожує життю або здоров'ю людини, а також всього того, що входить у систему її духовних і матеріальних цінностей. Ступінь ризику в цьому випадку буде виражатися відношенням кількості етапів, що на них може вплинути людина, у комплексі заходів (організаційних, технічних), спрямованих на отримання бажаного результату, до всіх заходів, включно з тими, вплив на яких людиною припускався априорі, тобто формою організації творчої діяльності;

3) результати проведеного аналізу доводять, що ризики, які виникають у процесі діяльності будь-якого навчального закладу, слід постійно відстежуватися й приймати запобіжні та попереджувальні дії щодо них.

### Література

1. Альгин А.П. Риск и его роль в общественной жизни. – М.: Мысль, 1989. – с.27-35
2. Гончаров С.М. Тлумачний словник економіста/ за ред. проф. С.М. Гончарова. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 264 с.
3. Грабовой П.Г. Риски в современном бизнесе / Грабовой П.Г., Петрова С.Н., Полтавцев С.И. – М. : Аланс, 1994. – 234 с.
4. Гранатуров В.М. Риски підприємницької діяльності: проблеми аналізу / Гранатуров В.М., Шевчук О.Б. – К. : Зв'язок, 2000. – 152 с.
5. Інвестиційний менеджмент / В.М.Гриньова, В.О.Коюда, Т.І.Лепейко, О.П.Коюда, Ю.М.Великий. – 2-е вид., допрац. і доп. – Харків: ВД «Інжек», 2005. – 664 с.
6. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с.
7. Старостіна А. О., Кравченко В. А. Ризик-менеджмент: теорія та практика: Навч. посіб. – К.: ІВЦ «Видавництво «Політехніка»», 2004. – 200 с.
8. Стеченко Д.М., Григорович А.В., Дука А.П. Менеджмент. Словник-довідник: Навч. посіб. для студ. ВНЗ. – Хмельницький: Вид-во «Поділля», 2004. – 587 с.
9. Удовицька Т. А. Проблеми у функціонуванні системи вищої освіти: аналіз можливих ризиків // Грані: науково-теоретичний та громадсько-політичний альманах. – Дніпропетровськ: Вид-во «Грані».– 2012.– № 1(81).– С. 134-137
10. Хімичева Г.І. Аналіз і обґрунтування ризиків інноваційної діяльності ВНЗ / Г.І. Хімичева, Л.М. Віткін, О.В. Бобрусь //Вісник НТУ «ХП». Серія Нові рішення в сучасних технологіях. Х: НТУ «ХП», – 2013. – №56 (1029). – 76-83 с.

УДК 378.147

## ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

В.І. Шахов

*Анотація.* Стаття присвячена дослідженню мотивації навчально-професійної діяльності студентів та умов її розвитку.

*Ключові слова:* мотивація, умови розвитку навчально-професійної мотивації студентів

*Аннотация.* Статья посвящена изучению мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов и условий ее развития.

*Ключевые слова:* мотивация, условия развития мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов.

*Summary.* The article is devoted the study of motivation of educational-professional activity of students and terms of its development.

*Keywords:* motivation, terms of development of motivation of educational-professional activity of students.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства вивчення проблеми мотивації навчальної діяльності підростаючого покоління, зокрема студентства, в умовах перманентних освітніх реформ, є не просто актуальним, корисним, але винятково необхідним з метою забезпечення розуміння суті психологічних процесів та явищ, які відбуваються в сучасній системі вищої освіти, а також з метою поліпшення професійної підготовки майбутніх фахівців.

Мотивація, будучи особистісною характеристикою, впливає на всю діяльність людини. Від особливостей мотивації досягнення залежать внутрішні стани, що переживаються людиною, характер цілепокладання, варіативність, швидкість і якість виконання діяльності.

Навчальна мотивація визначається як окремий вид мотивації, включений у певну діяльність, - в даному випадку навчально-професійну діяльність студентів. На думку А.К.Маркової, «становлення мотивації характеризується не просто зростанням позитивного або ж посиленням негативного ставлення до учіння, а ускладненням структури мотиваційної сфери» [5]. Тому, аналізуючи мотивацію навчально-професійної діяльності студентів, головне не тільки визначити домінуючу спонуку (мотив), але й урахування всієї структури їх мотиваційної сфери.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливий інтерес становить проблема динаміки, розвитку мотивів учіння студентів в процесі навчання. У науковій літературі простежуються протилежні точки зору стосовно даного питання. Так, одні дослідники (Ф.М. Рахматуліна [7]) відзначають підвищення від курсу до курсу значущості широких соціальних і професійних мотивів (при одночасному пониженні ролі різних зовнішніх мотивів), тоді як інші (зокрема Н.Н. Обозів і Н.С. Копєїна [9]) пишуть про зниження професійної мотивації від I до V курсу. Р.С. Вайсман [1] спостерігав динаміку зміни від 1-го до 4-го курсу мотивів «творчого досягнення» (прагнення до вирішення певного завдання, до успіху в науковій діяльності), «формально-академічного» досягнення (мотивація на оцінку) і «потреби досягнення» (яскраву вираженість того й іншого мотивів) у студентів психологічного факультету. Автор встановив, що мотив творчого досягнення і потреба досягнення зростають від 3-го до 4-го курсу, а мотив «формально-академічного» досягнення знижується від 2-го до 3-4-го курсу. При цьому, мотив творчого досягнення на всіх курсах значно переважав над мотивом «формально-академічного» досягнення.

За дослідженнями А.А. Реана, «останніми роками посилюється розуміння ролі позитивної мотивації до учіння в забезпеченні успішного оволодіння знаннями і вміннями. Висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного чинника у випадку недостатньо високих здібностей, але у зворотному напрямі цей чинник не працює і високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність навчальної мотивації» [8]. Мотивація є головною рушійною силою в поведінці і діяльності людини, зокрема, і в процесі формування майбутнього фахівця. Тому особливо важливим стає питання про стимули і мотиви навчально-професійної діяльності студентів.

**Метою нашої статті** є визначення динаміки мотивації студентів до навчально-професійної діяльності та засобів її ефективного формування.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчаючи й аналізуючи мотивацію навчальної діяльності, головне – не тільки уміти визначити домінуючий мотив, але й враховувати структуру всієї мотиваційної сфери людини. При цьому, мотиви можуть бути розділені на дві великі категорії. Одні з них пов'язані зі змістом самої навчальної діяльності і процесом її виконання, інші – з ширшими взаєминами людини з навколишнім світом. До перших – належать пізнавальні інтереси, потреба в інтелектуальній активності й оволодінні новими вміннями і навичками, знаннями, в їх оцінці і схваленні, бажання зайняти певне місце в системі доступних суспільних взаємин [1, с.37].

Зовнішні мотиви виходять від батьків, педагогів, групи, в якій навчається студент, оточення або суспільства, – у вигляді натяків, вказівок, підганянь, вимог, примусу, тобто таке навчання як вимушена поведінка, а тому нерідко зустрічає внутрішній опір студента. От чому вирішальне значення надається не мотивам навчання – зовнішньому натиску, а мотивам учіння – внутрішнім спонукальним силам.

Навчання мотивується, перш за все, внутрішнім мотивом, коли пізнавальна потреба «зустрічається» з предметом діяльності – виробленням узагальненого способу дії – і «опредмечується» в ньому, і водночас дуже різними зовнішніми мотивами – самоствердження, престижності, обов'язку, досягнення успіху тощо. На матеріалі дослідження навчальної діяльності студентів, було показано, що серед соціогенних потреб найбільший вплив на її ефективність справляє потреба в досягненні, під якою розуміється «прагнення людини до поліпшення результатів своєї діяльності». Задоволеність учінням залежить від ступеня задоволеності цієї потреби. Ця потреба змушує студентів більше концентруватися на навчанні і в той же час підвищує їх соціальну активність.

Великий, але неоднозначний вплив на навчання справляє потреба в спілкуванні і домінуванні. Проте для самої діяльності особливо важливі мотиви інтелектуально-пізнавального плану. Це саме та група мотивів, яка співвідноситься із специфічно людською діяльністю, пізнавальною, інтелектуальною потребою, що характеризується позитивним емоційним тоном. Керуючись подібними мотивами, не зважаючи на втому, час, протистоячи іншим спонукам й іншим відволікаючим чинникам, студент наполегливо і захоплено працює над навчальним матеріалом, над вирішенням навчальної задачі. Тут важливий висновок був отриманий Ю. М. Орловим – «найбільший вплив на академічні успіхи справляє пізнавальна потреба у поєднанні з високою потребою в досягненнях» [6].

В.А. Якунін, Н.В. Нестерова справедливо вважають, що становлення майбутнього фахівця як висококваліфікованого, можливо лише за умов сформованого мотиваційно-ціннісного ставлення в процесі його професійної підготовки [9, с.139].

Н.В. Нестерова, аналізуючи психологічні особливості розвитку навчально-професійної діяльності студентів, виокремила три етапи у розвитку мотивації учіння:

I етап (1-й курс) характеризується високими рівневими показниками професійних і навчальних мотивів, які дещо ідеалізуються, оскільки обумовлені розумінням їх суспільного сенсу, а не особистісного;

II етап (2, 3 курс) відрізняється загальним зниженням інтенсивності всіх мотиваційних компонентів: пізнавальні й професійні мотиви перестають управляти навчальною діяльністю;

III етап (4, 5 курс) характеризується тим, що зростає ступінь свідомості й інтеграції різних форм мотивів навчання [9].

Для того, щоб перевірити отримані раніше узагальнення та висновки, нами було проведено емпіричне дослідження динаміки розвитку мотивації навчально-професійної діяльності серед студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. У ході дослідження було опитано близько 300 студентів 1, 2 та 4 курсу університету.

Аналізуючи результати діагностики мотивації навчання, ми дійшли висновку, що в більшій частині студентів склалося стійке позитивне ставлення до навчання, 53,1% опитаних студентів зазначили, що вони стали ставитися до навчання більш серйозно і відповідально, ніж у школі. Ці дані збігаються з думкою опитаних викладачів. Близько 70% з них зазначили, що в половині студентів наявне позитивне ставлення до навчання, усвідомлення його особистісного сенсу, значущості.

Слід зауважити, що питання навчальної мотивації оцінюється студентами далеко не однозначно в різних контекстах анкети. Досліджуючи характер спонукань, які привели їх до вищої школи, ми одержали такі дані: 62,2% опитаних студентів привели в університет як широкі, так і вузькі соціальні мотиви (бажання здобувати вищу освіту і мати більше можливостей при виборі майбутньої професії, зайняти престижне місце в суспільстві тощо). Насторожує той факт, що тільки 12,5% респондентів вирішили одержати вищу освіту через прагнення стати хорошим учителем. Навчально-пізнавальними мотивами (подобається вчитися, хочу стати освіченою людиною) керувалися 25,3% студентів.

Першокурсники, зазвичай, вбачають у студентстві можливість «займатися творчістю», «можливістю самовдосконалюватися», «творчо працювати після закінчення ВНЗ». Однак слід зазначити, що бажання набути основ професійної майстерності у студентів I курсу найчастіше поєднується з репродуктивною навчально-пізнавальною діяльністю. У психологічному плані ці мотивації несумісні, адже творчі стимули, можуть формуватися тільки у відповідному творчому середовищі, тому при виборі змісту та методів навчання викладач, який працює з першокурсниками, повинен на це обов'язково зважати.

Інформацію про рівень навчальної мотивації студентів ми також одержали, аналізуючи характер спонукань відвідування ними навчальних занять (табл.1). Як показують дані, тільки 34,9% опитаних студентів спонукає відвідувати заняття наявністю навчально-пізнавального інтересу. Значна частина респондентів відвідує навчальні заняття з більш прагматичних причин: необхідність скласти іспити, заліки, контроль присутності студентів на занятті тощо.

Таблиця 1

Мотиви відвідування студентами навчальних занять (у %)

№ п/п	Мотивація	1 курс (99 осіб)	2 курс (95 осіб)	4 курс (98 осіб)	Всього 292 особи
1.	Цікаво (є інтерес)	53,1	30,2	24,8	34,9
2.	Подобається засвоювати нову інформацію	47,4	25,2	19,8	30,8
3.	Необхідність набуття знань для майбутньої професійної діяльності	32,9	29,1	42,3	34,8
4.	Дисциплінованість, обов'язковість	49,3	25,3	21,9	32,2
5.	Необхідність знань для складання іспитів і заліків	41,8	38,3	31,4	37,2
6.	Контроль за присутністю на заняттях	51,8	32,6	30,9	38,4
7.	Відповідь відсутня	2,2	1,8	0,3	1,4

Це збігається і з уявленнями викладачів про сьогоденного студента та його ставлення до навчання: 70,8% опитаних викладачів виділили таку узагальнену рису студентства, як прагматизм, і, на жаль, лише 16,6% - захопленість.

Аналіз табличних даних говорить про те, що навчально-пізнавальний інтерес, з яким приходять учорашні школярі до університету, на жаль, від курсу до курсу падає. І хоча в студентів зростає почуття обов'язку та відповідальності, важливий компонент мотивації їхньої навчальної діяльності - емоційний - залишається нереалізованим. Про це говорять цифрові дані наведені в табл.2.

Ставлення студентів до навчального процесу (у %)

Ставлення	1 курс	2 курс	4 курс	Всього
Подобається навчатися	58,3	31,7	24,8	38,3
Вчитися не подобається	5,3	13,8	19,9	13,0
Важко відповісти	36,4	54,5	55,3	48,7

Отримана інформація змушує серйозно задуматися, адже зменшується число студентів, яким сам процес навчання приносить радість, задоволення, і збільшується кількість студентів, яким не подобається вчитися. Позитивне ставлення до навчання в університеті у майбутніх педагогів не тільки не формується, але навіть губиться. Причини, на наш погляд, криються в навчальному перевантаженні студентів, двозмінності занять, надмірній академічності подання теоретичної інформації, відсутності довірливих партнерських взаємин між викладачем і студентом. І хоча тільки 3,1% опитаних студентів мають значні труднощі в навчанні, 40,6% респондентів зазначили, що їм нелегко вчитися, 34,4% з них мають незначні труднощі.

Мотиви - це мобільна система, на яку можна впливати. Навіть, якщо вибір майбутньої професії студентом був зроблений не цілком самостійно і недостатньо усвідомлено, то, цілеспрямовано формуючи стійку систему мотивів діяльності, можна допомогти майбутньому фахівцеві в професійній адаптації і професійному становленні. Ретельне вивчення мотивів вибору майбутньої професії дасть можливість коригувати мотиви учіння і впливати на професійне становлення студентів. Ефективність навчального процесу безпосередньо пов'язана з тим, наскільки високою є мотивація оволодіння майбутньою професією.

Навчальна мотивація складається з оцінки студентами різних аспектів навчального процесу, його змісту, форм, способів організації з точки зору їх особистісних індивідуальних потреб і цілей, які можуть співпадати або не співпадати з цілями навчання.

Навчальна мотивація, як і будь-яка інша, є системним, ієрархічно структурованим утворенням, і характеризується спрямованістю, стійкістю та динамічністю. Вона ґрунтується на потребі - психічному стані, що характеризується пізнавальною активністю людини, її готовністю до засвоєння знань. Емоційне переживання пізнавальної потреби та її задоволення є інтересом. Інтерес, за А. К. Марковою, може бути широким, спланованим, результативним, процесуально-змістовним, навчально-пізнавальним і перетворювальним (вищий рівень) [5].

У різноманітних дослідженнях обґрунтовується необхідність створення спеціальних умов виникнення розвитку в студентів інтересу до учіння, до педагогічної діяльності. На основі системного аналізу виділено основні умови, що сприяють розв'язанню цього завдання.

Так, важливою передумовою виникнення у студентів інтересу до учіння є виховання широких соціальних мотивів цієї діяльності, розуміння її смислу, усвідомлення важливості здобутих знань для власної життєдіяльності.

Дейл Карнегі зауважує: «... на світі є тільки один спосіб спонукати людей щось зробити - змусити людину захотіти це зробити».

Для того, щоб студент по-справжньому включився в роботу, потрібно, щоб навчальні завдання, були не тільки зрозумілі, але й внутрішньо прийняті ним, тобто, щоб вони набули особистісної значущості. Оскільки справжнє джерело мотивації людини знаходиться в ній самій, необхідно, щоб вона сама захотіла щось зробити і зробила це. Тому основним мотивом учіння є внутрішня спонукальна сила.

Східна мудрість свідчить: «*І одна людина може привести коня до водоюю, але навіть сто не можуть змусити її пити воду ...*». Так і студента можна змусити сидіти в аудиторії, але неможливо примусово чогось навчити і розвинути його здібності. Кінь п'є воду тоді, коли хоче пити, а студент вчиться, коли хоче вчитися.

Студент захоче і вчитиметься сам тільки тоді, коли це заняття буде йому цікавим і привабливим. Йому потрібні мотиви для пізнавальної діяльності. Студенти більше дізнаються про вибрану ними професію під час проходження практики, виконання лабораторно-практичних робіт. Вони бачать стимул, мотивацію для подальшого теоретичного навчання, розуміючи, що можуть застосувати отримані знання з практики.

Можливість створення умов виникнення інтересу до вчителя, до навчання (як емоційного переживання задоволення пізнавальної потреби) і формування самого інтересу наголошувалася багатьма дослідниками. На основі системного аналізу були сформульовані основні чинники, які сприяють тому, щоб навчання було цікавим для учня [5, с. 455]. Згідно даних цього аналізу, найважливішою передумовою створення інтересу до навчання є виховання широких соціальних

мотивів діяльності, розуміння її сенсу, усвідомлення важливості процесів, що вивчаються, для власної діяльності.

Необхідною умовою створення в студентів інтересу до змісту навчання і до самої навчальної діяльності є можливість проявляти в навчанні розумову самостійність та ініціативність. Чим вищу активність викликають методи навчання, тим легше зацікавити студентів його змістом. Основний засіб виховання стійкого інтересу до навчання - використання таких запитань і завдань, вирішення яких вимагає від студентів активної пошукової діяльності.

Велику роль у формуванні інтересу до учіння відіграє створення проблемної ситуації, зіткнення студентів з трудностю, яку вони не можуть вирішити за допомогою наявних знань; стикаючись з трудностю, вони переконуються в необхідності отримання нових знань або застосування старих у новій ситуації. Цікава тільки та робота, яка вимагає постійної напруги. Легкий матеріал, що не вимагає розумової напруги, не викликає інтересу. Подолання труднощів у навчальній діяльності - найважливіша умова виникнення інтересу до неї. Трудність навчального матеріалу і навчального завдання сприяє підвищенню інтересу тільки тоді, коли ця трудність посилює, переборна, інакше інтерес швидко згасає.

Навчальний матеріал і прийоми навчальної роботи повинні бути достатньо різноманітні. Різноманітність забезпечується не тільки зіткненням студентів з різними об'єктами в ході навчання, але і тим, що в одному і тому ж об'єкті можна відкривати нові сторони. Новизна матеріалу - найважливіша передумова виникнення інтересу до нього. Проте, пізнання нового повинно спиратися на знання, що вже є у студента. Використання раніше засвоєних знань - одна з основних умов появи інтересу.

Закон Йоркса-Додсона стверджує: чим вища сила мотивації, тим вища результативність діяльності. Прямий зв'язок зберігається до певної межі: якщо після досягнення деякого оптимального рівня сила мотивації продовжує зростати, то ефективність діяльності починає знижуватися. На пізнавальну мотивацію не поширюється розглянутий вище закон. Отже, постійне зростання сили пізнавальної мотивації не приводить до зниження результативності навчальної діяльності. Саме з пізнавальною мотивацією пов'язують продуктивну творчу активність особистості в навчальному процесі (А.М.Матюшкін).

Розглянемо деякі найбільш ефективні способи підвищення мотивації навчально-професійної діяльності студентів.

**Процес мотивування студентів викладачем.** Студент приходить в професійний навчальний заклад не тільки за знаннями, а й за тим, щоб стати хорошим фахівцем у своїй галузі. Тому викладач зобов'язаний уміти довести студентам, що його предмет дійсно буде корисним у їх майбутній діяльності.

**Повага до особистості студента.** Яким би не був студент, він за будь-яких обставин є особистістю, яка прагне гідного до себе ставлення. Д.Карнегі радить: «...не скупіться на компліменти, визнавайте достоїнства (які поки що відсутні), авансуйте позитивні зміни. Тоді у вашого вихованця буде більше можливостей стати таким, яким ви хочете його бачити. Дайте іншому те, що ви хочете отримати від нього». Публічна похвала, особливо з описом достоїнств додає студентові упевненості в собі, підвищує його внутрішню мотивацію і бажання знову досягати аналогічного результату.

