

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ  
ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ  
У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ**

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 49 (102)

Запоріжжя  
Класичний приватний університет  
2016

УДК 371.026.9  
ББК 88.84.845я43  
П 86

Збірник включено до переліку фахових видань  
згідно з наказом Міністерства освіти і науки України  
від 29 грудня 2014 р. № 1528

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*** : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2016. – Вип. 49 (102). – 396 с.

У збірнику на базі проведених авторами досліджень висвітлені актуальні питання, що стосуються розвитку творчої особистості в різних типах шкіл, ВНЗ та позашкільних закладів.

Для науковців у галузі педагогіки та психології творчості, педагогів-практиків.

*Голова редакційної ради:*

доктор юридичних наук, професор А. О. Монаєнко

*Головний редактор:*

доктор педагогічних наук, професор

Т. І. Сущенко

*Заступник головного редактора:*

доктор педагогічних наук, доцент

Л. О. Сущенко

*Члени редакційної колегії:*

доктор педагогічних наук, професор

О. І. Іваницький

доктор педагогічних наук, професор

І. М. Ляхова

доктор філософських наук, професор

Л. М. Сіднев

доктор педагогічних наук, професор

А. В. Сущенко

доктор педагогічних наук, професор

О. О. Фунтікова

доктор педагогічних наук, доцент

М. Д. Дяченко

доктор психологічних наук, доцент

В. В. Зарицька

доктор педагогічних наук, доцент

Є. А. Захаріна

*Члени іноземної редакційної колегії:*

Н. Вишнякова (Республіка Польща)

М. Жумарова (Чеська Республіка)

І. Ковалчікова (Словацька Республіка)

Рекомендовано вченою радою  
Класичного приватного університету  
протокол № 2 від 21 вересня 2016 р.

© Класичний приватний університет, 2016  
© Колектив авторів, 2016

### До уваги авторів

- Збірник включено до переліку фахових видань з педагогіки згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 29 грудня 2014 р. № 1528.
- Збірник виходить 6 разів на рік: 3 випуски – червень, 3 випуски – грудень. Збірник наукових праць регулярно розсилається до бібліотек за списком, установленим ВАК України.
- До друку приймаються неопубліковані раніше роботи обсягом 0,5–1 авторський аркуш українською, російською або англійською мовою.
- Кожна наукова стаття, подана до збірника, повинна мати такі елементи: УДК, анотація українською (до 1000 знаків), російською (до 1000 знаків) та англійською (2000 знаків) мовами і ключові слова (3–10 слів), постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення цієї проблеми й на які орієнтується автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямі; список використаної літератури за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами до бібліографічних описів); підпис автора і дата.
- Технічні вимоги до оформлення статей:  
Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким його внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку. Наприклад: [1, с. 15].
- Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші слід чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.
- При передрукуванні матеріалів посилання на збірник наукових праць “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” обов’язкове.
- Паперовий варіант статті, підписаний автором, завірена рецензія доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), довідка про автора на окремому аркуші (прізвище, ім’я, по батькові повністю відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), диск з ідентичними набраними електронними варіантами статті та довідки про автора передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 099 055 4278, 098 722 0539, Сущенко Лариса Олександрівна.

**ЗМІСТ**  
**ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

<i>С. А. БІЛЕЦЬКА</i> ВИТОКИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ .....	8
<i>О. Г. КОНОПЕЛЬЦЕВА</i> ІДЕЇ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ПІДҐРУНТЯ СТАНОВЛЕННЯ ТРАДИЦІЙ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У ФРАНЦІЇ .....	15
<i>К. О. СЄВОДНЄВА</i> СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ОСВІТИ НА ТЕРЕНАХ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПОГЛЯД .....	22
<i>Н. Г. ТАРАРАК</i> АКСІОЛОГІЧНА ДОМІНАНТА В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ МИСТЕЦЬКОЇ ШКОЛИ (КІНЕЦЬ ХХ СТ.) .....	27
<i>О. В. ЮШКО</i> РОЗРОБКА ПИТАНЬ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ) .....	35
<b>ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ</b>	
<i>С. М. АМЕЛІНА, Р. О. ТАРАСЕНКО</i> МЕТОД ПРОЕКТІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ: ІННОВАЦІЙНІ АСПЕКТИ .....	43
<i>А. В. БОЖКО</i> ЗАСОБИ ТА МЕТОДИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ .....	52
<i>Т. Ф. БОЧАРНИКОВА</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЯК ЕЛЕМЕНТА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ .....	58
<i>С. М. БУЛАХ</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩА ЯК НОВОЇ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНСТРУКТОРІВ З АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ .....	64
<i>А. М. ДИМОВА, К. В. ДИМОВ, А. В. ДИМОВ</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА З АКАДЕМІЧНОГО ВЕСЛУВАННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	71
<i>В. В. ДУБІНЕЦЬКИЙ</i> СИСТЕМА МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖІВ .....	79
<i>М. Д. ДЯЧЕНКО</i> ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПЕРЕКЛАДУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	88
<i>Л. Є. ЄРЬОМІНА</i> ПІДЛІТКОВИЙ ВІК ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК СЕНЗИТИВНИЙ ПЕРІОД ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ .....	95