**Зацікавити своїм предметом.** Усі студенти будуть із задоволенням відвідувати заняття, якщо зацікавити їх своїм предметом. Можна створити такі ситуації на заняттях, у яких вони могли б обстоювати свою думку, брати участь в дискусіях, знаходити декілька варіантів можливого розв'язання поставленого завдання, розв'язувати його шляхом комплексного застосування відомих їм способів вирішення тощо.

**Використовувати рейтингову систему оцінювання,** яка є ефективним засобом підвищення мотивації навчальної діяльності студентів і їх самостійності. Знання оцінювати в балах, які набираються протягом всього періоду навчання за різні види успішно виконаних робіт (як самостійних, так і аудиторних). Тобто, на початку семестру визначити можливі перспективи, щоб студент усвідомлював і розумів, що його відсутність на лекції або практичному занятті - це мінус певний бал, а підготовка доповіді, виступ на конференції, підготовка презентації - плюс стільки-то балів. У результаті студент буде замотивований конкретними бонусами і преференціями на іспиті і з більшою відповідальністю поставиться до навчання.

**Мотивація особистим прикладом.** Інтерес студента до навчального предмету обумовлений не тільки професійністю викладання навчального матеріалу, але й особистими якостями педагога. Викладач, який доброзичливо ставиться до студентів, не спізнюється, серйозно і відповідально виконує свою роботу, вчасно перевіряє контрольні, самостійні та практичні роботи студентів,

цінується ними. Студентові дуже важливо, щоб педагог був його наставником, щоб до нього можна було звернутися за допомогою під час навчального процесу, обговорити питання, що хвилюють його. Викладач повинен використовувати ефективну форму мотивації - зміцнювати упевненість у власних силах студента. Чим більше викладач довіряє студентів, тим більш охоче останній іде на співробітництво з викладачем у процесі навчання.

**Надання максимальної свободи вибору студентам.** Запропонуйте студентам розробити критерії і можливість вибрати метод поточного оцінювання знань, форму виконання індивідуальної самостійної роботи, тему доповіді або варіант завдання, рецензувати відповіді своїх одногрупників. Кожна людина бажає бути причетною до певного процесу, усвідомлювати, що її точку зору беруть до уваги - це підвищує мотивацію.

**Зацікавленість особистим досвідом студентів** у професійній діяльності і їх особистою думкою з окремих питань. Інтерес педагога до студентів може бути взаємним. Сумісне обговорення різних питань, вирішення виниклих проблем, організація дискусій і суперечок, розгляд різних ситуаційних завдань - важливі методи не тільки організації навчального процесу, але і налагодження якісної взаємодії між педагогом і студентом.

**Повідомлення мети заняття.** Інформування на початку заняття про те, чого студенти навчаться, уважно слухаючи і виконуючи завдання, спрямоване на формування внутрішньої мотивації. Можна навіть побудувати процес повідомлення цілей методом «від протилежного», тобто «відволікаючись і неухважно слухаючи сьогодні, ви ніколи не дізнаєтеся, що...». Даний спосіб привертає увагу навіть найбільш непосидючих студентів.

**Не читати лекцію з підручника і не сидіти весь час за столом.** Психологи довели, що людина з більшою успішністю сприймає розмовну мову, живу розповідь, бесіду. Викладач, що читає лекцію з листка, не тільки не може стежити за реакцією аудиторії на свої слова, але й справляє враження незібраної, незнаючої, розгубленої людини. Постійно перебуваючи за власним столом, викладач відгороджується цим столом від студентів. Створюється візуальний і психологічний бар'єри. Під час відповіді біля дошки доповідача можна сісти на вільне місце за парту, ставши частиною слухаючої аудиторії.

**Застосування різних форм організації діяльності студентів.** З моменту зниження уваги, змінити вид діяльності: запропонувати завдання для самостійної роботи, попросити студентів висловити власну точку зору, переключити увагу на ілюстративний матеріал.

**Диференційована система завдань** дозволяє кожному студенту порівняти власний рівень оволодіння матеріалом зі складністю пропонованих завдань. Так, можливий вибір карток із завданнями, за виконання яких передбачається отримання оцінки «3», «4» або «5». Викладач бачить, як студенти оцінюють власну підготовку.

**Посильні навчальні завдання.** Дуже прості або дуже складні завдання викликають пониження мотивації та інтересу до навчання. Складність завдань має дещо перевищувати рівень актуальних можливостей, щоб дати можливість студентам аналізувати і шукати інформацію самостійно.

**Порушники дисципліни готують доповіді.** Невгамовне бажання студентів поговорити під час занять теж можна «заохотити», спрямувавши їхню енергію в позитивне русло. Такі студенти записують собі теми доповідей з поточної або майбутньої теми, дістаючи унікальну можливість розповісти про щось перед усією аудиторією.

**Використання ТЗН,** ілюстрування казками, бесідами, складання таблиць, схем, графіків. Педагогові необхідно комбінувати як аудіальні, так і візуальні засоби навчання.

**Організація олімпіад, конкурсів, вікторин, ділових ігор.** Застосувати отримані компетенції на практиці й отримати схвалення не тільки викладача, але й незалежного журі, отримати особливі відзнаки, заявити про себе і виділитися - чинники, що забезпечують потребу в самореалізації, самоактуалізації, самовдосконаленні.

**Доводити до відома студентів критерії оцінки їхньої діяльності.** Це дозволить добитися справедливості в системі заохочення і покарання. Відповіді біля дошки, письмові роботи, тестування, практичні, лабораторні і контрольні роботи, домашнє завдання - всі форми діяльності студентів підлягають оцінюванню.

**Обов'язковий захист практичних робіт** для тих студентів, які не були на занятті. Для студентів, не присутніх у момент написання практичної роботи введена додаткова «складність»: роботу треба не тільки написати, але й захистити (індивідуальна бесіда по темі з викладачем).

**Розбір типових помилок виконання тестів, самостійних, практичних і контрольних робіт.** Гарна звичка викладача - детально зупинитися на типових помилках студентів, обговорювати недоліки і спільними зусиллями знаходити правильні розв'язки.



**Залучення студентів до створення навчальних посібників.** Встигаючим на добре та на відмінно студентам можна давати індивідуальні завдання, пов'язані з відбором і аналізом інформації з якогось питання. Студенти із задоволенням знаються на нових поняттях, складають таблиці і навіть презентації на вибрані теми. Усвідомлення своєї важливості та корисності в організації навчального процесу підвищує мотивацію.

**Організація перевірки студентами робіт своїх одногрупників.** Після написання самостійної роботи можна запропонувати аудиторії обмінятися роботами і самим перевірити, поставити оцінку. Виступи біля дошки також можна запропонувати оцінити аудиторії. В цьому випадку всі уважно слухатимуть відповідь, щоб винести свій вердикт. Довіра підвищує мотивацію.

**Використання інноваційних методів навчання** (проектний, проблемний, дослідницький, навчання в співпраці, різноманітне навчання тощо). Різноманітність сучасних форм і методів організації навчальної діяльності підвищує мотивацію студентів.

**Висновки.** Психологічне вивчення мотивації і її формування – це дві сторони одного і того ж процесу виховання мотиваційної сфери особистості студента. Вивчення навчальної мотивації необхідне для виявлення реального рівня і можливих перспектив, а також зони її найближчого впливу на розвиток особистості кожного студента.

На практиці можливості вивчення професійної мотивації необхідно проводити на різних етапах розвитку особистості студента, оскільки результат буде різним, залежно від пізнавальних і широких соціальних мотивів, а також від рівнів ієрархізованості, гармонійності та узгодженості окремих мотивів між собою; за стабільністю і стійкістю позитивно забарвлених мотивів; за наявністю мотивів орієнтованих на тривалу часову перспективу; за дієвістю мотивів і їх впливу на поведінку тощо. Все це дозволяє оцінити зрілість професійної мотиваційної сфери.

З цього випливає, що в розвитку особистості майбутнього фахівця важливе значення має формування професійно орієнтованих мотивів, оскільки такі мотиви та цілі є важливими детермінантами навчально-професійної діяльності студента. Структура мотивації студента, сформована під час навчання, стає основою особистості майбутнього фахівця. Отже, розвиток професійних навчальних мотивів – невід'ємна складова частина виховання особистості студента.

### Література

1. Вайсман Р.С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе / Р.С. Вайсман // Вопросы психологии. - 1973. - № 6. - С. 23-29.
2. Вовчик-Блакитная М.В. Мотивационный аспект развития учебной деятельности студентов / М.В. Вовчик-Блакитная // Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к IV Всесоюзному съезду общества психологов СССР. – М., 1983. ч.2. – С. 123-138.
3. Гурова Р.Г. Современная молодёжь: социальные ценности и нравственные ориентиры / Р.Г. Гурова // Педагогика. – 2000. – №10. – С.32-38.
4. Занюк С. С. Психологія мотивації. Навчальний посібник / С. С.Занюк. – К.: “Либідь”, 2002. – 304 с.
5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / А. К.Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
6. Орлов Ю.М. Мотивация поведения / Ю.М.Орлов. – М.: Импринт-Гольфстрим, 1996. –192с.
7. Рахматуллина Ф.М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности: психологическая служба в вузе / Ф.М.Рахматуллина. – Казань, 1981.–237 с.
8. Реан А.А. Социальная педагогическая психология: учебное пособие / А.А.Реан. – СПб.: Питер, 1999. - 416 с.
9. Якунин В.А. Педагогическая психология: учебное пособие / В.А.Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Полиус, 1998. - 639 с.

УДК 37.091.12.011. 3-051:78

### ORGANIC SPEECH NON-FLUENCY AS A COMMUNICATION BARRIER

J.M. Góral-Pólróla

***Анотація.** Всі перешкоди, що виникають у процесі комунікації, визначаються як шум. Розлади мови розглядаються як такий комунікаційний шум. Розвиваючи цю ідею, можна стверджувати, що непланне мовлення також може створювати бар'єри і перешкоджати ефективній комунікації. У статті представлені результати експериментів щодо сприйняття непланних висловлювань. Дослідження спрямоване на визначення того, якою мірою непланне мовлення неврологічних хворих може призводити до виникнення комунікаційних бар'єрів.*

***Ключові слова:** комунікаційний бар'єр, непланне мовлення, неврологічні хворі.*

***Аннотация.** Все преграды, возникающие в процессе коммуникации, определяются как шум. Расстройства речи рассматриваются в качестве такого коммуникационного шума. Развивая эту идею, можно утверждать, что неплавная речь может также создавать барьеры и препятствовать эффективной коммуникации. В статье представлены результаты экспериментов по восприятию неплавных высказываний. Исследование направлено на определение того, до какой степени неплавная речь неврологических больных может приводить к возникновению коммуникационных барьеров.*

***Ключевые слова:** коммуникационный барьер, неплавная речь, неврологические больные.*

***Summary.** All the obstacles encountered in the process of communication are defined as noise. Speech disorders are regarded as such communication noise. To develop this idea it can be stated that speech non-fluency may also provide a barrier hindering effective communication. The article presents the results of experiments on the reception of non-fluent utterances. The investigation aimed at determining whether and to what extent the speech non-fluency of the neurologically ill may provide a communication barrier.*

***Key words:** communication barrier, speech non-fluency, the neurologically ill.*

The universal communication process model seems very simple: a person (producer) communicates information (a message) in a particular manner (communication channel) to another person (recipient) [1, 2, 3].

This process, so clearly outlined, would be simply ideal, were it not for the disturbances which frequently hinder its course. All the obstacles encountered during communication are defined as noise [1, 2]. Many of them emerge independently from the producer. Nevertheless, there are obstacles which depend entirely on the communication process participants. Such obstacles definitely affect the ultimate outcome of a communication act, i.e. the mutual understanding, sometimes making it difficult, and sometimes simply impossible.

Speech disorders are regarded as communication noise of that type [4]. To develop this idea, one can say that speech non-fluency may also provide a barrier hindering effective communication.

Even though human speech has probably been affected by non-fluency from the very beginning, this phenomenon has been scarcely studied. It is most commonly dealt with in the context of studies focussing on stuttering and cluttering. And yet it is a universal phenomenon, affecting both ordinary speakers and people with CNS diseases, as is encountered by the author in her everyday work at the Department of Neurology. It is the speech non-fluency that significantly disturbs verbal communication with the neurologically ill, and in the case of a very severe disorder, it even results in the contact with them being broken. These facts have inspired the investigation on the perception of non-fluent utterances of the neurological patients.

A list of fundamental communication barriers was developed by T. Gordon, who divided them into three main categories, i.e. being judgemental, giving solutions and avoiding the participation in another person's concerns [5]. The presented categories are mostly of psychological or social nature. They do not include biological or linguistic problems such as speech non-fluency.

Speech non-fluency provides a specific communication barrier, whose extent is affected by the message producer, its recipient and the relation between them. If the producer is a non-fluent speaker, then the communication barrier extent is determined by:

- the speech non-fluency intensity,
- types of speech non-fluency symptoms,
- the duration of speech non-fluency symptoms,

the duration of non-fluent speech segments,  
 the pace of speech,  
 the intelligibility of the utterance,  
 the social rank of the speaker.

The extent of the communication barrier is also determined by the factors connected with the recipient of the non-fluent utterance, in particular:

the attitude towards the non-fluent speaker  
 being accustomed to the speaker's speech  
 the resistance to the communication-related stress

Undoubtedly, the feedback relationship between the non-fluent speaker and the recipient is also significant in understanding the essence of the communication barrier. Those interactions may occur on the level of both verbal and non-verbal communication [6].

Speech non-fluency is a universal phenomenon and as such does not provide a communication barrier. Nearly every language user happens to be non-fluent at times. Speaking 3-5% of words or syllables non-fluently is perceived as a normal phenomenon [7, 8], as it does not disturb communication. Such an «acceptable» non-fluency occurs sporadically and is easy to tackle. Nevertheless, its intensity cannot be too high. The level of acceptable non-fluency has not been strictly defined, as the degree to which the communication process is disturbed by the non-fluency intensity is highly affected by such subjective factors as tolerance or being accustomed to non-fluent speech [9].

The extent of the communication barrier is partly determined by the type of the dominant non-fluency symptoms. The speech disfluency called informally «getting stuck», consisting in pauses and sound prolongations, is commonly considered to be the least serious or receding form of stuttering. Stuttering is associated with intensified repetition of sounds or syllables, which is, moreover, easily noticeable. In the case of «getting stuck», however, the primary symptom is sound prolongation of shorter duration. Therefore in the popular belief «getting stuck» provides a smaller barrier than stuttering. The greatest obstacle is the blockage combined with a tense pause, which can last as long as several seconds. Generally, these symptoms are accompanied by involuntary synkineses, and the avoidance of eye contact with the speaking partner, who often becomes disoriented, confused or concerned. Conversation partners frequently wish to help the non-fluent speakers, and not knowing how to do it, they generally finish the sentence for them. They sometimes wait in silence until the non-fluent speaker utters a word with difficulty. There is no doubt that it is a situation of psychological discomfort for the communication participants [6].

The duration of the non-fluent speech segments also has a significant impact on the reception of the utterance. Short non-fluent fragments of utterances are almost imperceptible, whereas longer ones are perceived as symptoms that disrupt communication. E. Szeląg [10] conducted an experiment that showed how the time structure of non-fluent speech is different in comparison with the fluent ones (it takes fluent speakers 2-3 seconds to say a phrase and as many as 7 seconds in the case of non-fluent ones). This significant utterance prolongation causes difficulty in its reception, which may manifest itself in listeners' impatience or annoyance.

Replacing non-fluent speech with unnaturally slow speech gives similar results. Too slow speech pace is a nuisance for both the non-fluent speaker and the recipient.

Frequency and duration of non-fluent speech fragments affect the intelligibility of the utterance. This concept is related more to the field of communication than the normative linguistics. As it is, the utterance may be linguistically correct, but scarcely intelligible. The intelligibility of speech is determined by a number of factors of paralinguistic or sociological nature. One of them is speech non-fluency. If the frequency and duration of its symptoms are too high, then the intelligibility of speech is reduced. Non-fluency may distract the recipient, hence the problems with the reception of the meaning of the message [11].

In summary, it is not enough to speak correctly and logically to achieve good communication. It is equally important that the utterances are swift and smooth.

Speech non-fluency, characteristic of the utterances of the neurologically ill, has seldom been dealt with in separate studies [see: Góral-Pótróla 2013], and even though its effect on the reception of verbal expressions seems highly probable, no experimental research has been conducted in this area. In this context, the subject matter of the conducted studies seems to be valid and justified.

#### ***Objective, course and method of investigation***

The aim of the study was to determine whether and to what extent speech non-fluency is a barrier in the communication of neurological patients. The conducted experimental tests on the reception of non-fluent utterances involved 96 participants. They were students of speech therapy, doing either B.A. or postgraduate studies. The participants were divided into three groups with each group consisting of 32 people. Then the previously prepared, digitally recorded non-fluent utterances spoken by neurological patients were played:

group I evaluated the utterance with non-fluency at the level of 7.0%,  
group II evaluated the utterance with speech non-fluency at the level of 14%,  
group III evaluated the utterance with speech non-fluency at the level of 21%.

*The Non-Fluent Utterance Reception Scale* was used to study the perception of non-fluent utterances [9]. The scale evaluates the reception indicators such as the intelligibility of speech, the sense of its meaning, grammatical correctness, pronunciation correctness, fluency, the degree of irritation, the willingness to communicate with the person speaking non-fluently.

To assess the indicators a 5-point scale was used, for which the following grades were accepted: 1 - insufficient, 2 - mediocre, 3 - satisfactory, 4 - good, 5 - very good

To demonstrate the varied impact of speech non-fluency intensity on the perception of utterances, a speech reception reference model was established for the speech non-fluency at the level of 7%. The reception grades of the utterances with the speech non-fluency of 14% and 21 % were related to the model.

The following statistical operation was conducted.

The first row shows the individual grades.

The second row shows the number of people who gave a particular grade and the total number of people.

The third row shows the results obtained through the multiplication of the appropriate grade by the number of people who have given it, and the total of these numbers.

The mean number was calculated by dividing the total value from row three by the total value from row two.

The fourth row shows the squares of the mean result deviations and their total value.

The standard deviation was calculated by dividing the total from row four by the total from row two, and then the square root was calculated, and the result was recorded in row five (the last column).

The appropriate grades from row 1 are presented in the T1 scale.

The results in the T1 scale are registered in row five.

The results calculated in accordance with the procedure from point 1 to 8 were adopted as the model of the reception of an utterance with 7% speech non-fluency.

The results of the reception of an utterance with the speech non-fluency at the level of 14% and 21 % were related to the model.

The mean reception grades for 14% and 21 % non-fluency utterances were converted into the T1 scale, adopting the average grade of the recipient population that listened to and evaluated the 7% non-fluency utterance.

The obtained reception grades (in the T1 scale) for 14% and 21% n-f utterances were compared to the appropriate grades in the T1 scale evaluating the perception of 7% non-fluency utterances [12]. This table 1 presents the grading of the verbal utterance with the 7% speech non-fluency.

*Results: The reception of the verbal utterance with the 7, 14 and 21 % non-fluency levels.*

Table 1

**Grading of verbal utterance with 7% speech non-fluency**

UTTERANCE INDICATOR	GRADE				
	1	2	3	4	5
Intelligibility	0	2	12	14	4
Sense	0	2	11	14	5
Grammatical correctness	0	6	11	10	5
Pronunciation correctness	0	5	16	9	2
Fluency	4	13	11	4	0
Irritation	1	4	15	9	3
Willingness to communicate	1	1	18	10	2

The intelligibility of the utterance with 7% speech non-fluency was graded by the listeners in the following way. 50.85% of the total value of grades, which is the highest percentage for that indicator, corresponds to the value of «good» grades. 30.51% of the total value of grades is constituted by the value of «satisfactory» ones, 16.95% by «very good» grades, 1.69% by «mediocre» grades and 0.0% by «insufficient» ones.

The sense of the utterance was graded in the following way. 47.46% of the total value of grades is constituted by the value of the «good» grades, 27.97% – of the «satisfactory» grades, 21.19 – of the «very good» ones, 3.39% – of the «mediocre» ones and 0.0% – of the «insufficient» ones.