<i>О. В. ЖАБЕНКО</i> ПІДГОТОВКА НАУКОВИХ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У КРАЇНАХ БЕНІЛЮКСУ ТА УКРАЇНІ.....	100
<i>І. О. ЖАДЛЕНКО</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД – КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	112
<i>Л. С. ЖУРАВЛЬОВА, О. В. ГРУЗДСЬВА</i> ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ .....	123
<i>Н. Г. КОШЕЛЕВА, О. Є. УСИК</i> ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ .....	130
<i>О. С. ЛОССЬВ, О. С. ЛОСЄВА</i> ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ТВОРЧОГО ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ .....	137
<i>ЛУН ФЕН</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ.....	145
<i>Г. С. МІЛЬЧЕВСЬКА, Н. В. МЕРКУЛОВА</i> ОСНОВНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНА СОЦІАЛЬНОЇ РЕКЛАМИ.....	151
<i>О. О. НАДТОКА</i> МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ДЮСІШ .....	157
<i>Т. С. ПЛАЧИНДА</i> ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ У ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	164
<i>Ю. М. ПОЛУЛЯЩЕНКО</i> АКТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПИТАНЬ РЕАБІЛІТАЦІЇ МОЛОДІ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ .....	169
<i>О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ, Т. Д. АРАБАДЖИ</i> НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНИЙ ПРОЦЕС У ШКОЛІ ВИЩОЇ СПОРТИВНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІСЛЯ СПОРТУ .....	174
<i>Н. В. СИДОРЕНКО</i> УКРАЇНСЬКА ТА ЗАРУБІЖНА НАУКОВА ДУМКА ПРО СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ “НАЦІОНАЛЬНА МЕНШИНА” ТА “ЕТНІЧНА МЕНШИНА” .....	182
<i>К. В. СТАСЕВИЧ</i> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З АВІАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ .....	189
<i>Л. О. СУЩЕНКО</i> ПЕРСПЕКТИВНІ ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	196
<i>Ю. М. ТКАЧ</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ В УМОВАХ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ .....	203

*В. В. ХРЕБТОВА*  
ВАЖЛИВІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
СУЧАСНОЇ МОЛОДІ ..... 214

*К. В. ЦАРЕНКО*  
АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ  
З РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДЮСШ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ..... 221

*К. С. ЧЕРВОНЕНКО*  
ДЕФІНІЦІЙНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ “ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ” ..... 231

*Я. О. ЧИРВА*  
СУТНІСТЬ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК НАУКОВОГО ПОНЯТТЯ ..... 238

*Л. М. ШУЛЬГА*  
НАУКОВО-ПОНЯТІЙНИЙ АПАРАТ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ  
ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ..... 243

### **ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА**

*Г. І. БАБИЧ*  
ПРИКЛАДНІ ЗАДАЧІ – ДОМІНАНТА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ  
ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ  
(З ДОСВІДУ РОБОТИ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ШКОЛИ № 65) ..... 251

*В. А. ВОЛКОВА, І. В. КУШНІР*  
РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ..... 258

*С. Г. ДЕХТЯРЕНКО, І. О. САВІЧ*  
ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОМУ НАВЧАННІ  
ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ..... 266

*В. О. КИРИЛІВА*  
ДО ВИТОКІВ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ  
ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ ..... 273

*А. С. ТКАЧОВ*  
ДО ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ  
В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ..... 281

*О. Л. ШКВИР*  
ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ... 287

### **ВИЩА ШКОЛА**

*О. В. ДОВГИЙ*  
ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ЗДОБУТТЯ НЕОБХІДНИХ ПРАВОВИХ ЗНАНЬ,  
УМІНЬ І НАВИЧОК ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ..... 294

*Т. О. ЗАКУСИЛОВА*  
РОЗВИТОК МЕДСЕСТРИНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ..... 302

*О. П. ЗЕЛЕНСЬКА*  
МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ  
ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ  
В НЕПРОФІЛЬНІЙ МАГІСТРАТУРІ ..... 307

*Г. В. КАМИШНІКОВА*  
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА ТА ТУРИЗМУ ..... 314

<i>Л. В. КЛИМЕНКО</i> САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ОБ'ЄКТ СИСТЕМНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ .....	320
<i>В. М. КРАВЧЕНКО</i> СУТНІСТЬ І ЗНАЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ.....	330
<i>С. С. МАХНОВСЬКИЙ</i> ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА....	336
<i>Л. М. МИРОНЕНКО, Л. І. ВОВК</i> МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ І МЕТОДИЧНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ З ФІЗИКИ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ТЕХНОЛОГІВ .....	341
<i>Н. С. СИДОРЕНКО</i> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТИВ І РЕКОМЕНДАЦІЙ .....	349
<i>Д. В. СТРЕЛЬЧЕНКО</i> РОЛЬ МЕДІАОСВІТИ В НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	358
<i>О. Л. ТЕРЬОХІНА, О. В. РЕМЕШЕВСЬКИЙ, А. О. ЖЕРЖЕРУНОВ, О. А. ГУБРІЄНКО</i> РОЗВИТОК ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	363
<i>О. Г. ФОМКІНА</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З МАТЕМАТИКИ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВНЗ.....	369
<i>О. О. ФУНТИКОВА</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ WEBQUEST-ТЕХНОЛОГІЙ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	375
<i>Н. В. ЮХНО</i> МОБІЛЬНА ПЕДАГОГІКА (M-LEARNING) ЯК СУЧАСНИЙ МЕТОД ВИКЛАДАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	385
<i>Е. М. ЯРИЗ</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЇ ЦЕЛІ В ПРОЦЕСІ ПРЕПОДАВАННЯ ІНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРАХ ТРАДИЦІЙ ХГУ “НУА” .....	391

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.018.4

С. А. БІЛЕЦЬКА

викладач

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

### ВИТОКИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

*У статті розкрито основні філософсько-педагогічні та культурно-історичні витоки морального виховання підрастаючого покоління в позакласній роботі, які сформувалися до середини XIX ст. в історії української педагогічної думки. Проаналізовано творчу спадщину та внесок вітчизняних просвітників у розробку ідеї морального виховання учнівської молоді XVI – першої половини XIX ст. З'ясовано, які форми організації морального виховання учнів у позакласній роботі сприяли становленню та розвитку ідеї морального виховання в позакласній роботі.*

**Ключові слова:** моральне виховання, позакласна робота, учні, позакласні бесіди, диспут.

Актуальність дослідження витоків морального виховання учнів у позакласній роботі зумовлена важливістю цієї проблеми на сучасному етапі розвитку суспільства, відсутністю досліджень із зазначеної теми, необхідністю аналізу цінного історико-педагогічного досвіду з морального виховання особистості в позакласній роботі школи та творчого його використання в сучасних закладах освіти.

Зазначимо, що проблему морального виховання школярів на різних етапах розвитку суспільства розглядали такі науковці, як: В. Ворожбіт, Л. Геник, С. Золотухіна, С. Сірополко (історичні розвідки про моральне виховання в школах Російської імперії та українських губерніях); І. Бех, Г. Ващенко, О. Водовозова, А. Мудрик, В. Сухомлинський, І. Харламов (узагальнення методики та практики морального виховання дітей у школах України); А. Бойко, Н. Борисенко, А. Відченко, М. Євтух (теоретичні засади морального виховання дітей та молоді). Однак при достатній кількості науково-педагогічної літератури з означеної проблематики відсутнє дослідження витоків морального виховання учнів у позакласній роботі в історії педагогічної думки визначеного періоду.

**Мета статті** – на основі аналізу науково-педагогічної літератури з теми дослідження розкрити основні ідеї морального виховання учнів у позакласній роботі з XVI до середини XIX ст.

Філософсько-педагогічною основою питань морального виховання в позакласній роботі вважаємо численні повчання Феодосія Печерського: повчання про терплячість і любов, про душевну користь, про подвиги ченців, про терпіння та смирення. Скромних у запитах, добре освічених і зорі-



єнтованих на суспільне благо людей мав виховувати Печерський монастир. Так уважав Феодосій Печерський [2].

Необхідно звернути увагу й на те, що в освітній практиці єзуїтських шкіл народні виховні традиції було втрачено. Поступове відродження та розвиток цих традицій відбулося в діяльності братських шкіл, виховний процес у яких мав виразне моральне й національне спрямування. В цих школах спостерігаються перші приклади організованої позакласної виховної роботи. Дослідження матеріалів з історії братських шкіл в Україні засвідчило, що згідно з §1 “Порядку братської школи”, якщо вчитель буде “прихильником благочестя, добрих справ, що в них себе проявляє, ... то й учні будуть такі, “як їх учитель...” [1]. Діти об’єднувалися в “младецьке” братство – вільне товариство для спілкування й самостійного навчання (дискусія, хоровий спів, активні ігри) [1].

Варто наголосити й на тому, що виразним моральним спрямуванням характеризувалася київська братська школа, заснована в 1589 р. У 1620 р. у школі з благословіння єрусалимського патріарха Теофана було створено патріотичне юнацьке братство [9].

Вагомий внесок у розробку питань морального виховання учнівської молоді в позакласній діяльності зробили так звані молодечі братства (серед членів молодечих братств було багато учнів і випускників братських шкіл). Молодечі братства разом із старшими опікувалися хворими, каліками, вбогими, братськими бібліотеками, займалися місіонерською діяльністю.

Під час опрацювання матеріалів з теми дослідження можна зазначити, що Києво-Могилянська академія багато уваги приділяла організації позакласній роботі. Така робота була переважно самоврядною, мала виразне морально-виховне спрямування. Учні академії співали в церковних хорах. Студенти старших класів об’єднувалися в корпорації. За свідченнями історика М. Петрова, студентську корпорацію в Києво-Могилянській академії заснували П. Могила та М. Петров [12, с. 45]. Наприкінці XVII ст. ректор академії Іоасаф Кроковський відновив роботу студентської корпорації, поділивши її на більшу та меншу. У меншу корпорацію мали право вступати учні нижчих класів академії, у більшу – студенти класів філософії та богослов’я. Членів конгрегації називали содалісами. До обов’язків содаліса належали: “Да знает совершенно члены веры православной, установлении христианское, образ почитания Богоматере и совершение життя христианского” [12, с. 61].

Як свідчать науково-педагогічні джерела [4; 12; 16], найпоширенішою формою позакласної роботи в Києво-Могилянській академії були “диспути”. В. Ізмайлов у творі “Путешествіе в полуденную Россію” (1800 р.) представив опис публічного диспуту в Києво-Могилянській академії: “У великій залі на кафедрі стояв студент і чекав на слухачів. Хор співаків зустрів духовенство. Усі сіли на свої місця. А той студент, прийнявши благословення архімандрита, почав говорити латиною. Після того почалася дискусія” [12, с. 152].

Києво-Могилянська академія мала свою бібліотеку, утворену з книжкових пожертв колишніх вихованців академії. При бібліотеці існувало вільне піітичне товариство, метою якого було “доставлять всегдатнее чтение самых хороших книг” [16].

Навесні та влітку для студентів Києво-Могилянської академії влаштовували рекреації на Жулявці, Глубочиці, біля Кирилівського монастиря, в Борщагівці. Розвагою для вихованців восени й узимку були театральні та вертепні вистави [4, с. 76].

Багато уваги в позакласній роботі в академії приділяли малюванню, вокальній та інструментованій музиці. Учні академії розмальовували програми диспутів, малювали заставки, початкові літери, віньетки в книжках і адресах, що підносили в дарунок почесним гостям академії під час урочистостей. При академії також існував хор, оркестр. У цьому навчальному закладі за шкільним статутом учителі зобов’язані були постійно нагадувати учням про їхні обов’язки перед Богом, батьками, наставниками, суспільством.

Позакласну роботу щодо організації морального виховання учнів у Києво-Могилянській академії здійснювали під час бесід, диспутів, взаємного навчання, написання віршів, промов, читання, декламацій, участі школярів у драматичних виставах.

Піднесенню моралі тогочасного суспільства сприяв і твір І. Гізеля “Мир з Богом чоловікові” [5]. Цю працю автор присвятив цареві Олексію Михайловичу. На жаль, праця викликала обурення патріарха, була засуджена як еретична й заборонена. Однак досі не втратили своєї актуальності міркування І. Гізеля про повагу до особистості, віру в людський розум, любов до справжнього знання. За змістом ця книга, як відзначають науковці, є моральним кодексом XVII ст. У цьому творі людина була змальована як творець своєї щасливої долі, господар власних вчинків. Критерієм добра та зла визнано совість: “Совість есть сведение себе самого” [5, с. 264]. Мораль просвітник слушно вважав силою, яка створює гармонію між особистістю й суспільством. Кожну людину автор уважав здатною досягти моральної досконалості.