As far as the grammatical correctness is concerned, the listeners graded it in the following way. The highest percentage i.e. 36.36% of the total value of grades is constituted by the value of «good» grades, slightly fewer i.e. 30.00 % by the «satisfactory» grades, 22.73% by «very good» grades, whereas 19.91% by «mediocre» grades and 0.0% « by insufficient» ones.

The correct pronunciation was graded as follows. 46.15% of the total value of grades is made up of the value of «satisfactory» grades, 34.62% – of the «good» ones, 9.62% of the «mediocre» ones, the same percentage (9.62%) of «very good» ones, (0.0%) of the «insufficient» ones.

When it comes to grading the fluency of the utterance, the highest percentage of the total value of grades, i.e. 41.77% is made up of the «satisfactory» grades , 32.91% of «mediocre» grades, 29,21% of «good» grades, 5.06 of «insufficient» grades and 0.0% of «very good» grades.

The level of irritation for the utterances with the 7% speech non-fluency was graded in the following way. 41.77% of the total value corresponds to the value of «satisfactory» grades, 34.29% – to the value of «good» grades, 14.29% – «very good», 7.62% – «mediocre» and 0.95% – «insufficient».

In the field of the willingness to communicate with the non-fluent speaker, over half of the total value of grades i.e. 50.47% is made up of «satisfactory» grades, 37.38% of «good», 9.35% of «very good» and 0.93% of «insufficient» ones .

Table 2 presents the grading of the verbal utterance with the 14% speech non-fluency.

Table 2

**Grading of verbal utterance with 14% speech non-fluency**

UTTERANCE INDICATOR	GRADE				
	1	2	3	4	5
Intelligibility	1	7	18	6	0
Sense	4	17	10	1	0
Grammatical correctness	2	11	16	3	0
Pronunciation correctness	2	20	9	1	0
Fluency	13	19	0	0	0
Irritation	1	14	13	4	0
Readiness for communication		18	6	1	0

The intelligibility of the utterance with 7% speech non-fluency was graded by the listeners in the following way. 58.06% of the total value of grades, i.e. the highest percentage for that indicator, corresponds to the value of «satisfactory» grades. 25.81% of the total value of grades is constituted by the value of «good» ones, 15.05% by «mediocre» grades, 1.69% by «insufficient» grades and 0.0% by «very good» ones.

The sense of the utterance with the 14% speech non-fluency was graded in the following way. 47.22% of the total value of grades is constituted by the value of the «mediocre» grades, a slightly lower percentage, i.e. 41.67% – by the «satisfactory» grades, 5.56% of the total value is constituted both by «good» grades and by «insufficient» ones, respectively, whereas 0.0% corresponds to the value of «very good» grades.

As far as the grammatical correctness is concerned, the listeners graded it in the following way. The highest percentage, i.e. 57.14% of the total value of grades, is constituted by the value of «satisfactory» grades, the value of «mediocre» grades corresponds to nearly half less i.e. 26.19%, 14.29% of the total value is made up of « good» grades, 2.38% of «insufficient» grades. The percentage of «very good» grades' value fell to 0.0%

The correct pronunciation was graded as follows. 46.15% of the total value of grades is made up of the value of «mediocre» grades, 36.99% – of the «satisfactory» ones, 9.62% – of the «mediocre» ones and the same percentage (9.62%) of «very good» ones, (0.0%) of the «insufficient» ones .

When it comes to grading the fluency of the utterance, the highest percentage of the total value of grades, i.e. 74.51% was made up of the «mediocre» grades, and the remaining 25.49% of «insufficient» ones. The value of the other grades corresponds to 0.0%.

Grading the level of irritation for the utterances with the 14% speech non-fluency gave the following results. 46.43% of the total value corresponds to the value of «satisfactory» grades, 33.33% – to the value of «mediocre» grades, 19.05% – «good», 1.19% – «insufficient», 0.0% – «very good» ones.

Analysing the willingness to communicate with the non-fluent speaker, it can be seen that as much as 55.38% of the total value of grades is made up of the «mediocre» grades, 27.69% of «satisfactory» grades, 10.77% of «insufficient» and 6,15% of «good» ones. The percentage of «very good» grades' value equals zero.

Table 3 presents the grading of verbal utterances with 21% speech non-fluency.

Table 3

**Grading of verbal utterance with 21% speech non-fluency**

UTTERANCE INDICATOR	GRADE				
	1	2	3	4	5
Intelligibility	20	11	1	0	0
Sense	24	7	1	0	0
Grammatical correctness	17	11	4	0	0
Pronunciation correctness	14	17	1	0	0
Fluency	31	1	0	0	0
Irritation	19	10	3	0	0
Readiness for communication	26	6	0	0	0

The respondents graded the intelligibility of the 21% speech n-f utterance in the following manner. The highest value, i.e. 48.89,% of the total value corresponds to «mediocre» grades, slightly less, i.e. 44.44% corresponds to «insufficient» grades and 6.67% to «satisfactory» ones. The percentage of other grades was 0.0%.

Analysing the reception of the sense of the utterance, one can see that over half of the total grade value, i.e. 58.54%, corresponds to the value of «insufficient» grades, 34.15% of «mediocre» grades, and 7.32% of «satisfactory» grades. The other grades represented 0% of the total value. The grammatical correctness was graded in the following way. 43.14% of the total grade value is made up of «mediocre» grades, 33.33% – of «insufficient» grades, 23.53% of «satisfactory» grades. There was zero percentage of other grades. As far as the evaluation of the pronunciation correctness is concerned, «mediocre» grades are definitely dominant, making up 66.67% of the total grade value. They are followed by «insufficient» grades with 27.45% of the total grade value, and «satisfactory» grades with the percentage of only 5,85%. The other grades represent 0.0%. The fluency reception was graded as follows. 94% of the total grade value corresponds to «insufficient» grades, and 6% to «mediocre» grades. Grading the irritation of the analysed utterance gave the following results. It can be seen that the «mediocre» grades correspond to 42.55% of the total grade value, «insufficient» ones to 38.30%, and «satisfactory» ones to the remaining 19.15%.

The willingness to communicate with a non-fluent speaker was graded as follows: 68.42% of the total grade value is constituted by «insufficient» grades, the remaining 31.58% by «mediocre» ones.

***Varied effect of speech non-fluency severity on the perception of a non-fluent utterance***

In order to manifest a varied effect of speech non-fluency on the utterance perception, the reception model for utterances with a 7% non-fluency was established. The reception results for utterances with 14% and 21% speech non-fluency were related to this model. That gave the following results.

Grading the intelligibility of utterances with speech non-fluency of 7%

	0	1	12	15	4	32
	0	2	36	60	20	118
			3.687			
		2.8476	5.6718	1.4648	6.8906	16.875
		<b>26.7621</b>	<b>40.53271</b>	<b>54.3033</b>	<b>68.0739</b>	0.7261
X	intelligibility (14%) = 2.91			X intelligibility (21%) = 1.41		
Y	intelligibility (14%) = <b>39.35</b>			Y intelligibility (21%) = <b>18.58</b>		

The intelligibility of utterances with 14% speech non-fluency was valued slightly lower than «satisfactory» with reference to the evaluation of this indicator in the case of 7% speech non-fluency, whereas the intelligibility of utterances with 21% speech non-fluency was valued below «mediocre» grade.

Grading the sense of utterances with speech non-fluency of 7%

	0	2	11	14	5	32
	0	4	33	56	25	118
			3.687			

5.6953 5.1992 1.3671 8.6132 20.875  
**29.1067 41.4879 5.8691 66.2502 0.8076**

— X sense (14%) = 2,25       $\bar{X}$  sense (21%) = 1.28  
 Y sense (14%) = **32,20**      Y sense (21%) = **13.11**

The increased severity of speech non-fluency has a negative effect also on the perception of the sense of the utterance. As it is, the sense of utterances with 14% speech non-fluency was valued below «satisfactory» with reference to the evaluation of the sense in the case of 7% speech non-fluency, whereas the sense of utterances with 21% speech non-fluency was valued significantly below «mediocre».

Grading the grammatical correctness of utterances with speech non-fluency of 7%

0	6	11	10	5	32
0	12	33	40	25	110
3.437					
12.3984	2.1054	3.1641	12.2070	29.875	
<b>35.1225</b>	<b>45.4721</b>	<b>55.8216</b>	<b>66.1712</b>	0.9662	

— X grammatical correctness (14%) = 2.23       $\bar{X}$  grammatical correctness (21%) = 1.34  
 Y grammatical correctness (14%) = **41.59**      Y grammatical correctness (21%) = **28.33**

The grammatical correctness of utterances with 14% speech non-fluency is valued below «satisfactory» with reference to the evaluation of this indicator in the case of 7% speech non-fluency, whereas the grammatical correctness of utterances with 21% speech non-fluency is valued significantly below «mediocre».

Grading the pronunciation correctness of utterances with speech non-fluency of 7%

0	5	16	9	2	34
0	10	48	36	10	104
3.25					
7.8125	1.0	5.0625	6.125	20.0	
<b>34.1886</b>	<b>46.8377</b>	<b>59.4868</b>	<b>72.1359</b>	0.79056	

— X pronunciation correctness (14%) = 2.91       $\bar{X}$  pronunciation correctness (21%) = 1.59  
 Y pronunciation correctness (14%) = **45.69**      Y pronunciation correctness (21%) = **29.05**

As in the case of the previously analysed utterance reception indicators, grades for the pronunciation correctness decrease as the speech non-fluency becomes more severe. While the pronunciation correctness in the case of utterances with 14% speech non-fluency is graded slightly below «satisfactory» as related to the pronunciation correctness grades for the utterances with 7% speech non-fluency, in the case of 21% speech non-fluency this type of correctness is graded below «mediocre».

Grading the fluency of utterances with speech non-fluency of 7%

4	13	11	4	0	32
4	26	33	16	0	79
2.468					
8.6289	2.8564	3.1044	9.3789	0	15.3398
<b>49.0425</b>	<b>49.6944</b>	<b>50.3463</b>	<b>50.9982</b>	<b>51.6501</b>	0.69236

— X fluency (14%) = 2.19       $\bar{X}$  fluency (21%) = 1.03  
 Y fluency (14%) = **45.97**      Y fluency (21%) = **29.34**

The fluency of the utterances with non-fluency of both 14% and 21% is graded below «insufficient» as related to the evaluation of this indicator in the case of utterances with speech non-fluency of 7%.

Grading the irritation of utterances with speech non-fluency of 7%

1	4	15	9	3	32
1	8	45	36	15	105
3.2812					
5.2041	6.5664	1.1865	4.6494	8.8623	21.2646
<b>48.9272</b>	<b>49.3974</b>	<b>49.8677</b>	<b>50.338</b>	<b>50.8082</b>	0.8151

— X irritation(14%) = 2.63       $\bar{X}$  irritation(21%) = 1.59

Y irritation (14%) = **41.95**      Y irritation (21%) = **29.3**

The irritation of utterances with speech non-fluency of both 14% and 21% is graded far below «insufficient» as related to the evaluation of the irritation of utterances with speech non-frequency of 7%.

Willingness to communicate

1	1	18	10	2	32
1	2	54	40	10	107
3.343					
5.4931	1.805	2.1269	4.3066	5.4863	13.7255
<b>48.2924</b>	<b>49.0209</b>	<b>49.7495</b>	<b>50.4781</b>	<b>51.2066</b>	0.65492
— X readiness to communicate(14%) = 2.03			— X readiness to communicate (21%) = 1.18		
Y readiness to communicate (14%) = <b>29.88</b>			Y readiness to communicate (21%) = <b>17.06</b>		

The willingness to communicate with a person whose speech non-frequency is at the level of 14% or 21% is graded far below «insufficient», as related to the same indicator in the case of speakers with 7% speech non-frequency.

The results of the experiment showed clearly that the speech non-fluency which is characteristic of the utterances of neurological patients provides a significant communication barrier. While the grades for the utterance intelligibility, sense, grammatical and pronunciation correctness as well as fluency all go down, the irritation increases and the willingness to communicate with a non-fluent speaker diminishes. Speech non-fluency at the level of only 7% already provides an obstacle for the utterance perception. The difficulties become worse as the severity, number and duration of symptoms increase. If the severity of speech non-fluency is at the level of 21%, the utterance ceases to be clear to the listener. The negative emotions that emerge usually lead to the avoidance of the neurological patient, or even to breaking the contact with such a speaker. Hence it can be argued that the willingness to communicate decreases with the increasing severity of speech non-fluency.

### References

1. Rzepa T.: Psychology of Communication for Managers [in Polish], AMP Studio Paweł Majewski, Szczecin 2003.
2. Necki Z.: Interhuman Communication [in Polish], Profesjonalna Szkoła Biznesu, Kraków 1996.
3. Bridges Instead of Walls. On Communication between People [in Polish], J. Stewart ed., PWN, Warszawa 2000.
4. Fiske J.: Introduction to Studies on Communicating [in Polish], ASTRUM. Wrocław 1999.
5. Gordon T.: Parent Effectiveness Training [translated into Polish], PWN, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1993, (p.316).
6. Tarkowski Z.: Stuttering as a Disorder of Interpersonal Communication. In: Disorders in the Communicative Process. Voice, Speech, Hearing, Otolaryngology. A. Obrębowski ed., Z. Tarkowski, Fundacja Orator, Lublin 2003, pp. 151-171.
7. Tarkowski Z.: Questionnaire in Speech Disfluencies and Logophobia [in Polish]. Polska Fundacja Zaburzeń Mowy, Lublin 1992.
8. Kurkowski Z.: Syllable-based Attempt to Evaluate Speech Disfluency [in Polish]. Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa 2003.
9. Góral-Półrola J.: Organic Speech Non-fluency [in Polish]. Fundacja Orator, Lublin 2013.
10. Szelaż E.: Neurobiological Roots of Stuttering [in Polish]. "Bulletin of the Polish Association of Speech Therapists" 6, pp. 71-82.
11. Góral-Półrola J.: Speech Fluency Disorders in Central Nervous System Diseases [in Polish]. Doctoral Thesis. Wrocław University, Wrocław 2007.
12. Bryll G., Kosztołowicz M.: The Certain Way of Establishing the General Grading of Students' Knowledge [in Polish]. Scientific Papers of the Higher School of Engineering in Opole 1980, No. 33, series Mathematics p. 3, (pp. 33-45).



УДК [378.16:5]:178.7

## НАПРЯМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРВИННОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ПІДЛІТКОВОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН

Т.А.Бордюженко

*Анотація.* У проаналізовані можливості здійснення первинної профілактики залежності підлітків від психоактивних речовин вчителями природничих дисциплін.

*Ключові слова:* адиктивна поведінка, підліток, профілактика, психоактивні речовини.

*Аннотация.* В статье проанализированы возможности осуществления профилактики зависимости подростков от психоактивных веществ учителями естественно-научных дисциплин.

*Ключевые слова:* подросток, профилактика, психоактивные вещества.

*Summary.* Possibilities of realization of prophylaxis of dependence of teenagers are analysed from psychoactive matters by teachers. The possible ways of prophylaxis are outlined.

*Keywords:* addiction conduct teenager, prophylaxis, mentally active matters.

**Постановка проблеми.** В умовах сьогодення актуалізується проблема формування свідомого ставлення особистості до власного здоров'я. Ставлення до здоров'я – один з елементів поведінки щодо самозбереження, який включає три основні компоненти: когнітивний, емоційний та мотиваційно-поведінковий. Тож задіюються і знання про здоров'я, відбувається усвідомлення та розуміння його значення в процесі життєдіяльності людини, вплив на соціальні функції, емоційні та поведінкові реакції. Основою всіх форм профілактики науковцями визнано здоровий спосіб життя (ЗСЖ).

**Аналіз наявних досліджень.** В Україні останніми роками посилюється увага до проблеми здоров'я дітей і молоді, формування в них здорового способу життя [8; 10; 11]. Педагоги на практиці намагаються здійснювати інтегративний підхід до формування в учнів ЗСЖ у фізкультурно-оздоровчому, спортивному, туристсько-краєзнавчому, еколого-натуралістичному, декоративно-ужитковому, техніко-технологічному й художньо-естетичному напрямках [10, с.35].

Психологічні засади пропагування психогігієнічного виховання та здорового способу життя молоді розкриті в працях українського психолога С.Максименка. Науковець звертає увагу на специфічні особливості соціалізації сучасної української молоді, пов'язані з деформацією ціннісно-нормативного механізму соціальної регуляції та становлення нової системи соціального контролю, дисбалансом організованих і стихійних процесів соціалізації в бік стихійності, зміною співвідношення суспільних і особистісних інтересів у бік розширення автономії особистості, її самодіяльності, творчості та ініціативи [6, с.73].

Основними причинами, що негативно впливають на формування ЗСЖ й призводять до адиктивної поведінки молоді, дослідники найчастіше називають такі: недосконалість навчально-виховної діяльності та відповідних пропагандальних і популяризаторських заходів у системах освіти; недосконалість профілактичної роботи в системі охорони здоров'я; брак знань та інформації, що повинні надаватися з інших державних і суспільних структур; асоціальний спосіб життя батьків; обмежені матеріальні можливості [5; 6]. Цілковитим погоджуючись з такими висновками, останню з названих причин не вважаємо суттєвою саме у випадку залежності підлітків від ПАР, оскільки досить часто наркотики й алкоголь вживають саме діти із заможних і цілком успішних у соціальному плані сімей.

**Невирішені аспекти проблеми.** Проте, як показує практика, традиційні методи профілактики шкідливих звичок і різного роду узалежнень, пов'язані із заборонами, менторськими настановами, давно дискредитували себе. Практика показує, що коли дорослі попереджають і забороняють якісь дії, пов'язані з вживанням психоактивних речовин, саме подолання цих заборон і становить для підлітків вікову ситуацію розвитку особистості: чим інтенсивніше педагоги реалізують інформаційні способи залякування в системі профілактичної роботи в підлітковому середовищі, тим активніше вони викликають у підлітків прагнення подолати ці заборони.

Тому психологи радять у навчальних закладах здійснювати постійну й цілеспрямовану роботу з молоддю з використанням різноманітних прийомів, які б стимулювали пізнавальну діяльність, впливали на мотиваційну сферу, не залишали байдужими, змушували переглянути пріоритети власного життя.

**Мета статті** – визначити й проаналізувати основні напрями діяльності вчителя природничих дисциплін щодо первинної профілактики залежності підлітків від психоактивних речовин (ПАР).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Здійснюючи первинну профілактику, вчителю необхідно враховувати, що формування індивідуальних установок стосовно вживання наркотиків відбувається з дитинства. Тому дуже багато залежить від школи, яка є основним інститутом соціалізації дитини. Профілактика тютюнопаління та наркоманії в школі повинна базуватися на знанні вчителями факторів ризику в розвитку цих явищ і їхніх причин. Вона передбачає уміння вчителів дати переконливі й вичерпні відповіді учням на питання, які у них можуть виникнути стосовно наркотиків. Найбільше таких запитань учні адресують саме вчителям біології.

Аналіз наукової літератури [1 – 11] свідчить про наявність різних підходів до профілактики наркоманії і зловживання іншими психоактивними речовинами:

– підхід, заснований на поширенні інформації про наркотики – найбільш широко використовуваний тип превентивних стратегій, базується на наданні інформації про наркотики, їхню шкідливість і негативні наслідки їхнього вживання. У вітчизняній педагогіці цей підхід найчастіше реалізується у вигляді тематичних бесід, позакласних заходів і факультативних курсів: наприклад, курс «Здорова дитина – здорова нація», що проводиться вчителями біології та географії у ЗОШ I-III ст. №12 м. Прилуки Чернігівської області [11, с.3];

– підхід, заснований на афективному (емоційному) навчанні, базується на врахуванні того, що залежність від наркотиків частіше розвивається в людей, які мають низьку самооцінку, мало розвинені навички прийняття рішень, труднощі у визначенні й вираженні емоцій. Відповідно, мета роботи – підвищення самооцінки; визначення значимих особистісних цінностей; розвиток навичок розпізнавання й вираження емоцій, прийняття рішень; формування здатності справлятися з стресом. Цей підхід реалізується педагогами у діалогічному спілкуванні;

– підхід, заснований на ролі соціальних факторів, базується на теорії соціального навчання А.Бандури, відповідно до якої найважливішим фактором розвитку тих чи інших форм поведінки є середовище як джерело зворотних зв'язків, заохочень і покарань. Уплив соціального оточення (однолітків, родини) може сприяти чи перешкоджати початку наркотизації. Робота ґрунтується на виявленні структури мережі соціального впливу й складається з наступних компонентів: тренінг стійкості до соціального тиску, до впливу засобів масової інформації; надання інформації про можливий вплив з боку батьків і інших дорослих; корекція нормативних установок. Пріоритетними технологіями роботи є рольові ігри, техніки посилення визначених видів соціального впливу тощо;

– підхід, заснований на альтернативній наркотикам діяльності. На думку представників цього підходу, зменшенню поширення випадків розвитку залежності від наркотиків і алкоголю сприяє значима діяльність, альтернативна наркотизації й алкоголізації. У межах цього підходу виділяють наступні варіанти програм: 1) пропозиція специфічної позитивної активності, що викликає сильні емоції й передбачає подолання різного роду перешкод; 2) комбінація особистісних потреб з позитивною активністю; 3) заохочення участі в усіх видах такої активності; 4) створення груп підтримки молодих людей, які думають про активний вибір своєї життєвої позиції.