Вагомий внесок у становлення питань морального виховання особистості в процесі позакласної діяльності, як свідчать науково-педагогічні матеріали [3; 7; 14], зробив І. Галятовський – педагог, просвітитель, громадський діяч, ректор Києво-Могилянської академії, організатор позакласних риторичних диспутів морального спрямування. “Ключ разумения” – посібник з риторики, в якому досить детально виписано методику підготовки та проведення проповідей, виступів. З ініціативи І. Галятовського в шкільну практику було запроваджено таку форму морального виховання учнів, як підготовка за текстом лекцій оповідних прикладів, коротких новел морального змісту.

Становленню та подальшому розвитку питань морального виховання учнівської молоді сприяли й праці С. Полоцького. Педагогічні переконання автора викладено в творі “Книжеца вопросов и ответов, иже в юности

серцем зело потрібне суть”. С. Полоцький високо оцінював виховні можливості шкільного театру, сам писав п'єси для шкільного театру під час навчання у Віленській єзуїтській академії. У Полоцькій братській школі педагог організував із учнями постановку пасторалі власного написання “Бесіди пастуляські” [10].

Доцільно також звернути увагу на те, що науково-дослідного спрямування позакласна робота в Києво-Могилянській академії набула з приходом на посаду ректора Ф. Прокоповича. Так, розробляючи курс етики, просвітник зазначав про те, що обов'язок етики – “навчати правил доброї поведінки, а не добре поводитися”. Метою доброї поведінки Ф. Прокопович визнавав щастя та слушно наголошував на тому, що правила доброї поведінки дитині треба прищеплювати з дитинства. Навіть освіту, навчання Ф. Прокопович уважав творчістю, спрямованою на досягнення “доброго діяння” [15].

В організації позакласної роботи Ф. Прокопович пропонував дотримуватися інструкцій. Подібний документ він розробив для семінарії, яку мав намір відкрити при Київському колегіумі. В інструкції було зазначено, що вчитель у вільний від занять час повинен був організовувати учнів для ігор у саду та приміщенні, читання книжок морального спрямування, патріотичного характеру, проведення бесід про видатних людей, диспутів і риторичних вправ, занять фізичними вправами, дружніх зібрань для хорошого співу [15, с. 77–100].

Один із відомих вихованців Києво-Могилянської академії, префект школи в Карловцях М. Козачинський також багато уваги приділяв питанням морального виховання школярів у позакласній роботі. Прогресивність поглядів М. Козачинського полягала в баченні двобічності такого виховання. Вчений виділив перелік чеснот “доброї структури” людини й сформулював відповідні труднощі та потреби уникнення лиха. Наприклад, просвітитель визначальними вважав такі чесноти: розсудливість, справедливість, поміркованість, хоробрість. До труднощів фахівець зараховував: практичне осмислення категорій блага та лиха (як реально досягти блага та як краще уникнути лиха); як, досягаючи свого блага, не зашкодити іншим; привчання людини в усьому дотримуватися міри, межі (цьому допомагає поміркованість або пізнавальна розсудливість) [13].

Г. Кониський виступав проти визначення морального ідеалу, оскільки вважав, що це призведе до догми у вихованні. Як професор і адміністратор, він долучився до розробки інструкцій щодо організації виховного процесу. Пропонував орієнтувати взаємодію вихованців і наставників у позанавчальний час на позбавлення станів пригніченості, афекту, безприс-трасності та апатії в учнівському середовищі [14].

Вагомий внесок у становлення та подальший розвиток питань морального виховання учнів у позашкільній діяльності зробив Г. Сковорода. У своїй просвітницькій діяльності він постійно спирався на кращі здобутки народної творчості. Йому близькі були народні погляди на виховання й

освіту, морально-етичні та естетичні ідеї, які створювали та вдосконалювали українці протягом багатьох століть. Головними його просвітницькими ідеями були повага та любов до праці людей-трудівників, утвердження ідеалів добра, краси, гуманних стосунків між людьми, прагнення до знань. У своїх творах і діяльності Г. Сковорода постійно виступав проти поширюваної представниками офіційної педагогіки ідеї про те, що виховання є пріоритетом заможних, доводив, що воно й “убогим” доступне та потрібне [14].

Творчість Г. Сковороди, як зазначають дослідники, особливе значення мала для подальшого розвитку української педагогіки, яка розробляла питання, порушені мислителем: виховання в кожній людині працелюбності в повній відповідності з власними природними нахилами, виховання самопізнання та вміння обрати відповідне поле діяльності, виховання високих моральних якостей – совісті, доброчесності, розумових здібностей, доброї волі, скерованої на розвиток інтелекту [11].

І. Фальковський – учений, педагог, викладач математики в Києво-Могилянській академії – так само багато зробив для становлення та подальшого розвитку ідеї морального виховання учнів у позакласній роботі. Він відстоював принципи морального характеру процесу навчання, поєднання навчання з виховною роботою. На думку І. Фальковського, така єдність сприяє зміцненню духовності особистості, що й визначає в подальшому її моральність. Сам учений був ініціатором відновлення роботи класів вокального й хорового співу в академії, писав псалми, елегії, стихарі. Він заснував Вільне піітичне товариство “для повсякденного читання студентами хороших книг” [17, с. 179].

Велику увагу проблемам виховання учнівської молоді, зокрема морального зростання особистості, приділяв і А. Прокопович-Антонський – випускник Києво-Могилянської академії, просвітник, педагог. Він був глибоко переконаний у вирішальній ролі батьків, авторитету й моральної відповідальності наставників у процесі морального виховання підростаючого покоління. Кращим засобом морального виховання фахівець уважав залучення дитини до корисної діяльності, демонстрацію батьками й вихователями взірця моральної поведінки. Метою морального виховання просвітник визначав розвиток “якостей розуму й серця” [6].

Традиції організації позакласної роботи з морального виховання учнів знайшли своє відображення й у практиці Харківського, Переяславського, Чернігівського колегіумів. Так, за свідченнями істориків Д. Багалія та Д. Міллера [8, с. 478], розвагою учнів Харківського колегіуму були вертепні драми та шкільні містерії. Історики були переконані в тому, що з відкриттям додаткових класів театральна справа в Харківському колегіумі пожвавішала, оскільки створення для театру декорацій та виконання вокально-музичних виступів з успіхом можуть взяти на себе учні класів малювання й вокальної та інструментальної музики [8, с. 478].