Запорукою ведення молоддю здорового способу життя, на думку представників цього підходу, є спрямованість на активні форми проведення дозвілля, пов'язані зі спортом, різними фізичними навантаженнями, екологічно-доцільним спілкуванням з природою та ін. У різних школах організуються гуртки фізкультурно-оздоровчого, спортивного, туристсько-краєзнавчого, еколого-натуралістичного та інших напрямів, що передбачають ознайомлення з біологічними, медичними, фізіологічними, гігієнічними та психологічними аспектами здорового способу життя [10, с.33]. Ще одним прикладом такої альтернативної активності є спеціально організовані подорожі, пов'язані з необхідністю переборювати складні, а часом і екстремальні умови та ситуації, заняття активними видами спорту, інтелектуальна активність, пов'язана з необхідністю розв'язувати складні проблеми, виявляти неординарні знання та ерудицію. Важливою умовою такої активності є оптимальне сполучення реалізації в дії потреби пошуку відчуттів і схильності до ризику, властивих підліткам і молоді, з фактичною безпекою пропонованих ситуацій. При цьому, незважаючи на безпеку для життя, психічного й фізичного здоров'я, альтернативні програми вимагають мобілізації фізичних і психічних ресурсів, засновані на планомірному подоланні труднощів і проблем. Результатом такої активності є відчуття самоефективності – найважливіша складова профілактичних програм (...). Створення таких умов вимагає спеціальної підготовки педагогів, які б були здатні організувати розвивальні процеси в класі й забезпечити безпеку учасників у ситуації ризику.

Підхід, заснований на зміцненні здоров'я. Основна мета програми – формування життєвої компетентності людини, розвиток здорової особистості, поведінка якої розглядається не ізольовано, а

разом з її соціальним оточенням. Концепція зміцнення здоров'я інтегрує середовище дітей і груп дорослих. Реалізація такого підходу вимагає підготовки вчителів до виконання нових соціокультурних зобов'язань щодо сприяння учням у їхньому всебічному розвитку без протиставлення процесів навчання й оздоровлення. Цілком погоджуємось з Б.Максимчуком, що здоров'я учнів має стати не лише індикатором оптимально підбраного змістового компонента й процесуально грамотної побудови процесів навчання, а й деякою мірою характеристикою вчителя як професіонала [7, с.385]. Сказане, на нашу думку, стосується не лише вчителя фізичної культури, а й учителів біології.

Парадигма здоров'я в сучасному суспільстві поступово відходить від орієнтації на лікування в бік здоров'яцентристського підходу, що в педагогічній практиці виражається здоров'ятворчістю в освітньому процесі, який передбачає розвиток в учнів навичок самодіагностики, саморегуляції власних психологічних і фізичних станів як засобів досягнення високої мобільності й продуктивності, а отже й конкурентоспроможності в житті й професії [7, с.387].

Погоджуємось з Н.Зобенько, що профілактичну спрямованість повинні мати всі предмети шкільної програми з метою формування в учнів механізму "самозахисту", "внутрішнього сторожа" [3]. В проведенні антинаркотичної профілактики слід дотримуватись певних принципів: враховувати стадії формування в дітей установки стосовно вживання наркотиків (від першої стадії – сприймання дітьми проблеми наркотизації – до вироблення власних установок); враховувати психологічні особливості учнів різних вікових груп; забезпечувати комплексний підхід до профілактики наркоманії, який базується на спільній роботі сім'ї, школи, медичних працівників, представників правоохоронних органів; систематично роз'яснювати й пропагувати цінності активного та здорового способу життя; дотримуватись диференціації в підходах до учнів з різним рівнем залученості до вживання наркотиків. Інформація, яка пропонується підліткам в процесі профілактичної роботи, повинна бути об'єктивною, правдивою, але разом з тим достатньо переконливою, щоб довести реальну загрозу життю молодих людей внаслідок вживання ними наркотиків.

Визначаючи методологічні підходи до реалізації змісту біологічної освіти в профільних класах, С.Генкал вказує, що дидактичним орієнтиром конструювання змісту предмета «Біологія» є формування фундаментальних знань, навичок навчально-дослідницької діяльності учнів, наукового стилю мислення, творчої активності школярів та ін. Проаналізувавши можливості системного, системно-структурного, синергетичного, функціонального та еколого-еволюційного підходу до вивчення біології, дослідниця лише в характеристиці функціонального підходу зазначає, що він орієнтує учнів на потребу ведення здорового способу життя, забезпечує розвиток екологічного стилю мислення [1, с. 23]. Вважаємо, що перелік методологічних підходів до реалізації змісту біологічної освіти варто було б розширити, внівши до нього антропологічний, тобто ствердження ідеалу гармонійної, розкутої, творчої особистості, краси та гармонії дійсності, звернення до людини як до вищого сенсу буття.

Це дозволило б посилити людиноцентричні акценти у вивченні біології й надати цим знанням особистісно-практичної спрямованості. Вивчення біологічних систем за такого підходу можна було б спрямувати на формування усвідомлення учнями того, що життя й здоров'я людини є найвищою цінністю, збереження яких залежить від довколишнього середовища й стилю життя кожного індивіда.

Враховуючи психологічні засади пропагування ЗСЖ, шкільні психологи наголошують на необхідності впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховний процес, що передбачає створення системи умов, які могли б максимально сприяти формуванню здорової (фізично, психічно, духовно), компетентної, соціально-адаптованої і соціально-творчої особистості з досить високою потребою в самореалізації та самовдосконаленні, з гуманістичним світоглядом і почуттям відповідальності за долю своєї країни. Основними чинниками реалізації здоров'язберігаючого підходу в навчально-виховному процесі визнано такі: створення комфортного соціально-психологічного середовища для учнів і вчителів; формування та розвиток основних компетентностей учнів; використання національних цінностей і традицій, спрямованих на етичне ставлення до власного здоров'я; формування ціннісних орієнтацій, спрямованих на збереження здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу.

Проте результати останніх досліджень вказують на те, що традиційна освіта більшою мірою зорієнтована на здобування знань, а не життєвих компетенцій. Перехід до розуміння цінності ЗСЖ в усіх аспектах життєдіяльності людини (фізичному, соціальному, емоційному та психологічному) відбувається в шкільній освіті дуже повільно. Науковці вбачають розв'язання цієї проблеми в збагаченні змісту навчальних предметів інформацією про здоровий спосіб життя шляхом включення відомостей з медицини, біології, фізіології, біоритмології, гігієни, психології, педагогіки [8, с.24].

Підтримуємо позицію українських дослідників [9], що проблему профілактики залежності підлітків від ПАР мають розв'язувати педагоги в співпраці з шкільними психологами, тобто ті, хто має

постійний і безпосередній контакт з учнями. Проте ми не можемо погодитись, що профілактична діяльність має зводитись лише до «своєчасного й постійного інформування учнівської молоді щодо шкідливості наркотиків і токсикантів» [9, с.109].

Основна мета має полягати в тому, щоб формувати в дітей цінності здорового способу життя, зберігати й укріплювати фізичне, психічне й соціальне здоров'я. Щоб школа для учня була не лише спілкуванням з однолітками, а й з учителями, яких він поважає, любить, з якими цікаво, вони є для дитини надійними порадиниками, їм вона довіряє.

Вважаємо, що пріоритетною для школи має стати позитивна профілактика, метою якої є виховання успішної людини, здатної справлятися з власними психологічними труднощами й життєвими проблемами, яка не потребує прийому ПАР.

Формувати навички позитивної профілактики можна на будь-якому уроці, класній годині й позакласних заняттях. Це і є основа успішності навчання. Щоб цього взаєморозуміння досягти, вчителів і класному керівникові необхідно:

- визнавати складність проблем, з якими стикається учень;
- приділяти більше уваги його досягненням, а не невдачам;
- сприяти формуванню в підлітка позитивного уявлення про себе. для цього частіше говорити йому про те, що гарного є в його характері (сміливість, товарицькість, дотепність, працьовитість тощо);
- кажучи про помилку, прагнути показувати її цінність як спроби;
- прислухатися до думки людей, яким учень довіряє;
- читати літературу про психологію та фізіологію підлітка;
- відверто говорити з дитиною про життя і смерть, дружбу й зраду, про відносини чоловіка й жінки;
- ділитися власним досвідом дорослішання, розповідати про свої тодішні відчуття, мрії, ідеали, навіть якщо сьогодні вони здаються смішними або помилковими;

Потрібно більше уваги приділяти виховним заходам, присвяченим здоровому способу життя, правильному харчуванню, проведенню дозвілля, заняттям спортом. Аналіз літератури з проблеми спонукає до висновку, що ефективність того чи іншого підходу визначається тим, наскільки добре розроблені технології та вміло застосовуються на практиці. Розглянемо деякі з підходів, що під силу застосовувати на практиці вчителям природничих дисциплін:

*Представлення інформації.* Цей підхід заснований на тому, що учнів інформують про конкретні ситуації, які становлять небезпеку. У цьому підході можуть використовуватися різні методи й технології, зокрема такі, що базуються на формуванні оптимального страху.

*Виховання протидії психоактивним речовинам.* У цьому підході в дітей формуються вміння протистояти ситуаціям, що провокують вживання ПАР, а також негативне ставлення до вживання ПАР. Тренінг «Уміння говорити «ні» дозволяє підготувати учня до ситуацій, коли його схилитимуть до вживання ПАР. Проте необхідно пам'ятати, що вміння без відповідного негативного ставлення до ПАР не може бути гарантом успіху. Також відомо, що діти, в основному, самі вибирають собі друзів, і це більш значущий чинник, ніж уміння говорити «ні». Тому необхідно в учня створити потребу не вступати в контакт з тими підлітками, які мають неодноразовий досвід вживання ПАР.

*Надання альтернативи.* Підхід базується на думці, що коли діти будуть зайняті якоюсь цікавою діяльністю, то в них не буде ні часу, ні бажання вживати ПАР. Дітям надається широка можливість займатися спортом, наукою, мистецтвом, подорожувати тощо (різні альтернативи, які повинні запобігти вживанню ПАР). Бажано, щоб в альтернативних програмах передбачався розвиток відповідних якостей особистості.

*Апеляція до цінностей і знань.* Найбільш важлива мета в профілактиці вживання ПАР — це формування в дітей стратегічних ціннісних соціально значущих орієнтацій. Коли в дитини є мета досягти чогось важливого в житті, то тоді вона сама прагнучиме підпорядкувати своє життя досягненню цієї мети. Справа ускладнюється тим, що в теорії і практиці педагогіки немає зрозумілої й чіткої ієрархії цілей, пов'язаної з гендерними особливостями учнів. Можна сказати, що в даний час не дуже компетентними журналістами молоді нав'язуються вельми сумнівні цінності. Педагогіка не визначила своєї позиції з цього питання. Тому молодь, не маючи орієнтирів у житті (або маючи спотворені орієнтири), вибирає для себе засіб відходу від дійсності, життя в світі ілюзій. У той самий час, дослідження показують, що підхід, заснований на апеляції до цінностей дітей, є ефективним.

*Створення відповідної атмосфери.* Передбачаються вміння вчителів створювати в класі сприятливу для учнів атмосферу, ставлення до учнів, засноване на любові, пошані, оптимальній вимогливості й справедливості. Такій підхід вимагає від учителя високого рівня професійної культури, що включає духовну, моральну, інтелектуальну, психологічну, комунікативну та інші підкультури.

*Використання змісту навчального предмета.* Зміст будь-якого уроку може використовуватися в профілактиці вживання ПАР. Такі можливості мають уроки літератури, ОБЖ, біології, історії, права та ін.

*Упровадження інноваційних педагогічних технологій.* Є багато педагогічних технологій, які дозволяють включати учнів у цікаву, неконфліктну, кооперативну роботу на уроці: робота в парах, малих групах тощо. Введення ефективних технологій навчання, за яких кожен учень буде успішним, дозволить уникнути девіантної поведінки. Особливу увагу необхідно приділити технологіям оцінювання. Несправедливе, на думку учнів, оцінювання буває причиною девіантної поведінки, у тому числі й вживання ПАР. Потрібна відповідна робота з учителями для того, щоб вони навчилися створювати на уроках ситуації успіху для кожного учня.

*Організація позакласної навчально-пізнавальної діяльності.* Залучення учнів у різні гуртки за інтересами не залишить часу на пошуки та вживання ПАР.

*Організація виховних заходів* (тематичні вечори, зустрічі з успішними людьми, екскурсії, подорожі, відвідування театру, виставок тощо), спрямованих на культивування здорового й цікавого способу життя, формування оптимістичного характеру, вміння долати труднощі.

*Залучення учнів у процеси самоврядування* дозволить виховувати самостійність мислення, почуття відповідальності за власні вчинки, відчуття причетності до всього, що відбувається в школі, країні, суспільстві. Формуються навички приймати рішення, діяти в різних життєвих ситуаціях. На рівні класу можна організувати систему самоврядування, в якій у кожного учня буде якась роль (відповідальний за поведінку, чистоту, відвідування, затишок, успішність, дозвілля тощо). Правильно організована система самоврядування дозволяє створити атмосферу відторгнення шкідливих звичок.

*Співпраця педагогів з батьками* передбачає обговорення проблем у вигляді бесід, семінарів, конференцій щодо створення в сім'ї атмосфери любові, поваги, заснованої на оптимальній вимогливості та справедливості.

Кожен з підходів позитивно впливає на залучення учнів до здорового способу життя, але профілактика залежності від ПАР буде ефективною, на нашу думку, лише за умови їх систематичного й комплексного застосування.

**Висновок.** Отже, організовуючи первинну профілактику залежності підлітків від ПАР, учителю важливо враховувати, що основним напрямом має бути розширення життєвого простору підлітка шляхом активного залучення його в життя соціуму, формування в нього основних цінностей здорового способу життя. **Напрямами подальших досліджень** визначаємо методичну підготовку майбутніх учителів природничих дисциплін до здійснення первинної профілактики залежності підлітків від психоактивних речовин.

### Література

1. Генкал С. Є. Методологічні підходи до реалізації змісту біологічної освіти в профільних класах / С. Є. Генкал // Сучасні інформаційні та інноваційні технології та методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наукових праць. – Випуск 26. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – С. 20-25.
2. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика / Альбина Васильевна Гоголева. – М.: МПСИ, 2002. – 238 с.
3. Зобенько Н. А. Формування здорового способу життя як передумова профілактики девіантної поведінки підлітків / Наталія Анатоліївна Зобенько / Підготовка соціальних працівників до формування здорового способу життя дітей та молоді. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Черкаси: ЧНУ, 2006. – 220 с.
4. Коршок С. І. Впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховний процес / С. І. Коршок // Психологічна газета. – 2010. – №7. – С.3-8.
5. Леонтьєва О. Педагогічні умови й шляхи формування здорового способу життя підлітків / Олена Леонтьєва // Рідна школа. – 2004. – №3. – С.15-16.
6. Максименко С. Д. Психологічні засади пропагування психогігієнічного виховання і здорового способу життя молоді / Максименко С.Д. // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – №6. – С.72-75.
7. Максимчук Б. А. Формування системи світоглядного ставлення майбутнього вчителя до здорового способу життя / Максимчук Б. А. // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород: УжНУ, 2011. – № 20. – С. 385 – 388.
8. Навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок через систему шкільної освіти: оцінка ситуації / О. М. Балакірева, Л. С. Ващенко, О. Т. Сакович та ін. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 108 с.
9. Нагорна А.М., Беспалько В.В. Профілактика наркоманії серед підлітків: Навчальний посібник. – Видання 2-е, доповнене – Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2003. – 184 с.
10. Тихенко Л. Інтегративний підхід до навчання дітей здорового способу життя / Лариса Тихенко // Початкова школа. – 2007. – №6. – С.33-36.
11. Ходоса В. Творча програма «Формування здорової свідомої особистості» / Валентина Ходоса, Людмила Гапченко // Директор школи. – 2007. – №45(477). – С.3-26.

УДК. 371.13(438)

## СТРАТЕГІЇ ТА ПРОГНОЗИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ У ПОЛЬЩІ

А.В. Василюк

**Анотація.** У статті окреслено стратегії та прогнози розвитку польської освіти в умовах євроінтеграції; визначено шляхи підвищення якості та ефективності освітньої системи (для кращої пристосованості до потреб ринку праці, вимог суспільства й відповідності викликам сучасної цивілізації).

**Ключові слова:** освіта, розвиток освіти, стратегії, прогнози.

**Аннотация.** В статье очерчены стратегии и прогнозы развития польского образования в условиях евроинтеграции; определены пути повышения качества и эффективности образовательной системы (для лучшего приспособления к потребностям рынка труда, требований общества и соответствия вызовам современной цивилизации).

**Ключевые слова:** образование, развитие образования, стратегии, прогнозы.

**Summary.** In article strategy and forecasts of development of the Polish education in the conditions of eurointegration are outlined. It is defined ways of improvement of quality and efficiency of educational system (for the best adaptation to requirements of a labour market, requirements of a society and conformity to calls of a modern civilisation).

**Key words:** education, development of education, strategies, forecasts.

В умовах формування високотехнологічного інформаційного суспільства, де рівень та якість освіченості всього населення набувають вирішального значення для економічного й соціального поступу країни, зростає потреба в ефективній освіті. Вона є предметом критичної оцінки в багатьох країнах світу, а також пошуків стратегій та розроблення прогнозів щодо її розвитку. На особливу увагу заслуговує досвід сусідньої Польщі, яка однією з перших постсоціалістичних країн (від 1989 р.) розпочала системні перетворення в усіх головних галузях суспільного життя, в тому числі освітній, та має на сьогодні значний позитивний досвід реформ. У складних умовах модернізації вітчизняної освітньої галузі цей досвід може бути надзвичайно дієвим.

У даний час актуалізується розроблення проблем трансформації освіти (В.Андрущенко, В.Кремень, В.Луговий та ін.); досліджень освітньої політики ЄС та прогнозів розвитку освіти в єврозоні (А.Валицька, Т.Кошманова, В.Кравець, Н.Лавриченко та ін.); реформування освіти в Польщі (Ч.Банах, Ч.Купісевич, Т.Левовицький, Б.Шліверський, К.Конажевський та ін.). Узагальнення проаналізованих наукових джерел дало змогу засвідчити, що дана тема вітчизняними науковцями не розглядалася достатньо глибоко й з урахуванням подій і тенденцій сьогодення.

**Мета статті** – висвітлити ключові стратегічні завдання й прогнози розвитку освіти в Польщі, а також виявити можливі шляхи підвищення її якості та ефективності.

Роль сучасної освітньої політики в Польщі визначають два контексти: внутрішній – пов'язаний із системною освітньою реформою 1999 р.; зовнішній – пов'язаний із процесами інтеграції Польщі з ЄС і глобалізацією в світі.

Аналітики освітніх змін і реформ стверджують, що на новому етапі розвитку Польщі збільшився розрив між рівнем якості міської та сільської освіти. Наслідкування світових освітніх тенденцій без урахування специфіки польського села, яка склалася історично, призвело до того, що проблема сільських шкіл продовжує залишатися однією із найгостріших, що викликає стурбованість польського уряду. У «Звіті про суспільний розвиток. Польща 2000. Розвиток сільських регіонів» (2000) [12] акцентовано наявну диспропорцію в доступі до освіти між містом і селом, накреслено стратегічні завдання по вирівнюванню освітніх шансів сільських дітей і молоді. До них належать:

- реконструкція шкільної мережі через створення сільських гімназій і профільних ліцеїв; перебудова системи професійної освіти, завдяки чому професійні школи мають готувати кваліфікованих робітників, а профільні ліцеї надавати матуру (повну середню освіту) й одночасно здійснювати професійну підготовку через профільне навчання;

- створення умов доїзду учнів до шкіл через забезпечення шкільними автобусами; організація для дітей системи клубів – місць збору й забезпечення їм відповідної опіки, поліпшення інфраструктури на сільських територіях;

- упровадження зовнішньої системи оцінювання учнів з метою отримання об'єктивної і порівняльної інформації в межах країни про схильності дітей із сільських шкіл; заохочення їх до подальшого навчання в загальноосвітніх і профільних ліцеях, які відкривають шлях до вищих студій;

- покращення забезпечення навчально-методичними засобами сільських шкіл, створення в них мовних і комп'ютерних кабінетів з підключенням до Інтернету, розбудова навчальної бази для забезпечення професійного навчання через центри практичної підготовки й сільські центри неперервної освіти;

- модернізація навчальних програм на рівні старшої середньої школи, пристосування їх профілів до регіональних потреб;

- забезпечення для сільської молоді стипендій на покриття коштів шкільної допомоги або утримання в інтернаті через створення освітньої фундації допомоги сільській молоді;

- створення можливості навчання в центрах неперервної освіти, філіях вищих шкіл на базі сільськогосподарських професійних шкіл чи осередків сільськогосподарських консультаційних пунктів;

- упровадження більших винагород для вчителів сільських шкіл. Запропоновано створення фонду на додатки до зарплати для вчителів із «дефіцитних» предметів, які зобов'язуються працювати в сільській школі не менше п'яти років, доплати до коштів проживання, допомога в кредитах на житло [12].

У 2000 р. Рада Міністрів Республіки Польща затвердила стратегічні документи «Цілі і напрями розвитку інформаційного суспільства в Польщі» і «e-Польща – план діяльності розвитку інформаційного суспільства в Польщі на 2001-2006 рр.». Наступні закони й розпорядження сейму Польщі стосувалися справ інформаційної інфраструктури, інформаційної освіти й міжнародної співпраці в інформаційній галузі. Акцентовано, що одним із головних завдань освіти є підготовка молоді до життя в інформаційному суспільстві, а також діяльності в світі «інтелектуальних технологій». Відповідно, середня й вища школи поступово переходять до так званого метанавчання, тобто підготовки випускників до самоосвіти й навчання впродовж усього життя. У польських школах було впроваджено медіальну освіту, спрямовану на оволодіння учнями новими засобами ефективного пошуку інформації, а також раціонального їх використання й перетворення в прогресивну компетентність.

Ч.Банах зазначає, що при здійсненні коректив освітньої реформи необхідно відмовитися від освіти, орієнтованої на дидактичні цілі, та перейти до освіти, спрямованої на людину, виховання й цінності, що є успішним засобом протидії загрозам з боку масмедій та інформаційних технологій, небезпеці зниження інтелектуального рівня суспільства, «електронного енциклопедизму» і зростання стресів, спричинених надміром збудників [4; 5]. Додамо до цього, враховуючи сучасні умови, ще й опірність до можливих наслідків «інформаційної війни».

На думку І.Шемпрух, у шкільному й позашкільному секторах освіти має втілюватися модель рефлексивної освіти, спрямованої на формування духовних і культурних цінностей, ключових компетентностей (уміння здобувати інформацію в діяльності, співпраці в групі, глобальному мисленні), підбір адекватного змісту. Це має сприяти раціональному впорядкуванню зв'язку між культурою образу й культурою друкованого слова, що не повинно допустити перетворення *homo sapiens* в *homo videns*, або людини, яка пізнає світ лише через образи [3]. Польські науковці та політики зі сфери освіти вважають, що найважливішою місією школи ХХІ ст. є розвиток самостійності, активності, інноваційності, толерантних способів спілкування. Людина «глобального селища» працюватиме більш самостійно ніж раніше, з допомогою новітніх інформаційних технологій. Відтак, освітні зміни в Польщі здійснюються наступним чином. З одного боку, традиційна школа удосконалюється через відхід від фронтального навчання на користь співпраці й співдіяльності в шкільному класі групи ровесників, які інтерпретують і створюють власні знання. Отже, пасивне сприйняття знань й репродуктивне їх відтворення відходить на другий план. Учні стають автономними суб'єктами процесів учіння, натомість роль учителя скеровується на сприяння накопиченню, перетворенню й використанню ними знань. З іншого боку, виникає альтернатива традиційній моделі освіти у вигляді віртуальної школи, яка може виявитися більш придатною для тих, хто зможе й захоче навчатися дистанційно і самостійно [13].

Істотного значення для сучасної освіти набувають процеси європейської інтеграції та глобалізації. Відкритість до світу здійснюється через поширення іноземних мов, поглиблення знань з історії, географії, економіки, культури різних народів. Упровадження обов'язкового вивчення двох іноземних

мов вимагає підготовки відповідної кількості вчителів та покращення якості методики викладання і навчання. Як зауважує Ч.Банах, при запровадженні «європейської освіти» важливо вказувати молоді на шанси, які виникають завдяки євроінтеграції, на потребу боротьби із явищами релігійного і політичного фундаменталізму, ксенофобії, націоналізму й расизму. Така освіта надає знання про ЄС і проблеми суспільного життя, охорону прав людини, практику демократичних дій, справи європейської цивілізації, знайомить із проблемами професійної і просторової мобільності людей. Потрібно вдосконалити «Програмні основи загальної освіти» у цій сфері, створити та запровадити освітню стежку «європейська освіта» у середніх школах (гімназіях і ліцеях). Це вимагає відповідної додаткової підготовки й удосконалення частини педагогічних працівників, зокрема, вчителів історії, громадянської освіти, географії, польської мови, образотворчих предметів, іноземних мов. Важливим доповненням європейської освіти є створення тематичних клубів у школі і поза її межами [6].

Ч.Купісевич акцентує увагу на ролі науки в реформуванні освіти. Він зауважує, що необхідно навчати мисленню категоріями майбутнього, альтернатив розвитку Польщі, протидіям фетишизації ринку й домінації економіки зиску й споживання над етикою. Разом з тим, моделі нової польської освіти повинна бути притаманна культурна й освітня відкритість, орієнтація на виховання заради миру із збереженням власної національної totoжності, свідомості інтеграційних і дезінтеграційних процесів, шансів та небезпек, властивих сучасному світові [11].

Згідно із сучасною освітньою політикою, польська система освіти зорієнтована на потреби ринку праці й підготовки молоді до використання сучасних інформаційних технологій. Господарська трансформація в Польщі, реструктуризація цілих виробничих галузей і послуг, поява нових професій та масове професійне переміщення у сферу послуг вимагає професійної мобільності й зміни кваліфікацій. Тому актуальним вважається подовження періоду обов'язкової освіти, розвиток мережі середніх і вищих професійних шкіл. Професійна підготовка піднімається на вищі ступені освіти, чому сприяють державні й недержавні вищі навчальні заклади, розвиток Центру практичної підготовки й Центру неперервної освіти. Вищі школи мають орієнтуватися на якість вищої освіти і відповідальність за дипломи та кваліфікації, а не на кількісне охоплення навчання. Перспективне планування в системі освіти та політики працевлаштування виходить із стратегії розвитку Польщі, в тому числі – демографічних прогнозів та розвитку господарства. Тому планування мережі шкільництва та кількість напрямів навчання пов'язується із ринком праці, розвиваючи паралельно й систему професійної орієнтації. Здійснюється апробація наукових розробок щодо зв'язків між загальною й професійною освітою, ринком праці та стандартами професійних кваліфікацій.

Польські науковці й політики зі сфери освіти слушно зауважують, що сучасній молоді конче потрібні економічні знання, вміння пошуків роботи, готовність до зміни професій, організації власного місця праці тощо. Важливим і необхідним стає кореляція прагнень середніх та вищих шкіл з перспективною політикою держави та стратегією розвитку Польщі, а також ефективним поєднанням бюджетних і позабюджетних засобів в умовах ринкового господарства й комерціалізації [1].

У 2003 р. в Польщі було розроблено програму «*Стратегія розвитку неперервної освіти до 2010 р.*», в якій накреслено напрями розвитку освіти дорослих, навчання впродовж життя, побудови суспільства знань, стимулювання розвитку громадянського суспільства й реалізація європейського виміру освіти. Особливо підкреслена потреба підготовки й заохочення всіх осіб до учіння протягом життя в інституціях формальної та неформальної освіти, самоосвіти й самовиховання. Стратегічною метою розвитку повинні бути допомога й спрямування розвитку особистості, стимулювання інноваційності та креативності людини як сприяння зростання її конкурентоспроможності, покращення організації праці й створення підґрунтя для розвитку суспільства знань (відповідно визнаній критично-креативній парадигмі освіти. – Прим. автора) [7]. Зауважимо, що була виконана значна частина цих положень.

Урядовий Центр стратегічних студій у доповіді «*Польща 2025. Довготривала стратегія розвитку*» сформулював пріоритетні завдання польської освіти й інвестиції в людський капітал, які стосувалися: 1. Формування моделі освіти й виховання, яка охоплює визначені цілі й систему цінностей та протидіє суспільним патологічним явищам; 2. Формування різноманітних рис, що дозволить людині керувати власним життям й ефективно діяти в непередбачуваних умовах майбутнього; 3. Підготовка до адаптації на ринку праці та неперервного навчання й перекваліфікації; 4. Збільшення культуротворчої функції освіти; 5. Підвищення рівня освіченості сільського населення й малозабезпечених сімей.

Деякі польські науковці, зокрема Ч.Банах і А.Райкевич, вказують, що Польща має здійснити якісний освітній стрибок. Це вимагає опрацювання тривалої програми розвитку освіти, виокремлення в ній таких термінових програм для реалізації, як: 1) завдання освіти в інформаційному суспільстві; 2)



роль та завдання освіти в період інтеграції Польщі з ЄС; 3) освіта, господарство і ринок праці; 4) система педагогічної освіти і професійний статус учителя [8].

Зближення систем освіти європейських країн відбувається через прийняття освітніх пріоритетів, зокрема: рівності освітніх шансів, підвищення якості навчання, європейського ідеалу виховання, нової моделі та статусу вчителя [9; 10]. Ці напрями близькі до положень польської реформи освіти й вимагають неперервного її моніторингу та удосконалення практики упровадження. Наголошується, що для цього важливо збільшити участь науки в реформі освіти, яка раніше належним чином не використовувалася.

Комітет прогнозів Польської Академії Наук розробив стратегію розвитку Польщі на 2001-2020 рр., яка охоплює головні суспільні й господарські проблеми, що впливатимуть на розвиток країни в найближчі 20 років. Визначено чотири пріоритетні напрями тривалої господарської політики: утримання високого темпу господарського зростання; модернізація структури продукції; швидке підвищення освітнього рівня; розв'язання суспільних проблем через обмеження безробіття. Передбачається, що реалізація цих пріоритетів буде пов'язана із збільшенням ролі науки й дослідницького підґрунтя відповідно до вимог сучасного господарства, що розвивається в умовах інформаційної цивілізації [13, с. 58-59].

Заплановано щорічне збільшення фінансування освіти на 1,5% від зростання ВНД. До 2020 р. цей показник має зрости до 7-7,5%, що сприятиме досягненню освітніх стандартів країн ЄС. Це вимагає розв'язання ряду важливих проблем, серед яких:

1. Більш широке використання шкільної й позашкільної освіти для підвищення цивілізаційного рівня суспільства, вирівнювання шкільного старту та освітніх шансів дітей і молоді, особливо на селі. Ключове значення мало охоплення шкільним обов'язком шестиліток (з 2013-2014 навчального року) при одночасному дошкільному обов'язку для дітей 5-річного віку;

2. Розвиток вищої школи, щоб до 2020 р. щонайменше 40-45% молоді здобувало вищу освіту (йдеться про кількісний та якісний показники освіти);

3. Розширення стипендіальної системи й кредитної допомоги для студентів;

4. Акцентування важливості формування вмінь користування комп'ютером та Інтернетом у дітей і молоді, розширення можливостей вивчення іноземних мов. У 3-річних гімназіях (середніх школах I ступеня) упроваджено вивчення другої іноземної мови.

Для реалізації цих та інших завдань передбачено створення «Народної фундації модернізації освіти й розвитку інформаційних знань.» Це потребує термінового коректування освітньої реформи з метою пристосування освіти до потреб розвитку польського суспільства.

Аналіз ключових стратегічних завдань і прогнозів розвитку освіти в Польщі дає підстави стверджувати, що в сучасних умовах знання та освіта стають не тільки чинниками суспільного розвитку, а також його фундаментом і найціннішим засобом. Модернізація освітньої системи є гострою необхідністю через складність суспільних змін та стає не лише національним, а й міжнародним пріоритетом. Основними шляхами підвищення якості й ефективності освітньої системи є поширення інформаційно-комунікаційних технологій, забезпечення гнучкості й мобільності освіти, здійснення гуманізації середньої і вищої школи, поєднання освітніх реформ згори та інновацій знизу, децентралізація та усупільнення освіти, прийняття оптимальних рішень з урахуванням стратегічних перспектив розвитку освітньої галузі [2].

### Література

1. Василюк А. Тенденції змін польської освіти / А. Василюк // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2006. – № 3. – С. 91-94.
2. Василюк А. Загальноєвропейські тенденції розвитку освіти / А. Василюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2013. – № 2. – С. 206-211.
3. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918-1999 рр.) : дис... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 / Шемпрух Іоланта. – Івано-Франківськ, 2001. – 503 с.
4. Banach Cz. Uwarunkowania i kierunki rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020 / Cz. Banach // Edukacja w dialogu i reformie. – Białystok, 2002. – S. 48-62.
5. Banach Cz. Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004-2015 / Cz. Banach, A. Rajkiewicz // Nowa Szkoła. – Warszawa. – 2004. – Nr 1 – S. 9-13.
6. Banach Cz. Edukacja wobec wyzwań współczesnego świata / Cz. Banach // Życie szkoły. – Warszawa. – 2002. – Nr 5. – S. 259-263.
7. Banach Cz. System edukacji i szkoła przyszłości / Cz. Banach // Polska 2000 Plus. – Warszawa, 2002. – Biuletyn nr 1 (5). – S. 70-88.

8. Banach Cz. Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004-2015 / Cz. Banach, A. Rajkiewicz // Nowa Szkoła. – Warszawa. – 2004. – Nr 1. – S. 9-13.
9. Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej. – Warszawa, 1999. – 191 s.
10. Edukacja w perspektywie europejskiej na przełomie XX i XXI wieku. – Warszawa: IBE, 1999. – 85 s.
11. Kupisiewicz Cz. Wizja szkoły przyszłości – zarys modelu / Cz. Kupisiewicz // Realia i perspektywy reform oświatowych. – Warszawa : IBE, 1997. – S. 109-118.
12. Raport o rozwoju społecznym. Polska 2000. Rozwój obszarów wiejskich. – Warszawa, 2000. – 37 s.
13. Strategia rozwoju Polski do roku 2020. – Warszawa, 2001. – 109 s.
14. Raport o stanie edukacji 2013. – Warszawa: IBE, 2014. – 319 s.

УДК 317.4.018(430)

## СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ ІДЕЙ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ФАХОВОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

М.І. Клим

***Анотація.** У статті проаналізовано розвиток ідей полікультурного виховання студентів у навчальних закладах Великої Британії; з'ясовано, що актуальність та стратегія полікультурного виховання в країні передбачає високий ступінь толерантності, готовності до міжкультурного діалогу та співробітництва зі студентами інших національностей у межах університетів.*

***Ключові слова:** полікультурне виховання, фахова підготовка студентів, Велика Британія, вищі навчальні заклади, Концепція мовної підготовки іноземців.*

***Аннотация.** В статье проанализированы идеи поликультурного воспитания студентов в учебных заведениях Великобритании; доказано, что актуальность и стратегия поликультурного воспитания в стране предопределяет высокую степень толерантности, готовности к межкультурному диалогу и сотрудничеству со студентами других национальностей в пределах университетов.*

***Ключевые слова:** поликультурное воспитание, профессиональная подготовка студентов, Великая Британия, высшее учебное заведение, Концепция языковой подготовки иностранцев в вузах Украины.*

***Summary.** The idea of multicultural education of students in higher schools of Great Britain are explored in the article; it was found that the relevance of the strategy and development of ideas of multicultural education in the country is assumed by a high degree of tolerance and readiness for intercultural dialogue and cooperation with students of other nationalities within universities.*

***Key words:** multicultural education, professional training of students, Great Britain, higher educational institutions, the concept of language training for foreigners in Ukraine universities.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.** Зміст Концепції мовної підготовки іноземців у ВНЗ України засвідчує важливість підвищення рівня освітніх можливостей навчальних закладів, актуалізує становлення «гуманістичного світогляду, формування вмінь міжкультурного спілкування, виховання толерантного ставлення до представників інших культур і релігійних переконань; передбачає формування вмінь і навичок самостійної навчальної діяльності, умінь вдосконалювати когнітивно-операційний компонент мовленнєвої діяльності як засіб усебічного розвитку особистості» [2]. Розв'язання поставлених вище завдань можливе завдяки впровадженню стрижневих положень полікультурної освіти та виховання за рубежом.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Серед значного масиву наукових праць, присвячених висвітленню ідей полікультурного виховання та осмислення різнобічності трактування цього поняття особливе місце займають розвідки Л. Зданевич – теоретичні підходи до полікультурного виховання дітей дошкільного віку [1]; О. Матвієнко – полікультурне виховання в загальноосвітніх навчальних закладах у процесі викладання краєзнавчих курсів [3]; І. Пермякової – реалізація завдань полікультурного виховання в Німеччині [5]; О. Садикової – основні етапи розвитку інтеркультурного виховання в сучасній системі освіти Німеччини [7] та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем полікультурного виховання та освіти виявляє різноманітність підходів та наукового обґрунтування цього феномену в різних європейських

країнах та США. Проте в зазначених дослідженнях відсутній аналіз змістових компонентів полікультурного виховання в контексті фахової лінгвістичної підготовки студентів вищих навчальних закладах у Великій Британії.

**Мета статті** – визначити зміст полікультурного виховання студентів у вищих навчальних закладах Великої Британії – Лондонського університету, Бірмінгемського, університету Лідс засобами лінгвістичної освіти, проаналізувати структурні компоненти процесу полікультурного виховання та визначити його стратегічні орієнтири.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Актуалізація ідей полікультурного виховання в Україні сьогодні здійснюється за допомогою різноманітних навчально-виховних заходів університетського та державного рівнів: всеукраїнських науково-практичних конференцій, наприклад, («Полікультурна освіта в Україні: історія, сучасність, перспективи», Бердянськ, 2013 р.); міжнародного семінару-тренінгу «Полікультурна освіта в XXI столітті: створення партнерства» (Київ, 2013 р.) [4]. У результаті наукових дискусій полікультурність визначається як принцип функціонування та співіснування в певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот, із притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їхню рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з ширшою крос-культурною спільнотою та ін. [6].

Зміст полікультурного виховання у вищих навчальних закладах Великої Британії, спрямований на збереження культурної та суспільної ідентичності в умовах глобалізаційних процесів, має дихотомічний характер, який відображається в набутті нового знання та одночасному збереженні власної самобутності. Велика Британія є носієм культурного різноманіття націй та національних меншин, які утворюють єдиний соціальний простір. Поряд з науковим та суспільним дискурсом ідентичності та мультикультуралізму сьогодні в країні існує необхідність «популярного розуміння культурних розбіжностей задля побудови стійкого суспільства; сприяння міжкультурному спілкуванню, яке перебуває в координатах мовної політики, релігії, національності та географічних меж» [8].

Полікультурне виховання у вищих навчальних закладах Великої Британії реалізується через взаємопов'язані принципи:

- рівних можливостей (equal opportunity policies) – академічні фахівці повинні переконатися, що кожен окремих індивід отримує доступ до процесу навчання;
- рівного доступу й справедливості (equal access and equity) – освітяни повинні забезпечити ефективну участь всіх студентів у навчально-виховному процесі;
- культурної чуйності (cultural responsiveness) – адекватне сприймання традицій життя студентів викладачами, пов'язаних культурною, релігійною та етнічною належністю.

У зміст полікультурного виховання та освіти студентів різних коледжів Лондонського університету впроваджено такі навчальні курси: арабські та ісламські дослідження (Arabic and Islamic Studies), дослідження арабської культури (Arabic Cultural Studies), африканська мова й культура (African Language and Culture), англійське й французьке право (English Law & French Law), англійське й німецьке право (English Law & German Law), англійське право й право Гонг-Конгу (English Law & Hong Kong Law), англійське та австралійське право (English Law with Australian Law), мультилінгвальні дослідження (Multilingual Studies), мультилінгвальні дослідження й міжнародні відносини (Multilingual Studies with International Relations). В інституті освіти Лондонського університету викладають такі навчальні дисципліни: інтеркультурна освіта (inter-cultural education), освіта в полікультурних середовищах (education in multicultural societies), художня інтеркультурна освіта (intercultural arts education).