**Висновки.** Отже, вищевикладене підтверджує, що до середини XIX ст. в історії української педагогічної думки сформувалися філософсько-педагогічні та культурно-історичні витоки морального виховання підростаючого покоління в позакласній роботі. Філософсько-педагогічними витоками становлення та подальшого розвитку морального виховання учнів справедливо вважають релігійні, богословські постулати, поширені за часів Київської Русі. Практично це трансформувалося у вимогу дотримуватися у вихованні церковних канонів, спрямування наук на користь свідомого засвоєння школярами моральних і релігійних чеснот, привчання їх до постійного перебування у стані молитви.

З'ясовано, що становленню та подальшому розвитку ідей морального виховання учнів у позакласній роботі сприяли: суботні заняття; позакласні бесіди; проповіді у святкові та вільні від занять дні; диспути; взаємне навчання; написання віршів; промов; читання; декламації; участь школярів у драмах, виставах; повчання; пасторалі; ігри; дитяче колективне читання, самостійне читання, роздуми і пояснення прочитаного; літературні вправи; заняття з ораторського мистецтва та деякі інші чинники.

Перспективним напрямом подальшого дослідження проблеми визначено узагальнення досвіду організації позакласної виховної роботи школярів другої половини XIX – початку XX ст.

#### **Список використаної літератури**

1. Акты, относящиеся к истории Южно-Западной России, собранные и изданные Археографическою Коммисиею. – Санкт-Петербург, 1865.
2. Бабич О. І. Життя та діяльність Феодосія Печерського / О. І. Бабич, О. О. Шекера. – Васильків : Вечірній Васильків, 2010.
3. Величко С. Літопис: у 2 т. / С. Величко – Київ, 1991. – Т. 2.
4. Вишневой Д. Київська Академія в I пол. XVIII ст. / Д. Вишневой. – Київ, 1903. – С. 76.
5. Гізель І. Вибрані твори в 3-х томах / І. Гізель. – Київ ; Львів : Свічадо, 2012. – Т. 1. – 623 с.
6. Егоров С. Ф. Антопология педагогической мысли России XVIII в. / С. Ф. Егоров. – Москва, 1985. – С. 349
7. Макаров А. М. Світло українського барокко / А. М. Макаров. – Київ : Мистецтво, 1994. – 287 с.
8. Опыт истории Харькова за 250 лет его существования. – Харьков, 1905 – Т. 1 – 478 с.
9. Поетика Г. Записка о начале Киевской академии / Г. Поетика // Чтения в Историческом Обществе Нестора Летописца. – Киев, 1856. – Кн. 11. – С. 56
10. С. Полоцкий. Вирши / С. Полоцкий ; [сост. В. К. Былина, Л. У. Звонарева]. – Минск, 1990. – 448 с.
11. Сковорода Г. С. Світ ловив мене, та не впіймав / Г. С. Сковорода ; [упор. В. В. Кравця]. – Харків : Фоліо, 2006. – 607 с.
12. Титов О. Акты и документы, относящиеся к истории Киевской академии / О. Титов. – Киев, 1910. – 792 с.
13. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики / М. Г. Тофтул. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 416 с.
14. Українська література XVII ст. – Київ : Наукова думка, 1987. – С. 108–114.
15. Прокопович Ф. Філософські твори в 3-х томах / Ф. Прокопович. – Київ : Наукова думка, 1979. – Т. 1. – 512 с.

16. Хижняк З. І. Києво-Могилянська академія / З. І. Хижняк.– Київ : Київський університет, 1970. – 173 с.

17. Хижняк З. І. Ректори Києво-Могилянської академії (1615–1817 р.р.) / З. І. Хижняк. – Київ : КМ Академія, 2002. – 179 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.09.2016.*

---

Белецкая С. А. Истоки нравственного воспитания учеников во внеклассной работе в истории педагогической мысли

*В статье раскрыты основные философско-педагогические и культурно-исторические истоки нравственного воспитания подрастающего поколения во внеклассной работе, которые сформировались к середине XIX в. в истории украинской педагогической мысли. Проанализировано творческое наследие и вклад отечественных просветителей в разработку идеи нравственного воспитания учащейся молодежи XVI – первой половины XIX в. Выяснено, какие формы организации нравственного воспитания учащихся во внеклассной работе способствовали становлению и развитию идей нравственного воспитания во внеклассной работе.*

**Ключевые слова:** нравственное воспитание, внеклассная работа, ученики, внеклассные беседы, диспут.

Biletska S. Origins of Pupils' Moral Education in Extracurricular Activities in the History of Pedagogical Thought

*The article reveals the main philosophical-pedagogical and historical-cultural origins of moral education of the younger generation in extracurricular activities that had been developed by the middle of the XIX<sup>th</sup> century in the history of the domestic pedagogical thought. The religious theological postulates common in Kievan Rus should be considered as the philosophical- pedagogical origins of the formation and the further development of pupils' moral education. Actually it has been transformed into the requirement to adhere to the church canons in the process of education, to focus it on the conscious mastering moral and religious virtues by pupils, to get them used to be permanently in the status of a prayer.*

*The analysis of the creative heritage of Ukrainian educators showed that the ideas of moral education had been developed by professors and students of Kyiv-Mohyla Academy. The research shows that the cultural and historical origins of moral education created the humanistic values of family and civic education in the works of the educators I. Boretskyi, M. Kozachynskyi, Ya. Kozelskyi; contributed to the formation of ethics as a science (I. Kopynskyi, F. Prokopovych); to the emergence of the philosophical-pedagogical study about harmonizing the needs of an individual and the society (I. Gizel). A significant contribution to the development of the issues of pupils' moral education in extracurricular activities was made by the so-called youth brotherhoods (among the members of the youth brotherhoods there were many students and graduates of brethren schools). The traditions of the organization of extracurricular work on pupils' moral education were reflected in the practice of Kharkiv, Pereyaslav, Chernihiv collegiums.*