Науково-педагогічний склад кафедри культури, комунікації та засобів масової інформації проводить наукові дослідження з таких напрямів – освіта, засоби масової інформації і постійний розвиток (education, media and sustainable development), виховні нерівності в різноманітних суспільствах (educational inequalities in diverse polities). Завідувачем кафедри професором Дж. Гундарою за сприянням науковців цього закладу створено Міжнародний Центр Міжкультурних досліджень (International Centre for Intercultural Studies), який за підтримки ЮНЕСКО сьогодні організовує семінари, навчальні та тренінгові програми. Наукові розвідки цієї інституції спрямовані на дослідження культури, ідентичності та різноманітності субкультур. Дослідження проводяться на місцевому, регіональному, національному та міжнародному рівні. Полікультурне виховання є важливим в «інклюзивних та міжкультурних демократичних суспільствах, у яких спостерігаються прояви расизму, релігійного фанатизму й ксенофобії. У концепції центру ключовими вважаються: «культурна самобутність студента, яка необхідна для досягнення активної і повної участі в житті суспільства, взаєморозуміння й солідарності між студентами, етнічними, соціальними, культурними та релігійними групами й народами» [9].

На думку Г.Джона, вивчення культурного розмаїття є необхідним для системи освіти у Великобританії, яка повинна зосередитися на впровадженні ідей полікультурної освіти й забезпечити внутрішній діалог між етнічними й релігійними громадами студентства.

Реалізація ідей полікультурного виховання та освіти студентів у Бірмінгемському університеті здійснюється через діяльність Центру Мультилінгвальних Досліджень («The MOSAIC Centre for Research on Multilingualism»), створеного в 2008 р. Метою діяльності стала розробка нових міждисциплінарних напрямків дослідження, пов'язаних з білінгвальною освітою, вивченням мов у контексті мовного й культурного різноманіття Великої Британії [11].

Розробка проектів спрямована на розв'язання проблеми зі складністю й мінливістю природи расизму в освітній практиці та зміною методів дослідження цього феномену. Студентам викладаються курси «Освітня політика та соціальна справедливість» («Education Policy and Social Justice»), «Ідентичність, політика й повсякденне життя» («Identity, Politics and Everyday Life»), дослідження освіти («Researching Education»). Студентам пропонують теми, пов'язані з аксіологією освіти й виховання в африкансько-британських родинах, розвитком медичної освіти; з досвідом академічно успішних африканських і карибських студентів, етнографічними дослідженнями, гендером, класом, расою [11].

Стратегія полікультурного виховання реалізовується в «напрямі використання етнографічної спадщини, розуміння глобальних ідентичностей та мовних бар'єрів у діапазоні навчальних закладів. Спектр мультилінгвальних досліджень сягає аналізу культурної та соціальної значущості іноземних студентів, проблемні групи працюють у Копенгагені, Стокгольмі, Гілбурзі.

«Білінгвальність в освіті» – навчальна програма, розроблена науковцями університету для студентів, які навчаються дистанційно, є громадянами Великої Британії, та спрямована на підвищення ефективності роботи з багатомовними дітьми та молоддю в мультикультурних школах. У партнерстві з Північною Асоціацією Служби Підтримки з Питань Рівності й Досягнення (The Northern Association of Support Services for Equality and Achievement), програма спрямована на досягнення завдань:

- розширення базових знань та навчальних потреб учнів, які вивчають англійську мову як додаткову;

- об'єктивна оцінка чинних навчальних програм та забезпечення компетентнісного підходу до їх покращення;

- оновлення навчально-виховних баз практики крізь призму різноманіття культур;

Студенти вивчають стратегію організації мовних, когнітивних, соціокультурних факторів, що впливають на вивчення другої іноземної мови в умовах полікультурного середовища; знайомляться з психолого-педагогічними підходами до планування та змісту навчальних програм для викладання англійської мови. Їм пропонуються проблемні дискусії щодо теорії і практики білінгвальної освіти в навчальних закладах. Отже, у Бірмінгемському університеті розвивається чітка система адаптації іноземного студента до полікультурного середовища в умовах вищого навчального закладу. У системі вищої освіти Великої Британії закладені належні передумови для покращення рівня полікультурної освіти та виховання студентів, яка проявляється в крос культурній складовій – умінню ідентифікувати та засвоїти взаємозалежні культурні традиції інших національностей крізь призму збереження власної британської ідентичності [10].

Університет Лідс, один із найбільших у Великій Британії, де навчаються студенти із 144 країн світу. Вищий навчальний заклад реалізовує стратегію полікультурної освіти через підвищення лінгвістичної компетенції студентів. Програма для підготовки ОКР «Магістр» має назву «Професійна мова та міжкультурні дослідження» (Professional Language and Intercultural Studies), у ній пропонується унікальне поєднання міжкультурних досліджень з вивченням сучасних мов, зокрема англійської для професійних цілей. Метою програми є допомога студентам у розвитку взаємин між різними культурними групами. Для мовної підготовки майбутніх фахівців передбачається «висвітлення культур у різних регіонах та історичних епохах – Азії, Африки, Близького Сходу, Європи та Латинської Америки, від класичної античності до сучасності».

На факультеті мов, культур і суспільств проводяться міжкультурні дослідження з таких напрямів: романські мови та славістика, класичні мови, лінгвістика й фонетика. Факультет бере активну участь у пріоритетних наукових розробках центру канадських досліджень, культурології, європейських досліджень, гендерної проблематики, східно-азійського центру «Біла Троянда» (White Rose East Asia Centre).

Програма структурована таким чином:

- модуль «Навички та проблеми в міжкультурних дослідженнях» («Skills and Issues in Intercultural Studies»), спрямований на покращення розуміння процесів і контекстів взаємодії між різними культурними групами;

- модуль «Англійська мова в міжкультурній комунікації («English in International Communication»)
- дослідження пов'язані з соціолінгвістичною природою англійської мови як рідної, так і іноземної;
- дисертаційне дослідження за темою, пов'язаною з мультикультурною проблематикою.

Професійні мовні модулі включають: теорію і практику перекладу, розмовне мовлення й письмо. Додаткові модулі – «Управління бізнесом у різних культурах», «Міжнародні організації: контекст, теорія, практика», «Вступ до інтерпретації навичок», «Вступ до екранного перекладу», «Англійська мова для перекладачів» пов'язані з прикладною лінгвістикою, історією, культурою та політикою регіонів та країн світу, націй та етнічних груп. Аудиторне навчання проводиться шляхом поєднання лекцій, семінарів, практичних занять, використовуються традиційні есе, проблемні звіти, групові та індивідуальні усні презентації.

**Висновки.** Сьогодні у Великій Британії стратегічні орієнтири розвитку ідей полікультурного виховання трансформуються відповідно до плінних потреб суспільства та покликані сприяти формуванню як етнічної ідентичності британців, так і розумінню культурних відмінностей між студентами різних національностей та меншин. Проблема полікультурного виховання студентів у контексті лінгвістичної підготовки нині в країні дуже актуальна, адже коректність її розв'язання передбачає високий ступінь толерантності, готовності до міжкультурного діалогу та співробітництва в студентському середовищі. Зміст полікультурного виховання у вищих навчальних закладах реалізується через струнку систему наповнення навчальних планів відповідними дисциплінами.

Аналіз розвитку ідей полікультурного виховання в професійній лінгвістичній підготовці студентів у вищих навчальних закладах Великої Британії дає можливість стверджувати, що теоретичні засади функціонування цього концепту трансформуються в початкову практику шляхом викладання навчальних дисциплін: інтеркультурна освіта, освіта в полікультурних середовищах, інтеркультурна художня освіта (Лондонський університет); запровадженням теоретико-методологічних засад білінгвальної освіти (Бірмінгемський університет); через розробку структурованих модулів у лінгвістичній підготовці студентів крізь призму полікультурного виховання (університет Лідс).

**Перспективою подальших досліджень** вважаємо порівняльний аналіз змістових компонентів полікультурної освіти в університетах Великої Британії та країн Західної Європи, а також розвідок, присвячених обґрунтуванню доцільності створення навчальних планів в університетах України з урахуванням досвіду полікультурної освіти у Великій Британії.

### Література

1. Зданевич Л. Теоретичні підходи до полікультурного виховання дітей дошкільного віку / [Електронний ресурс] / Л. Зданевич // Педагогічний дискурс. – 2009. – Вип. 5. – С. 93 – 97.
2. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу: [www.mon.gov.ua/img/zstored/files/2012-conz-zak.doc](http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/2012-conz-zak.doc)
3. Матвієнко О. В. Полікультурне виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів європейських країн у процесі викладання краєзнавчих курсів / Матвієнко О. В. // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2011. – №8 (18). – С. 46.
4. Наукове свято в царині полікультурної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу: <http://us.bdpu.org/naukove-svyato-v-tsaryni-polikulturnoji-osvity.html>
5. Пермякова І. Реалізація завдань полікультурного виховання у Німеччині [Електронний ресурс] / І. Пермякова // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: педагогіка, психологія і соціологія. Випуск 4(146). – Донецьк, ДонНТУ, 2009. Режим доступу до документу: <http://ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/16566/4/permjakova.pdf>.
6. Полікультурна освіта в 21 столітті – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу: <http://www.npu.edu.ua/index.php/en/oholoshennia/2479-21>
7. Садикова О. Основні етапи розвитку інтеркультурного виховання у сучасній системі освіти Німеччини / О. Садикова // Порівняльна професійна педагогіка, 2012. – № 2. – С. 67 – 73.
8. Arafat M., Forrester K., Pencheva N. The Positive Impacts of Multicultural Environments upon Student Learning and Academic Teaching – [Електронний ресурс] / Marco Arafat, Keaton Forrester, Neda Pencheva. – Режим доступу до документу : [www-new1.heacademy.ac.uk/](http://www-new1.heacademy.ac.uk/).
9. Institute of Education University of London. Leading education and social research – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу : <http://www.ioe.ac.uk/research/84655.html>.
10. MA Professional Language and Intercultural Studies – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу : [http://www.leeds.ac.uk/arts/info/125024/postgraduate/1924/ma\\_professional\\_language\\_and\\_intercultural\\_studies](http://www.leeds.ac.uk/arts/info/125024/postgraduate/1924/ma_professional_language_and_intercultural_studies)
11. University of Birmingham. The MOSAIC Centre for Research on Multilingualism – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу : <http://www.birmingham.ac.uk/research/activity/education/mosaic/index.aspx>.  
<http://www.birmingham.ac.uk/schools/education/staff/profile.aspx?ReferenceId=41588&Name=professor-david-gillborn#>.

УДК 378.147:811.14'06(564.3)»19-20»(045)

## ЗМІСТ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ В УНІВЕРСИТЕТІ КІПРУ НАПРИКІНЦІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Ю.М.Короткова

***Анотація.** У статті розглядаються особливості організації навчально-виховного процесу на відділеннях англійської та французької філології Кіпрського університету кінця ХХ – початку ХХІ століття; аналізуються навчальні плани підготовки бакалаврів філології, викладачів англійської та французької мов.*

***Ключові слова:** навчальний план, зміст освіти, іноземна мова, студент-філолог, університетські іншомовні відділення.*

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности организации учебно-воспитательного процесса на отделениях английской и французской филологии Кипрского университета конца ХХ – начала ХХІ века; анализируются учебные планы подготовки бакалавров филологии, преподавателей английского и французского языков.*

***Ключевые слова:** учебный план, содержание образования, иностранный язык, студент-филолог, университетские иноязычные отделения.*

***Summary.** In article features of organization of study and educational process in departments of English and French philology of Cyprus University in the late 20<sup>th</sup> and early 21<sup>st</sup> century are considered. The curricula of the preparation of bachelors of philology, teachers of English and French are analyzed.*

***Key words:** curriculum, content of education, foreign language, student-philologist, foreign language university departments.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** На сучасному етапі розвитку суспільства, який вирізняється глибокими інтеграційними процесами у всіх сферах життя людини, іншомовна освіта покликана сприяти формуванню вільної, соціально мобільної, відкритої до постійних змін особистості, яка усвідомлює важливість будь-якої іноземної мови як засобу спілкування та професійного зростання. На жаль, при повному усвідомленні потреби надання якісної мовної освіти, у більшості європейських країн зафіксовано недостатній рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції випускників вищих навчальних закладів, у тому числі й випускників-філологів. Усе це обумовлює необхідність оновлення методології та змісту іншомовної освіти відповідно до нових вимог сучасного світу.

Реалізації зазначеної мети сприяє вивчення позитивного педагогічного досвіду окремих європейських країн, серед яких на увагу заслуговує така країна-член Європейського Союзу, як Республіка Кіпр.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Вітчизняними науковцями на сьогодні досліджено питання змісту іншомовної освіти в таких країнах, як Велика Британія (В.Базуріна, О.Кузнецова), США (І.Пасинкова, Л.Товчигречка), Франція (М.Гулей), Німеччина (В.Гаманюк), Швеція (Л.Мовчан) та інші. Утім, вивчення вітчизняних науково-педагогічних праць, присвячених системам освіти в зарубіжних країнах, показало відсутність дослідження, яке б висвітлювало кіпрський досвід реалізації змісту мовної освіти у вищих навчальних закладах.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є дослідження динаміки й трансформації змісту мовної підготовки бакалаврів-філологів на іншомовних відділеннях університету Кіпру в кінці ХХ – початку ХХІ століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Перший вищий навчальний заклад у Республіці Кіпр – Кіпрський університет – був створений лише у 1989 році. Розпочав свою діяльність університет з 1992 року [1, 88].

Стосовно іноземних мов, то їх вивчення в статусі базової спеціальності в Кіпрському університеті забезпечувалось на таких відділеннях, як: відділення англійської філології, відділення французької філології, відділення турецької філології та мов Близького Сходу.

Розглянемо особливості підготовки бакалаврів на відділеннях англійської та французької філології.

Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття головними завданнями підготовки фахівців на відділенні англійської філології були:

- формування високого рівня англомовної комунікативної компетенції;

- забезпечення необхідного теоретичного фундаменту для розуміння студентами будови та функціонування мови загалом і англійської зокрема;
- розвиток умінь використання мовних і мовознавчих знань у дослідницькій та викладацькій діяльності;
- надання необхідних знань з літератури та культури англійських народів; ознайомлення з історією та теорією літератури для формування здатності розуміти взаємозалежність літератури й соціокультурної дійсності.

Абсолютно тотожні завдання підготовки бакалаврів із незначними варіаціями у формулюванні висувалися й на відділенні французької філології.

На відділенні англійської філології Кіпрського університету спочатку не передбачалось розподілу навчання за напрямками. Лише з 2010-11 навчального року було введено такі спеціалізації: 1) теоретична і прикладна лінгвістика; 2) література і культура англійських народів; 3) перекладознавство. З цього року протягом перших двох семестрів (перший рік навчання) студенти відділення навчалися за однією програмою, а з третього семестру (другого року навчання) мали обрати один з трьох напрямів підготовки [3].

На відділенні французької філології за спеціальністю «Французька мова та література» було передбачено два напрямки підготовки: мова-мовознавство та література-культура. З 2009 року введено нову спеціальність «Сучасні мови» і відділення було перейменовано у відділення французької філології та сучасних мов [4].

Мовою викладання на відділеннях є англійська та французька відповідно, тому від студентів вимагається достатній рівень володіння ними. Для отримання диплому майбутні філологи мають протягом восьми семестрів (чотирьох років) успішно скласти іспити з 44 дисциплін, кожній з яких відповідає по п'ять дидактичних монад (кредитів). Усі дисципліни поділяються на обов'язкові та вибіркові, оцінювання навчальних досягнень студентів здійснюється за десятибальною шкалою.

Випускники відділень англійської та французької філології мають можливість працевлаштуватися до закладів освіти, перекладацьких центрів, засобів масової інформації. Також випускникам-бакалаврам надається можливість продовжити навчання в магістратурі за такими напрямками: 1) англійська та порівняльна література, теорія літератури, культурознавство, теоретична й прикладна лінгвістика, театральне мистецтво, комунікація та засоби масової інформації – для випускників відділення англійської філології; 2) література, мовознавство, європознавство, культурознавство, методика викладання іноземної мови – для випускників відділення французької філології.

Для реалізації завдань підготовки фахівців навчальним планом відділень англійської та французької філології передбачено засвоєння ряду мовних і мовознавчих дисциплін, дисциплін з літератури та літературознавства, історії та культури, методології наукового дослідження, методики навчання мови.

Розглянемо зміст навчальних дисциплін на відділенні англійської філології наприкінці ХХ – початку ХХІ століть.

Усі дисципліни відділення можна поділити на такі блоки: 1) дисципліни, що забезпечують мовну підготовку; 2) дисципліни, що забезпечують літературну підготовку; 3) мовознавчі дисципліни; 4) дисципліни, спрямовані на формування перекладацької компетенції; 6) дисципліни, що забезпечують методичну підготовку.

Інтерес для дослідження становитимуть мовні та мовознавчі курси, а також дисципліни, спрямовані на формування перекладацької компетенції.

Дисципліни, що забезпечують мовну підготовку.

«*Англійська мова для академічних цілей*» (перший семестр). Ця дисципліна являла собою практичний курс англійської мови, головною метою якого було вдосконалення мовної підготовки студентів, розвиток умінь усного й писемного мовлення на просунутому рівні. Основна увага приділялась удосконаленню писемного мовлення. За допомогою вивчення обраних викладачем текстів майбутні філологи знайомились з різними жанрами й стилями писемного мовлення, а також з процесом створення, коригування та критики тексту.

Метою дисципліни «*Написання наукового есе*» (другий семестр) була теоретична й практична підготовка студентів до організації й виконання наукового дослідження англійською мовою. Головними напрямками роботи були такі: вибір теми дослідження, робота в бібліотеках, збір, організація та обробка матеріалу, методи аналізу та види презентації результатів дослідження.

Під час викладання дисципліни «*Мистецтво письма*» (четвертий семестр) студенти аналізували різноманітні стилі та жанри писемного мовлення, а також залучались до світу письменників шляхом написання власних творів [2, 34].

На відділенні також пропонувалась дисципліна «Педагогічна граматики», під час викладання якої студенти вивчали головні граматичні теми з наголосом на їхніх особливостях при вивченні англійської як іноземної.

З'ясуємо зміст мовознавчих дисциплін.

«*Вступ до мовознавства*» викладався протягом першого й другого семестрів. У першому вивчались розділи мовознавства: фонетика, фонологія, морфологія, синтаксис, семасіологія. З метою кращого засвоєння певних теоретичних понять застосовувались різноманітні мовні й мовленнєві вправи. Протягом другого семестру засвоювались фундаментальні загальні характеристики мови, а також різноманітні погляди на мовний феномен (комунікативний, соціальний, психологічний та інші). Студентам пояснювались відмінності у визначенні головних мовних понять у межах основних лінгвістичних течій (структуралізм, генеративізм тощо).

Під час викладання дисципліни «*Фонетика і фонологія англійської мови*» (третій семестр) студенти засвоювали такі теми: класифікації звуків англійської мови, фонетична транскрипція, ритміко-інтонаційні характеристики англійської мови, фонетичні теорії.

Курс «*Морфологія і синтаксис англійської мови*» (третій семестр) був присвячений аналізу зовнішньої структури слова, правил словотвору. Вивчався зв'язок синтаксису й морфології. Аналізувались правила побудови речень, відмінності між головними й другорядними реченнями тощо.

Головною метою навчальної дисципліни «*Семасіологія і прагматика*» (четвертий семестр) було засвоєння таких тем, як: значення слова, лексична семасіологія, головні смислові зв'язки, зв'язки граматики й семасіології. Передбачалось уведення студентів до прагматики, а саме вивчалось значення лексичних одиниць різних рівнів залежно від ситуації спілкування.

Під час засвоєння курсу «*Соціолінгвістика*» (п'ятий семестр) майбутнім філологам демонструвалось мовне розмаїття відповідно до соціального оточення. Детально з'ясовувались способи, за допомогою яких соціокультурні чинники, такі як соціальний статус, професія, освіта, вік та стать впливають на мовну поведінку індивіда.