*It is found that Saturday classes, extracurricular talks, preaching on holidays, debates, writing poems, speeches, readings, recitations, pupils' participation in dramas, performances, teaching, pastorals, games, children's collective reading, individual reading, reflecting and the explanation of the read stories, literary exercises, oratory exercises contributed to the formation and the further development of ideas of pupils' moral education in extracurricular activities.*

**Key words:** moral education, extracurricular work, pupils, extracurricular talks, debates.

УДК 37.014.2:316(44)

О. Г. КОНОПЕЛЬЦЕВА

викладач

Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна

ІДЕЇ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ПІДРУНТЯ СТАНОВЛЕННЯ  
ТРАДИЦІЙ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У ФРАНЦІЇ

*У статті розглянуто народну педагогіку Франції та чинники, що вплинули на її розвиток. Наведено визначення поняття “традиції” французьких дослідників і відомості про витoki народних традицій у Франції, їх закарбування в людській свідомості через твори народної творчості. Розкрито зміст традицій народного виховання друїдів і галлів за часів панування Римської імперії. Подано детальний опис лицарського виховання, його традицій та ідеалів, образу справжнього француза, що існував у тогочасному суспільстві та виконував виховну функцію зразка для підростаючих поколінь. Наведено відомості про вплив народної творчості на твори французьких письменників і зворотний педагогічний вплив цих творів на традиції родинного виховання дитини у Франції, а також подальший розвиток народної педагогіки. Проаналізовано низку французьких прислів'їв та окреслено їх виховний вплив на моральне, естетичне, трудове, розумове, громадянське та фізичне виховання; встановлено взаємозв'язок між традиціями народної педагогіки та сімейним вихованням у Франції.*

**Ключові слова:** сімейне виховання, Франція, народна педагогіка, традиції, фольклор, казки, прислів'я, лицарське виховання.

В умовах активізації процесів демократизації та гуманізації суспільства вчені з різних країн світу все більше уваги приділяють родині та процесам, що в ній відбуваються, адже саме в колі сім'ї відбувається первинне формування дитини як особистості та як майбутнього громадянина держави. Тому уряди спрямовують свої зусилля на розробку заходів, спрямованих на підтримку родини на державному рівні та створення належних умов для виховання нових поколінь. У зв'язку з цим важливо зазначити, що в 1989 р. Організація Об'єднаних Націй ухвалила Конвенцію про права дитини, до якої приєдналося 193 країни світу. У цьому документі наголошено, що “дитині для повного і гармонійного розвитку її особистості необхідно зростати в сімейному оточенні, в атмосфері щастя, любові і розуміння”, а “сім'я як основному осередку суспільства і природному середовищу для зростання і благополуччя всіх її членів і особливо дітей мають бути надані необхідні захист і сприяння” [2, с. 4].

Попит на якісне виховання існував у суспільстві завжди. Інтерес до нього виявляли як видатні педагоги та суспільні діячі різних часів, так і звичайні громадяни. Протягом довгого часу покоління різних народів накопичували свій позитивний досвід виховання дітей, переосмислюючи свої здобутки, змінюючи пріоритети та започатковуючи народні традиції, вплив яких на виховання відчутний і сьогодні. Виховні традиції народів світу хоча й відрізняються одна від одної, але мають спільну мету – виховання громадянина, який буде сприяти процвітанню суспільства, відпові-

дати його вимогам. Традиції народного виховання дитини у Франції як країни з багатющою історією, що дала світові чимало знакових фігур у різних галузях, викликають сьогодні в світі безумовний інтерес. У світлі євроінтеграційних прагнень України важливо досліджувати та впроваджувати найкращі здобутки країн Європи та Франції, зокрема у сфері родинного виховання.

Аналіз української наукової літератури свідчить, що певні аспекти історії традицій сімейного виховання було висвітлено в працях Т. Алексеєнко, Г. Ващенко, О. Духновича, А. Макаренка, В. Постового, С. Русової, Г. Сковороди, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської, К. Ушинського та ін. Також значний внесок у дослідження народної педагогіки в Україні зробили Г. Довженок, М. Євтух, Н. Загладь, Т. Мацейків, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Ю. Ступак, В. Сухомлинський, Є. Сявакко, М. Тадеєва, Т. Швець та ін. Серед французьких учених народну педагогіку розглядали І. Гільшер, М. Жусс, Ж. Снідерс, Ж. Тестан'єр, С. Френе та ін.

Дослідження народної педагогіки Франції в Україні сприяло накопиченню та систематизації загальних знань із цієї тематики. Водночас огляд доробок сучасної вітчизняної педагогіки свідчить про недостатнє висвітлення в ній питань становлення традицій народної педагогіки у Франції. Зокрема, в Україні не аналізували вплив ідей народної педагогіки на становлення традицій родинного виховання у Франції.

*Метою статті* є аналіз витоків народної педагогіки Франції та узагальнення її впливу на становлення традицій сімейного виховання з дохристиянських часів до XVII ст.

За визначенням французького словника Larousse, “традиції (від лат. *traditio*; *tradere* – передавати) – передача доктрин, легенд, звичаїв тощо протягом довгого часу, особливо через слово та приклад, ... із покоління в покоління” [8, с. 1032].

Видатний французький антрополог М. Жусс вважав, що “традиція – це передача живих елементів, попередньо отриманих і здавна відпрацьованих усередині етнічного середовища... це жива річ, оскільки вона випрацьовується безпосередньо з життя” [6, с. 13].

Традиції нерозривно пов'язані з усною культурою, оскільки їх передають або усно (за допомогою слова), або за допомогою прикладу. Зазвичай зібрані знання в традиційному суспільстві набувають словесної форми (часто віршованої), вивчаються напам'ять і є невід'ємною частиною колективної пам'яті та самоідентифікації.

Народна педагогіка, фундаментом якої є народні традиції, протягом віків мала безпосереднє відношення до вибудови людської сутності, формування звичного образу того, яким має бути представник того чи іншого народу; її вплив був спрямований на моральне, естетичне, трудове, розумове, громадянське та фізичне виховання.

До народної творчості належать такі здобутки культури, як: пісні, міфи, казки, поеми, приказки, лічилки, танці, ігри, спектаклі, пантоміми,



колискові, вечорниці, архітектура, байки, лицарські романи, фарси, іконографія, скульптури, ритуали, повір'я, звичаї тощо.

Витоки народної культури важко досліджувати, особливо її ранній вплив на виховання дітей. У цьому допомагає вивчення фольклору, дослідження культурної спадщини народу. Варто зазначити, що церква вбачала в народних легендах та оповіданнях пережитки поганства й усіяло намагалася викоренити усну народну творчість. Утім, не зважаючи на зовнішні перешкоди та тиск, її продовжували передавати з покоління в покоління.

Перші згадки про усне вчення з виховною метою стосуються друїдів – касті жерців Галлії, що зосередили у своїх руках владу та, зокрема, займалися вихованням молодих поколінь; з огляду на запит суспільства та зовнішні погрози освітній процес було спрямовано на виховання воїнів-захисників.

Найповніші дані про побут друїдів навів Гай Юлій Цезар у “Записках про Галльську війну”: “Друїди зазвичай не беруть участь у війні та не сплачують податків нарівні з іншими (вони взагалі звільнені від військової служби та всіх інших повинностей). Унаслідок таких переваг багато хто часто вступає до них на науку, або їх посилають батьки та родичі. Там, кажуть, вони вчать напам'ять безліч віршів, і тому деякі залишаються в школі друїдів по двадцять років. Вони вважають навіть за гріх записувати ці вірші, між тим як майже в усіх інших випадках, а саме в суспільних і приватних записах, вони користуються грецьким алфавітом” [1, с. 126–127]. Друїди не записували свої знання, вони передавали їх на галявинах лісу, в оточенні природи, і хоча, на перший погляд, вони не збереглися й загубилися, та все-таки поганські звичаї та вірування ще довго жили в народі, впливаючи на побут і традиції франків.

Після завоювання Галлії римлянами в I ст. н.е. галли прийняли християнство, хоча потай продовжували шанувати своїх богів та язичницькі звичаї, а виховання дітей на декілька століть перемістилося до монастирів і зазнало впливу церкви та римського суспільства: навчання молитвам, латинській та грецькій мовам. Також школярі вивчали твори Плутарха, Гомера, Вергілія, Цицерона, Демосфена, Горація та інших відомих мислителів.

У IX ст. формується французька держава, а Карл Великий, крім інших державних справ, опікується й питаннями виховання та освіти молоді, сприяючи відкриттю університетів і шкіл при монастирях.

Із початком Середньовіччя та феодалізму французьке суспільство змінюється: з одного боку, існували обмеження через спадковість соціальних позицій; з іншого – в середовищі розпусних і жорстоких звичаїв, залишків романського розкладу та германської жорстокості з'являються такі поняття, як самопожертва, честь, лояльність, дотримання слова, відчуття взаємного обов'язку, повага та кохання до жінки, святість шлюбу, радощі побуту, галантність та елегантність манер і, нарешті, лицарство – поетичний підсумок усіх відчуттів та ідей цього часу, повне вираження феодалізму [5, с. 218].

Коріння лицарства сягає часів стародавньої Германії, коли ватажки збройних загонів оточували себе компаньйонами, які сиділи з ними за столом і таким чином імітували двір імператорів, феодалних сеньйорів, які були ізольовані в своїх замках і, щоб уникнути самотності, кликали своїх менш впливових васалів і надавали їм у своїх володіннях посади й утворювали невеличкий двір і загін воїнів. Цей двір розростався завдяки синам васалів, яких відсиляли до сеньйора в учні. Посвячення у воїни відбувалося на урочистій церемонії: вони отримували меч і спис із рук сеньйора, визнавали себе лицарями та давали йому клятву вірності. З цих германських звичаїв і народився орден лицарства [4, с. 513].

Лицарство ґрунтувалося на трьох великих цінностях тієї епохи: віра, звитяга та кохання; це був поетизований інститут, досконалий та не реалізований до кінця. Але навіть у своїй недосконалості він чинив найпрекрасніший вплив на моральний розвиток суспільства, адже завжди був ідеальною моделлю досконалості в суспільстві.

Сині васалів, яких посиляли до двору сеньйора, формувалися, практикуючи лицарські чесноти й відточуючи військові навички, та успішно служили йому за пажів, зброєносців, щитоносців, перш ніж вступити в лицарі. Так само хазяйка замку оточувала себе дочками васалів і опікувалася їхнім вихованням. У колі доброти та фамільярності родинного затишку, поруч із цими жінками, що із завзяттям пропагували лицарські ідеали, під впливом поезії, у своїх обов'язках і пригодах, із цим нескінченим джерелом відчуттів пом'якшувалися звичаї і з'явилися та галантність, делікатність і елегантність, що й перетворили французів на найтовариських людей у світі. Це сталося саме в замку, завдяки лицарському духу, який підняв статус жінки і з малознайомим до тоді почуттям їхньої гідності розвинув цю душевну силу, цю духовну витонченість, цю сердечність, що маюб таке важливе значення в сучасній історії. Як хазяйка замку, жінка слугувала своїй вотчині, як і її чоловік; як і він, вона була зацікавлена в його честі та її збереженні; вона могла наслідувати цю вотчину та порядкувати в ній. І жінки, перебуваючи нарівні з чоловіками, прагнули керувати моральною поведінкою суспільства. Під впливом культу Діви Марії родинний дух став найпотужнішою пристрастю, а шлюб – священним інститутом, таїнством, повагу до якого зуміло прищепити священство [5, с. 233–234].