Головною метою дисципліни «*Психолінгвістика*» (сьомий семестр) було ознайомлення студентів з: чинниками, що сприяють або заважають навчанню мови; головними теоріями навчання мови й способами їх застосування; теоріями оволодіння першою та другою мовами; проблемами диглосії, розумового розвитку; біологічними сторонами мовного феномену [3, 35-36].

Серед дисциплін за вибором за напрямом підготовки «Мовознавство» пропонувались такі: історія англійської мови, порівняльні студії, стилістика, аналіз мовлення, методологія наукового дослідження, генеративно-трансформаційна граматики, філософія мови, комп'ютерна лінгвістика, лексикографія, вживання англійської мови як міжнародної, напрямки мовознавства, прикладна лінгвістика, питання англійської фонології, питання синтаксису англійської мови, питання психолінгвістики та навчання мови, порівняльний синтаксис, семасіологія і переклад, засвоєння мови й порушення мовлення, наукова робота в галузі мовознавства [3, 37].

Щодо навчальних курсів, спрямованих на формування перекладацької компетенції, то навчальним планом передбачалось вивчення лише однієї дисципліни – «*Перекладознавство*» – протягом одного семестру – п'ятого. Завданням дисципліни визначався розвиток перекладацьких умінь, умінь оцінки перекладу з наголосом на різних рівнях лінгвістичного аналізу. Також передбачалось вправління студентів у перекладі різноманітних текстів з англійської на грецьку, знайомство зі стратегіями редагування текстів-перекладів та з головними поняттями теорії перекладу [3, 36].

Ситуація змінилась з 2010 року після введення на відділенні англійської філології Кіпрського університету третього напрямку підготовки «Перекладознавство». До навчального плану було додано нові дисципліни, такі як «Теорія перекладу».

На підставі аналізу навчальних планів підготовки фахівців на відділенні англійської філології Кіпрського університету констатовано досить незначну кількість дисциплін з практичного курсу англійської мови. Цей факт можна пояснити тим, що англійська мова в Республіці Кіпр вивчається з початкової школи, тому першокурсники вже володіють нею на достатньому рівні. Що ж до інших іноземних мов, наприклад, французької, то її вивчення як другої іноземної починається лише з гімназії. Тому практичному курсу французької мови наприкінці ХХ – початку ХХІ століття відводилось набагато більше часу, аніж англійській мові. Так, на відділенні французької філології та сучасних мов Кіпрського університету практичний курс французької мови викладався в межах десяти дисциплін, таких як «Французька мова для академічних цілей 1, 2, 3, 4», «Аудіювання, читання, говоріння, письмо», «Граматики 1, 2», «Техніка усного й писемного висловлення 1, 2, 3» (на відміну від відділення англійської філології, де практичний курс англійської мови викладався в межах трьох дисциплін).

Розглянемо детальніше зміст названих дисциплін мовної підготовки.



Метою курсу «Французька мова для академічних цілей 1» у першому семестрі було забезпечення переходу першокурсників від шкільного рівня вивчення французької мови до її використання в університетській комунікації. Для цього необхідним вважалось поглибити знання традиційної граматики та навчити студентів техніці занотовування навчального матеріалу. Детальніше, протягом семестру майбутні філологи навчались: 1) утворювати та використовувати прості дієслова у всіх видових формах; 2) вживати прикметники, вказівні, відносні та присвійні займенники; 3) утворювати прості речення з перехідними та неперехідними дієсловами (що супроводжуються прямим і непрямим додатком); 4) складати понадфразові єдності із вживанням засобів логічного зв'язку. Також студенти вчилися робити нотатки французькою мовою та за ними складати усний або письмовий текст, знайомились із різноманітними способами вираження думки, вчилися виправляти свої помилки індивідуально або в групі.

З навчальним курсом «Французька мова для академічних цілей 1» тісно була пов'язана дисципліна «Аудіювання, читання, говоріння, письмо», яка включала: 1) методологію читання й розуміння тексту; 2) методологію дослідження усної та письмової презентації невеличкої роботи дослідницького характеру; 3) засоби зв'язності тексту, його логічної послідовності; 4) методологію розгорнення аргументації; 5) усний захист певної світоглядної позиції; 6) усні виступи. Заняття були спрямовані на покращення мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції студентів за допомогою роботи з автентичним аудіовізуальним матеріалом. Майбутні фахівці вчилися: 1) представляти або коментувати в усній та письмовій формі зміст однієї чи більше публіцистичних статей; 2) аргументувати та захищати свій погляд в усному або писемному спілкуванні; 3) представляти французькі художні або документальні фільми; 4) здійснювати дослідження на теми, що стосуються сучасного французького суспільства та усно презентувати хід свого дослідження.

З першими двома дисциплінами безпосередньо пов'язувався курс граматики («Грамматика 1»), який у першому семестрі охоплював такі теми: 1) поняття граматики й мовознавства; 2) словотвір, морфологія; 3) морфема й лексема; 4) частини мови; 5) просте речення; 6) компоненти складного речення; 7) дієслівне речення; 8) стан дієслів; 9) способи дієслів; 10) час дієслів; 11) види дієслів; 12) аналіз тексту. Метою дисципліни було спростити перехід від традиційної граматики до мовознавства. Студенти мали міцно засвоїти головні поняття граматики французької мови та правила їх використання в писемному мовленні.

У наступному семестрі розпочиналась дисципліна «Техніка висловлювання (переказ, структура)», яка базувалась на знаннях і вміннях, отриманих під час засвоєння дисципліни «Аудіювання, читання, говоріння, письмо». Заняття передбачали: 1) читання й переказ текстів; 2) виокремлення головної ідеї та логічних частин тексту; 3) характеристику видів зв'язку в тексті; 4) розгляд тексту в культурно-історичному контексті; 5) характеристику структури тексту. За допомогою текстів різних стилів і жанрів (художнього, публіцистичного, філософського, історичного тощо) студенти вчилися: аналізувати організацію тексту (визначувати його складові частини), формулювати головну ідею, виділяти засоби зв'язності.

У другому семестрі знову пропонувалась дисципліна «Французька мова для академічних цілей 2», яка була спрямована на поглиблення знань й умінь майбутніх філологів, отриманих під час засвоєння таких предметів другого семестру, як «Техніка висловлювання 1» та «Фонетика – Фонологія 1». Відповідно головними темами та видами робіт були: 1) розгортання та згортання висловлювань; 2) відповідність буква-звук, правила артикуляції французької мови (диктанти, читання прозових творів, декламація віршів). Студенти вчилися: 1) коментувати орфографію запропонованих текстів; 2) читати тексти в спосіб, який забезпечує його однозначне розуміння; 3) розгортати та коментувати усно певний текст.

У цьому ж семестрі продовжувалось засвоєння граматики («Грамматика 2»). Метою дисципліни було знайомство з природою і функціонуванням традиційної граматики. Майбутні фахівці вчилися аналізувати прості й складні речення на основі різних синтаксичних підходів (функціональний, дистрибутивний, генеративно-трансформаційний).

Дисципліна «Французька мова для академічних цілей 3» у третьому семестрі була спрямована на формування в студентів умінь побудови висловлювань типу «розповідь» та «аргументація». Передбачались такі види роботи: 1) аналіз теми майбутнього висловлювання; 2) складання плану розповіді чи міркування; 3) вибір елементів зв'язності тексту. Майбутні філологи вчилися порівнювати й аналізувати висловлювання щодо: 1) організації ідей навколо плану; 2) відбору необхідної лексики; 3) використання адекватних граматичних конструкцій; 4) сполучуваності фраз за допомогою займенників і сполучників.

У третьому семестрі продовжувалась дисципліна «Техніка висловлювання 2 (аналіз, зв'язок)», яка готувала студентів до здійснення цілісного аналізу текстів різних стилів і жанрів (художніх,

публіцистичних, філософських, історичних тощо). За допомогою спеціально підібраних вправ майбутні філологи вчилися: пояснювати загальний зміст тексту; характеризувати головні елементи його структури; оформлювати письмово висновки, отримані після аналізу тексту. Паралельно вивчались основні твори французької літератури VIII-XX століть.

Дисципліна «*Французька мова для академічних цілей 4*» завершувалась у четвертому семестрі, протягом якого студенти повторювали головні граматичні феномени із наголосом на складному реченні. Збагачувались знання та вдосконалювались уміння, отримані під час засвоєння курсу «Техніка висловлювання 3». Майбутні фахівці поглиблювали знання з таких тем, як: 1) залежний спосіб дієслів; 2) вищо-часові форми; 3) непряма мова; 4) порівняння; 5) вираження умови та припущення; 6) вираження причини й результату; 7) вираження мети; 8) вираження протиставлення/заперечення. Також студенти практикувались складати вступи, головні та заключні частини текстів з різноманітними стилістичними варіаціями.

У четвертому семестрі завершувалась дисципліна «*Техніка висловлювання 3 (цілісний аналіз, твор)*». Так, майбутні філологи відпрацьовували уміння цілісного аналізу текстів різних стилів і жанрів (починаючи з формулювання головної ідеї і завершуючи мовностилістичним аналізом), а також уміння написання творів. Робота над останнім передбачала: аналіз теми твору, формулювання проблематики, складання плану, підбір аргументів і прикладів, відбір засобів логічного зв'язку, вичленення та зв'язок абзаців, складання вступу, головної частини, висновків. Це допомагало студентам перевірити рівень сформованості мовних і мовленнєвих умінь, а також готувало для подальшої роботи з написання академічного есе, наприклад, дипломної роботи [2, 42-44].

Теоретична підготовка з мовознавства на відділеннях англійської та французької філології майже не відрізнялась. Так, на відділенні французької філології викладалась такі обов'язкові лінгвістичні дисципліни, як «Вступ до мовознавства», «Фонетика-фонологія», «Морфологія», «Синтаксис», «Лексикологія-Семасіологія», «Соціолінгвістика», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Мова-історія-суспільство» та такі вибіркові: «Прагматика», «Психолінгвістика», «Стилістика», «Нейролінгвістика», «Історія мовознавства». Проте, на відділенні французької філології більша увага приділялась вивченню феномена «мова – культура» шляхом викладання таких дисциплін, як: «Мова, ідеологія, країна», «Мова, культура і політика», «Мова і влада», «Мова і національна ідентичність», «Креольські мови» [2, 52].

Окрім цього, на відділенні французької філології та сучасних мов більша увага надавалась формуванню перекладацької компетенції майбутніх фахівців. Якщо на відділенні англійської філології в кінці XX – початку XXI століття навчальним планом передбачалось вивчення лише однієї дисципліни – «*Перекладознавство*» – протягом одного семестру – п'ятого, то на відділенні французької філології пропонувалось засвоєння двох обов'язкових та однієї вибіркової дисципліни.

Так, у сьомому семестрі викладалась дисципліна «*Основи перекладу*», яка розпочиналась з ознайомлення студентів з історією розвитку перекладознавства та сучасними підходами до проблем перекладу. Після цього майбутні фахівці завоювали такі поняття, як: вірогідність/адекватність перекладу, зрозумілість і ясність, переклад-тлумачення. Після цього студенти вправлялись у перекладі текстів загального змісту. У восьмому семестрі пропонувалась дисципліна «*Практичні проблеми перекладу*», де студенти практикувались у перекладі з французької мови на грецьку як художніх, так і спеціальних текстів (наукових, публіцистичних, реклам, керівництв з експлуатації різноманітних товарів тощо). Особлива увага приділялась питанням перекладу метафор, неологізмів, термінів. Загальною метою дисципліни було усвідомлення студентами механізмів перекладу та врахування культурного компонента під час перекладу з однієї мови на іншу [2, 49].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, зміст навчальних планів і програм підготовки фахівців на іншомовних відділеннях Кіпрського університету наприкінці XX – початку XXI століття дозволяє констатувати їхню відповідність новим вимогам до рівня володіння іноземною мовою. Так, практичний курс як англійської, так і французької мов був спрямований на формування високого рівня іншомовної комунікативної компетенції, а теоретичний блок містив нові лінгвістичні дисципліни, як-от: «Соціолінгвістика», «Психолінгвістика» тощо. Відрізняло навчальні плани підготовки філологів те, що на відділенні французької філології більша увага приділялась практичному курсу з мови, а також пропонувався більший спектр дисциплін з формування перекладацької компетенції майбутніх фахівців.

Щодо перспектив подальших розвідок у даному напрямку, то необхідним є дослідження методів, форм і засобів навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Республіки Кіпр.

### **Література**

1. Сисоєва С. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / С.О. Сисоєва, Т.Є. Кристопчук. – Рівне : Овід, 2012. – 352 с.

2. Οδηγός Προπτυχιακών Σπουδών 2005-2006 του Πανεπιστημίου Κύπρου. – Λευκωσία, 2005. – 255 σ.
3. Πανεπιστήμιο Κύπρου. Τμήμα Αγγλικών Σπουδών. Προπτυχιακά Προγράμματα [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ucy.ac.cy/eng/en/academicprogramms/undergraduate>.
4. Πανεπιστήμιο Κύπρου. Τμήμα Γαλλικών Σπουδών και Σύγχρονων Γλωσσών. Γενικές Πληροφορίες [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ucy.ac.cy/firml/el/generalInformation>.

УДК 378.147:61

## ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В МЕДИЧНУ ОСВІТУ

О.А.Снісар

**Анотація.** У статті проаналізовано зарубіжний досвід застосування проблемного навчання в медичній освіті, виокремлено відмінні, та спільні риси такого виду навчання в медичних навчальних закладах країн Європи та США.

**Ключові слова:** проблемне навчання, професійна підготовка медичних спеціалістів.

**Аннотация.** В статье проанализирован зарубежный опыт применения проблемного обучения в медицинском образовании, определены различия и общие черты в использовании такого вида обучения в медицинских учебных заведениях стран Европы и США.

**Ключевые слова:** проблемное обучение, профессиональная подготовка медицинских специалистов.

**Summary.** The article highlights foreign experience of problem-based learning in medical education, defines the differences, as well as the similarities in the use of problem-based learning in medical schools in Europe and the United States.

**Key words:** problem-based learning, training of health professionals.

**Постановка проблеми.** Медична освіта – одна з перших галузей, де почали використовувати методи проблемного навчання. У Австрії, Великобританії, Канаді, США, Фінляндії звернулися до проблемного навчання через потребу реформування медичної освіти. На даний час європейські та американські медичні навчальні заклади мають значний досвід із застосування проблемного навчання, вивчені переваги та труднощі його впровадження. В умовах реформування медичної освіти України важливим є вивчення прогресивних ідей зарубіжного досвіду та застосування його у вітчизняних освітніх закладах медичної галузі. Проблемне навчання уможливує підготовку такого спеціаліста, який буде конкурентоспроможним і відповідатиме вимогам практичної сфери охорони здоров'я та європейським стандартам.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Українським дослідником І.О.Паламаренко проаналізовано праці зарубіжних педагогів, зокрема К.Алаві, Г.Барроуз, Л.Берксона, Р.Блека, Д.Нормана, Л.Уілкерсона, в яких представлено різні погляди на проблемне навчання, схарактеризовано типи навчальних проблем, а також описано умови, необхідні для підвищення ефективності цього типу навчання [7]. О.В.Авдєєв, Н.І.Багній, І.Я.Господарський, Г.І.Кліщ, які вивчали австрійський досвід застосування проблемно-орієнтованого навчання в медичних університетах, наголошують на ефективності такого типу навчання та важливості його впровадження в Україні для підготовки висококваліфікованих медичних спеціалістів [1; 2; 3; 4]. Концепцію проблемно-орієнтованого навчання, що впроваджується в систему професійної підготовки медсестер у Канаді, ґрунтовно вивчено Ю.Є.Лавриш. Дослідницею проаналізовано роботи доктора медичних наук, засновника медсестринського факультету в Університеті ім. МакГілла М.Аллен та доктора Х.Езер, директора коледжу сестринської справи при університеті МакГілла, що суттєво вплинули на реформування медсестринської освіти в Канаді [5].

**Мета статті** – проаналізувати зарубіжний досвід упровадження проблемного навчання в професійну підготовку медичних спеціалістів і визначити можливості його застосування в українських медичних навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу.** Застосування проблемного навчання в медичній освіті розпочалося в Канаді та США в 60-х роках ХХ століття. У медичній школі Університету МакМастер у Канаді вперше обґрунтовано й застосовано навчання на основі розв'язання проблем.

У США вперше почали працювати за моделлю проблемного навчання медичні факультети Університету Нью-Мексико та Гарвардського університету. Один із варіантів проблемно-модульної технології навчання, використаний у підготовці медичних фахівців США, описано в роботі Р. Сміт,

доцента кафедри адміністративного керівництва педагогічного факультету Університету Вісконсін-Мілуокі. Запропонована технологія поєднує проблемне навчання з модульним і роботою в малих групах. Проблеми, які розв'язують студенти, мають бути заснованими на реальних фактах, досвіді фахівців-практиків. Процес розв'язання проблем складається з чотирьох етапів: на першому етапі члени групи окреслюють правила роботи, знайомляться між собою та інформують членів групи про галузі знань, у яких вони компетентні та можуть бути корисними для групи; на другому етапі студенти ознайомлюються із проблемою, з'ясовують питання, які необхідно вивчити, розподіляють обов'язки всередині групи, обговорюють проблему, генерують нові ідеї. Після початкового вивчення проблеми студенти продовжують вивчати її незалежно один від одного. На наступному етапі студенти обмінюються думками стосовно того, що вони вивчили самостійно, і спільно розв'язують проблему з використанням нової інформації. Цей етап триває, поки не буде знайдено рішення проблеми. На підсумковому етапі оцінюють власну діяльність і діяльність членів групи, їхню продуктивність, аналізують отриманий досвід, характеризують зв'язки з іншими проблемами, роблять узагальнення, щоб зрозуміти, як одержані знання можуть бути застосовані в інших галузях навчання [8].

На думку Р.Сміт, пошук рішення проблеми є більш важливим, ніж власне рішення, оскільки процес розв'язання проблеми дає змогу вивчити зміст курсу, дізнатися, як розв'язувати проблеми на практиці, навчитися мислити критично, генерувати ідеї, формувати навички організації власної діяльності. Аналіз думки студентів щодо застосування проблемно-модульної технології дав позитивні результати, але більшість респондентів визнала необхідність покращення власної підготовки до такої діяльності [8].

У Європі проблемне навчання активно застосовується в медичних навчальних закладах Австрії, Великобританії, Нідерландів, Фінляндії.

У Нідерландах в Університеті Маастрихта використовується винятково проблемно-орієнтований підхід (problem-based learning). В університеті взагалі не проводяться лекції, основна робота проходить у невеликих групах – дев'ять студентів і тьютор. Кабінети для роботи таких груп обладнані всім необхідним: комп'ютерами, проекторами та іншим. Директор по освітнім програмам Школи професійної підготовки працівників охорони здоров'я університету Маастрихта професор Йерун ван Мерієнбур зазначає, що основна особливість проблемно-орієнтованого підходу до освіти полягає в тому, що в центрі освітньої програми є не окрема дисципліна, а навчальна проблема. При розв'язанні проблеми студенти користуються знаннями з різних дисциплін, які вони здобувають у ході занять з викладачем, індивідуальної роботи в бібліотеці, групових обговорень. Включення студентів-медиків у практику відбувається поступово: спочатку вони працюють з комп'ютерними симуляторами, потім зі спеціально навченими акторами, які зображують пацієнтів, а на четвертому році навчання з пацієнтами університетської клініки. Навчальні проблемні завдання мають бути складені викладачами на основі практичного досвіду, пропонувати їх необхідно поступово, від простих до складних, складність завдань повинна перевершувати поточний рівень знань і умінь студентів [10].

Дослідження показує, що рівень теоретичних знань у студентів, які навчалися з використанням традиційних методів і проблемного підходу, суттєво не відрізняється, а рівень практичних умінь при використанні проблемного навчання значно підвищується. В університеті Маастрихта для стимулювання активності студентів у навчальній діяльності існують оцінки з «професійної поведінки» – якщо студент не часто бере участь у групових формах роботи, йому ставлять низький бал, що може погано відбитися на його подальшій професійній діяльності.

Як зазначає професор Йерун ван Мерієнбур, згідно з порівняльними дослідженнями, проведеними в Нідерландах, впровадження проблемно-орієнтованого підходу не призводить до підвищення фінансових витрат. Труднощі при переході до проблемного навчання можуть виникнути в забезпеченні високого рівня координації між викладачами курсів фундаментальних, природничих та клінічних дисциплін, адже далеко не завжди викладачі можуть ефективно співпрацювати [10].

У навчальний процес медичних шкіл Великобританії проблемне навчання запроваджено з 1995 року. Нині воно поширене в більшості медичних освітніх закладів і є одним з основних компонентів навчання. Причиною активного впровадження проблемного навчання стали результати дослідження, що засвідчили наявність у більшості майбутніх медиків Великобританії труднощів у професійній підготовці. Було визначено, що при застосуванні традиційних методів студенти-медики не можуть засвоїти велику кількість складної навчальної інформації, у них не формуються навички розв'язання проблем, їм складно працювати в команді, вони не готові до самоосвіти після закінчення медичного навчального закладу.

Проблемне навчання, на думку англійських дослідників, може допомогти уникнути згаданих недоліків. Проблемний підхід допомагає посилити зв'язок фундаментальних і клінічних дисциплін, навчити студентів застосовувати знання з природничих та фундаментальних дисциплін для розуміння

й розв'язання клінічних проблем. Проблемне навчання посилює інтерес і мотивацію до навчання, стимулює студентів бути більш активними та відповідальними. Зникають традиційні бар'єри між викладачами й студентами, оскільки студенти разом із викладачами з'ясовують власні освітні потреби й вибудовують стратегію навчання [7; 9].

Результати досліджень у Великобританії доводять, що рівень знань студентів, у навчанні яких застосовувались традиційні методи, одразу після закінчення медичної школи, майже не відрізнявся від рівня знань студентів, які навчалися з використанням проблемних методів. Однак суттєва перевага методів проблемного навчання полягала в міцності отриманих знань, збереженні їх протягом тривалого часу, а також у посиленні інтересу та мотивації студентів до навчання.

У процесі застосування проблемного навчання в медичній освіті Великобританії, на відміну від Нідерландів, зафіксовано такий його недолік, як підвищення фінансових витрат і затрат часу на підготовку фахівця. Англійські дослідники зауважують, що не всі медичні школи готові до зростання фінансових витрат, пов'язаних зі створенням нових навчальних програм, розширенням бібліотек, модернізацією комп'ютерної техніки й підготовкою викладачів. Науковці фіксують певну неготовність викладачів і студентів до застосування проблемного навчання [7; 9].

У Віденському медичному університеті саме проблемно-орієнтоване навчання є важливою частиною навчальної програми. Такий тип навчання реалізують через використання ігрових, дослідницьких і проблемно-орієнтованих завдань. Заняття на основі проблемно-орієнтованих завдань проводять упродовж трьох років, починаючи з другого курсу [1; 2; 3; 4].

Сутність занять, під час яких використовують проблемні методи, полягає в аналізі ситуативного завдання, що побудоване на основі попередньо вивченого лекційного матеріалу із різних дисциплін. На занятті присутні викладач і група студентів, серед яких вибирають модератора заняття. Основне завдання модератора – вести заняття, залучати до обговорення інших студентів, окреслювати нові шляхи з'ясування незрозумілих понять. Модератор ставить групі логічні запитання, які розкривають зміст завдання, допомагають розв'язати його. Н.І.Багній зазначає, що позитивним моментом у таких заняттях є те, що вони не тільки розвивають клінічне мислення студентів, а й розвивають їхні організаторські та комунікативні здібності, сприяють самореалізації та самовдосконаленню. Проблемно-орієнтоване завдання виконують шляхом п'яти кроків: перший крок – студенти пояснюють незрозумілі терміни; другий крок – з'ясовують основні проблеми, наявні в пропонованому завданні; третій крок – кожному з проблем вивчають більш докладно; четвертий крок – активно обговорюють проблему; п'ятий крок – студенти окреслюють незрозумілі питання, які вони повинні опанувати наступного разу. На основі цих питань викладач створює нове проблемно-орієнтоване завдання [2].

На заняттях із використанням проблемних методів студенти вільно висловлюють свої припущення й твердження, не критикують одногрупників, навіть якщо не згодні з їхньою думкою. Саме процес вільного обговорення формує у студента вміння працювати в команді, розвиває здатність до самоаналізу, толерантне ставлення до позиції іншої особи.

Вплив проблемного навчання на формування інформаційної грамотності студентів-медиків вивчала Є.-Л.Ескола. Медичні знання дуже швидко оновлюються та збагачуються, тому вміння шукати, аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, використовувати її для розв'язання професійних проблем, є важливою якістю для безперервного професійного розвитку медичного спеціаліста. Дослідження проведено у Фінляндії на базі медичних факультетів Темперського університету та університету Турку [6].

При застосуванні проблемного навчання більша частина занять проходила в групах із восьми студентів, кожною з них керував викладач-куратор. Крім лекцій, проводили групове навчання клінічних навичок із різних дисциплін. Заняття відбувалися в спеціальній клінічній лабораторії, оснащій тренувальними моделями, медичним обладнанням, літературою й аудіовізуальними матеріалами. Особливої дослідницької програми в межах курсу не існувало, але студенти від початку навчання мали змогу брати участь у дослідницьких програмах факультету. У другому семестрі під час курсу «Основи досліджень» студенти послуговувалися базою даних Американської національної бібліотеки медичної літератури «Medline». Крім того, були передбачені семінари та спецсемінари, під час яких студенти обмінювалися думками й поглядами в ході дискусій і дебатів. Студенти готувалися до спецсемінарів із проблемного навчання, розв'язуючи медичні проблеми і користувалися багатьма джерелами інформації [6].

Є.-Л.Ескола підсумувала, що навчання критичного мислення й критичного оцінювання медичної інформації та її джерел більш чітко простежується в проблемному навчанні, ніж у традиційному. У програмі проблемного навчання критичне оцінювання інформації було більш свідомим, студентам надавалась можливість представляти різні погляди на проблему. Результати дослідження доводять, що

реальні інформаційні потреби, такі як пошук інформації для підготовки до семінарів чи до написання наукових робіт, активують розвиток інформаційної грамотності [6].

Узагальнення особливостей застосування різних варіантів проблемного навчання в медичній освіті США та країн Європи дозволяє стверджувати, що основні його складові нескладно впровадити в навчальний процес вітчизняних медичних навчальних закладів. Поєднання проблемного навчання з модульним та роботою в малих групах, поширене в медичній освіті різних країн, можливо забезпечити в українських медичних освітніх закладах в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Формування навичок роботи в малих групах має значення для майбутньої роботи в медико-санітарній бригаді. На всіх етапах упровадження проблемного навчання можливо застосовувати проблемні завдання та задачі, створені на основі практичного досвіду роботи медичних спеціалістів. Використовуючи досвід зарубіжних країн, важливо не копіювати зміст проблемних завдань, а розробляти такі, які моделюють майбутню професійну діяльність в умовах українських лікувально-профілактичних закладів, базуються на чинному законодавстві України про охорону здоров'я. Важливою є розробка міждисциплінарних ситуаційних та проблемних задач, розв'язання яких вимагає поєднання знань з фундаментальних і клінічних дисциплін, що корисне для цілісного розуміння організму людини та процесів, які в ньому відбуваються. Матеріально-технічна база українських медичних навчальних закладів, зокрема забезпечення інформаційно-комп'ютерними засобами, дають можливість студентам працювати з різними інформаційними джерелами, сприяють формуванню в них інформаційної грамотності. Організацію активної, самостійної пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на розв'язання навчальних проблем, можливо забезпечити завдяки високому рівню кваліфікації викладачів медичних навчальних закладів та створенню методичних рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів.

**Висновки.** У контексті реформування медичної освіти в Україні варто зорієнтувати її зміст не стільки на засвоєння та відтворення студентами навчальної інформації, скільки на розвиток умінь критично осмислювати й застосовувати набуті знання для розв'язання професійних проблем. Проаналізувавши засади, на яких ґрунтується навчальний процес у медичних навчальних закладах країн Європи та США, можемо стверджувати, що саме проблемне навчання ефективно забезпечує вказані вимоги. Американський і європейський досвід свідчить про те, що застосування проблемного навчання в медичних навчальних закладах є ефективним та забезпечує підготовку висококваліфікованих фахівців, що мають високий рівень професійних знань і вмінь, зорієнтовані на успіхи в роботі, готові до професійного зростання, спроможні упроваджувати сучасні медичні технології, уміють ефективно організовувати свою роботу. Зарубіжний досвід застосування проблемного навчання доцільно впроваджувати в українських медичних навчальних закладах, враховуючи особливості організації навчального процесу та зберігаючи традиції вітчизняної медичної освіти.

### Література

1. Авдєєв О. В. Основні напрямки стоматологічної освіти в Австрії / О. В. Авдєєв // Медична освіта. Науковий журнал. – 2006. – № 1. – С. 18–21.
2. Багній Н. І. Організація проблемно-орієнтованого навчання у Віденському медичному університеті / Н. І. Багній // Медична освіта. Науковий журнал. – 2006. – № 1. – С. 34–36.
3. Господарський І. Я. Досягнення і проблеми у процесах реформування вищої медичної освіти в Австрії / І. Я. Господарський // Медична освіта. Науковий журнал. – 2006. – № 1. – С. 11–14.
4. Кліщ Г. І. Особливості організації практичної підготовки студентів у медичних університетах Австрії / Г. І. Кліщ // Медична освіта. – 2011. – № 3. – С. 23–30.
5. Лавриш Ю. Є. Філософські засади викладання сестринської справи у вищих медичних закладах Канади / Ю. Є. Лавриш // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2004. – № 28. – С. 3–7.
6. Eskola Eeva-Liisa. Information literacy of medical students studying in the problem-based and traditional curriculum / Eeva-Liisa Eskola [Electronic site] : <http://informationr.net/ir/10-2/paper221.html>
7. Palamarenko I. PROBLEM BASED LEARNING IN BRITISH MEDICAL SCHOOLS: PROS AND CONS / I. Palamarenko // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк, 2009. – Випуск 5(155). – Частина II. – С. 11–15.
8. Smith Regina. Problem-based Learning Nursing Online Module / Regina Smith [Electronic site] : Regina Smith – PBL Module.doc.
9. Wood Diana F. Problem based learning. Time to stop arguing about the process and examine the outcomes / Diana F Wood // BMJ. – 2008. – Vol. 336. – P. 391.
10. Електронний ресурс. – Режим доступу : [ [www.hse.ru](http://www.hse.ru) ].

## НАШІ АВТОРИ

---

- Góral-Pólrola Jolanta** – dekan wydziału pedagogiczny Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach.
- Афанасьєва Ольга Сергіївна** – аспірантка, викладач англійської мови Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
- Бабачук Юлія Михайлівна** - викладач кафедри безпеки життєдіяльності, фізичного виховання та здоров'я людини Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
- Бабенко Катерина Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної мови професійного спілкування Гуманітарного інституту Запорізького національного технічного університету, факультет міжнародного туризму та управління.
- Балтремус Володимир Євгенійович** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри українознавства Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова.
- Барбаш Єлизавета Михайлівна** – аспірантка кафедри іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.
- Бахов Іван Степанович** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Міжрегіональної Академії управління персоналом.
- Бойчук Мирослава Петрівна** – аспірантка кафедри загальної психології, Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.
- Брилін Борис Андрійович** – доктор педагогічних наук, професор, почесний академік громадської Академії медико-технічних наук України, завідувач кафедри музикознавства та інструментальної підготовки Інституту педагогіки, психології і мистецтв ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.
- Брилін Едуард Борисович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Василенко Надія Володимирівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри методології та управління освітою Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників.
- Василюк Алла Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.
- Вишник Олена Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
- Волошина Оксана Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Галузяк Василь Михайлович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Гашук Віктор Анатолійович** – начальник навчального курсу факультету правоохоронної діяльності та правознавства Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.
- Гвядзовська Марина Ростиславівна** – магістр галузі знань 1801 «Специфічні категорії» спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи\*\*\*» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Герасимова Ірина Геннадіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри історії України та філософії Вінницького національного аграрного університету.
- Герлянд Тетяна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, докторант Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.
- Глушок Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
- Гнидюк Олександр Петрович** – викладач кафедри особистої безпеки Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького.
- Головня Надія Миколаївна** – аспірантка кафедри природничих та математичних дисциплін Полтавського національного університету імені В. Г. Короленка.
- Грицай Наталія Богданівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри біології Рівненського державного гуманітарного університету.

- Гусак Тетяна Митрофанівна** – заступник завідувача кафедри іноземних мов Київського національного економічного університету ім. Вадима Гетьмана.
- Дабіжа Костянтин Леонідович** - заслужений артист України, доцент кафедри хорового мистецтва та методики музичного виховання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Давидюк Марина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Демченко Олена Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки та психології Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка.
- Децюк Тетяна Миколаївна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Тараса Григоровича Шевченка, старший викладач кафедри соціальної роботи Чернігівського національного технологічного університету.
- Добровольська Катерина В'ячеславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біофізики, інформатики та медичної апаратури Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова.
- Друзь Юрій Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Київського національного економічного університету ім. Вадима Гетьмана.
- Дудник Богдан Володимирович** – магістр галузі знань 1801 «Специфічні категорії» спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи\*\*\*» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Ерсьозоглу Ісмаїл** – здобувач Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.
- Жарова Олена Валеріївна** – старший викладач кафедри телекомунікаційних систем Інституту аеронавігації Національного авіаційного університету.
- Журба Катерина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант.
- Ігнатова Олена Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Каплінський Василь Васильович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Карасанов Руслан Нюсретович** – старший викладач кафедри вокального та інструментального мистецтва Кримського університету.
- Кінешева Анастасія Юріївна** – аспірантка кафедри управління навчальними закладами та державної служби ПНПУ ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса).
- Клим Мар'яна Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка.
- Коломієць Альона Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.
- Макодай Інна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова.
- Коростелін Михайло Олександрович** – аспірант кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Короткова Юлія Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітнього менеджменту та педагогіки Маріупольського державного університету.
- Костинюк Ірина Сергіївна** – магістр галузі знань 1801 «Специфічні категорії» спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи\*\*\*» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Кравцова Ірина Віталіївна** – кандидат географічних наук, доцент кафедри географії та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
- Красильникова Ганна Володимирівна** – кандидат технічних наук, доцент, завідувач навчально-методичного відділу Хмельницького національного університету.
- Кубанов Руслан Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти, докторант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
- Левчук Наталія Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.



**Леонтієва Вікторія Анатоліївна** – магістр галузі знань 1801 «Специфічні категорії» спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи\*\*\*» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Любченко Ольга Володимирівна** – кандидат педагогічних наук доцент кафедра педагогіки та психології Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, м. Одеса.

**Мальцева Марія Василівна** - здобувач Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України

**Марлова Аліна Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного медичного університету ім.М.І.Пирогова.

**Марценюк Наталія Анатоліївна** – викладач кафедри української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету.

**Мельник Олена Володимирівна** – учитель англійської мови НВЗ ЗОШ І-ІІІ ступенів-ліцей.

**Мельник Юлія Володимирівна** – лаборант кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Мисловська Світлана Конstantинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біофізики, інформатики та медичної апаратури Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова.

**Михальчук Юлія Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука м. Рівне.

**Мішенюк Роман Миколайович** - ад'юнкт Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький.

**Моцар Марія Миколаївна** – старший викладач кафедри теорії і практики перекладу Міжрегіональної Академії управління персоналом, Київ.

**Нечепоренко Марія Анатоліївна** – викладач німецької мови, кафедра німецької філології, факультету іноземної філології Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, аспірантка кафедри загально технічних дисциплін та професійної освіти факультету механізації сільського господарства.

**Немцева Н. С.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри «Соціально-гуманітарної підготовки», «Красноармійський індустріальний інститут» ДВНЗ «Донецький національний технічний університет»

**Огуй Ірина Миколаївна** – викладач кафедри гуманітарних дисциплін і мовної підготовки іноземних громадян Державного вищого навчального закладу «Приазовський державний технічний університет».

**Павленко Євген Анатолійович** – старший викладач кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я людини Маріупольського державного університету.

**Палкін Вадим Андрійович** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін та методики їх викладання Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, академік МАІ.

**Петрова Анастасія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови і методики викладання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Подоляк Михайло Володимирович** – аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, асистент кафедри української та іноземних мов Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З.Гжицького.

**Поливана Аліна Сергіївна** – аспірантка кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Полуда Вікторія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри готельно-ресторанної справи Київського університету туризму, економіки і права.

**Пономаренко Ольга Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Постоян Тетяна Григорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри управління освітніми закладами та державної служби Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

**Прушковська Наталія Наумівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хорового мистецтва та методики музичного виховання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Ранюк Оксана Петрівна** – викладач кафедри слов'янської філології Хмельницького національного університету.

**Сакалюк Оксана Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління освітніми закладами та державної служби Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

**Сапогов Володимир Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Сідорова Ірина Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри хорового мистецтва та методики музичного виховання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Сікалюк Анжела Іванівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

**Сліпчук Валентина Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри медичної та загальної хімії Національний медичний університет імені О.О. Богомольця.

**Слюта Аліна Миколаївна** – асистент кафедри екології та охорони природи Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

**Снісар Олена Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, викладач Черкаського медичного коледжу.

**Сорочан Наталія Юріївна** – асистент кафедри маркетингу, аспірант кафедри державної служби, адміністрування та управління ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Стадник Олександр Григорович** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

**Столяренко Оксана Василівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

**Столяренко Олена Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Хом'юк Віктор Вікторович** - кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.

**Цецик Світлана Петрівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вищої математики Національного університету водного господарства та природокористування.

**Черненко Н.М.** – виконувач обов'язків професора кафедри управління освітніми закладами та державної служби Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського

**Чухно Олена Анатоліївна** – викладач кафедри англійської фонетики і граматики ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

**Шахов Володимир Іванович** – доктор педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Шикова Юлія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Янченко Тамара Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка Інституту педагогіки НАПН України.

## ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ

Загальний обсяг статті – **8-12 повних сторінок**.

Обов'язкове: УДК, ключові слова, резюме – українською, російською та англійською мовами (після заголовка статті, без дублювання назви статті, обсягом 3-5 рядків).

Структура, зміст та оформлення статті повинні відповідати вимогам ВАК України від 15.01 03 року (постанова Президії ВАК України за № 7–05/1).

Необхідні елементи статті: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку, посилання - у квадратних дужках [], у списку літератури обов'язково вказується загальна кількість сторінок книги (264 с.), або номер сторінки журнальної статті, на яку посилається автор (С.18).

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

М.Л. Яковлєва

*Анотація.* У статті представлені деякі результати експериментальної роботи з формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю.

*Ключові слова:* компетентність, загальнокультурна компетентність, міжкультурна комунікація.

*Аннотация.* В статье представлены некоторые результаты экспериментальной работы по формированию общекультурной компетентности будущих специалистов экономического профиля.

*Ключевые слова:* компетентность, общекультурная компетентность, межкультурная коммуникация.

*Summary.* In the article some results of experimental work of forming general cultural competence of the future specialists in economics are presented.

*Key words:* competence, general cultural competence, intercultural communication.

Матеріали подаються в паперовому та електронному варіантах.

Електронний варіант: файл формату «RTF» або «DOC» на дискеті 3,5. Шрифт «Times New Roman» розміром 14 пунктів; міжрядковий інтервал – 1,5 (з розрахунку – 28-30 рядків на одній сторінці); поля: зліва, зверху, знизу – 25 мм, справа – 15 мм; абзацний відступ – 1,27 см.

На окремій сторінці додаються відомості про автора: прізвище, ім'я та по-батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, звання, адреса, контактний телефон, e-mail.

Для аспірантів та здобувачів обов'язковою є наявність завіреної рецензії наукового керівника (якщо науковий керівник буде співавтором публікації, то рецензія не обов'язкова).

**Адреса редакції:** м. Вінниця, 21100, вул. Острозького, 32, кафедра педагогіки,

**Електронна адреса:** kafp234@rambler.ru

**Наукове видання**

# **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

**Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського**

**Серія: Педагогіка і психологія**

**№42 Ч.1. • 2014 р.**

Наукові записки внесені ВАК України до переліку фахових видань з  
педагогічних наук  
(Постанова Президії ВАК України від 9 червня 1999 р. №1)

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8412.  
Видане 06.02.2004 р.*

Підписано до друку 26 листопада 2014 р.  
Формат 60x84/8.  
Папір офсетний. Друк різнографічний.  
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 41,2  
Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.  
Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК №4299 від 11.04.2012 р.  
21027, м. Вінниця, вул.600-річчя, 21  
Тел.: (0432) 69-67-69; 603-000  
e-mail: info@tvoru.com.ua  
hppt://www.tvoru.com.ua