Звичайно, що життя лицарів при дворі та їхні ідеали так і залишилися б відомими лише обмеженому колу, якби не трубадури. Саме вони, складаючи рими та пісні, відобразили лицарський кодекс у лицарській літературі, що виникла на межі XI–XII ст. на півдні Франції, в Провансі, та популяризували лицарські ідеали в усій Європі. Крім оповідань, до наших часів дійшли такі твори лицарської літератури, як “Івейн, або Лицар Лева”, “Ерек і Еніда”, “Ланселот або Лицар Воза”, “Персеваль або повість про Грааль” К. де Труа, “Пісня про Роланда”, “Роман про Трістана та Ізольду” та ін.

Лицарське виховання було свого роду системою виховання підростаючих поколінь у дусі служіння батьківщині, вірності та відданості коро-

лю, честі, мужності, хоробрості, вірності даному слову й обов'язку. З часів лицарства в мові залишилося багато прислів'їв, що й у наші дні сприяють моральному вихованню молоді: “Чиста совість – найм'якша подушка”, “Честь – дорожче грошей”, “Добра слава – дорожче багатства”, “Ризик – благородна справа”, “Тільки справи ставляться у заслугу”, “Сміливість завойовує міста”, “Хто вміє чекати, той свого дочекається”, “Хто прийшов з мечем, від меча загине” [3, с. 24–25].

Згодом у Франції на основі здобутків фольклору з'являється ще низка літературних творів, які також вплинули на становлення виховання у Франції, зокрема “Гаргантюа і Пантагрюель” Ф. Рабле, казки Ш. Перро та байки Лафонтена.

У романі “Гаргантюа і Пантагрюель”, присвяченому проблемам виховання, Ф. Рабле широко висвітлює тогочасні народні традиції та фольклор, а груба мова його героїв, запозичена в народі, розходиться на цитати, тим самим поповнюючи скриньку народної педагогіки.

Французькі народні казки вчать цінувати такі риси людини, як чесність, працьовитість, кмітливість. Вони стали натхненням для творів багатьох письменників, але найвідомішими серед них є й досі популярні в усьому світі казки Ш. Перро. Вони також зазнали впливу народних казок французького народу, адже всі ці оповідання існували у фольклорі й раніше, але саме письменник надав їм літературну форму та потужний морально-виховний заклик. Творами Ш. Перро зачитувалися в придворних салонах і звичайних сільських хатах; їх театралізували на площах вуличні актори, передавали з рук у руки, про них схвально відгукувалися такі авторитетні діячі, як Вольтер і Фенелон, який, до речі, використовував казки Ш. Перро у вихованні онука короля.

Лафонтен писав свої байки живою народною мовою, широко застосовуючи уявні та яскраві прийоми та, розповідаючи про всі професії та суспільні кола королів, єпископів, робітників), висвітлює їх недоліки. Також його твори рясніють прислів'ями та приказками, що лунають із вуст простих людей та мають повчальний характер: *il est bon de parler et meilleur de se taire* (добре розмовляти, а ще краще – мовчати), *il ne faut point juger les gens sur l'apparence* (не треба судити про людей за їх зовнішністю), *à l'oeuvre on connaît l'artisan* (видно майстра по роботі), *la raison du plus fort est toujours la meilleure* (у сильного завжди безсило вина), *en toute chose il faut considérer la fin* (мета не виправдовує засоби) та ін. Почерпнувши їх із народної мови, Лафонтен на довгі віки популяризував їх і сприяв подальшому використанню у справі виховання.

За багатотисячолітню історію французький народ накопичив декілька тисяч прислів'їв і приказок, багато з яких використовують і тепер, і великий відсоток із них спрямований на виховання таких чеснот, як працьовитість, любов до Батьківщини та родини, кмітливість, справедливість, винахідливість, подолання труднощів та зла, серед яких: *à coeur vaillant rien d'impossible* (для хороброго серця немає нічого неможливого), *après l'effort*

le réconfort (після роботи відпочинок), bien mal acquis ne profite jamais (чуже добро не в прибуток), ce n'est pas tous les jours dimanche (не кожен день неділя), chacun son métier et les vaches seront gardées (корови будуть цілі, якщо кожен буде займатися своєю справою), enfant brûlé a peur du feu (дитина, що опеклася, боїться вогню), faute avouée est à demi pardonnée (визнана помилка наполовину пробачається), l'argent sert l'homme sage et gouverne le sot (гроші слугують мудрій людині та керують дурною), il faut tourner sept fois la langue dans sa bouche avant de parler (треба сім разів прокрутити язика в роті, перш ніж говорити), tel père tel fils (який батько, такий і син), tu ne perds rien pour attendre (чекаючи, нічого не втрачаєш), on choisit ses amis mais pas sa famille (обирають друзів, а не родину) тощо [7].

**Висновки.** Народна творчість французького народу збагатила скарбницю світового фольклорного фонду; вона стала невичерпним джерелом для народної педагогіки та зробила значний внесок у викарбовування французького національного характеру. Багатогранний характер народної педагогіки Франції є надзвичайно плідним матеріалом для дослідження, тому в подальшому планується дослідити народні традиції в XVIII–XIX ст.

#### Список використаної літератури

1. Записки Юлия Цезаря и его продолжателей о Галльской войне, о гражданской войне, об Александрийской войне, об Африканской войне / под ред. И. И. Толстого. – Москва ; Ленинград : Изд-во академии наук СССР, 1948. – 560 с.
2. Конвенція ООН про права дитини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.just.gov.ua/content/267>.
3. Швець Т. А. Народопедагогічні традиції виховання у Франції: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Швець. – Київ, 1996. – 183 с.
4. Guizot F. Histoire de la civilisation en France depuis la chute de l'empire romain / F. Guizot. – Paris : Didier, 1840. – Т. 4 – 460 p.
5. Lavallée T. Histoire des Français, depuis le temps des Gaulois jusqu'en 1830 / T. Lavallée, J. Hetzel. – Paris : Charpentier, 1844. – Т. 1 – 460 p.
6. L'Industrie Musicale au Sénégal: Essai d'Analyse / Saliou Ndour (Editor). – Dakar : CODESRIA, 2008 – 196 p.
7. Muñoz J. S. El refranero hoy en Francia / J. S. Muñoz // Paremia. – 2008. – № 17. – P. 209–222.
8. Petit Larousse illustré : dictionnaire encyclopédique pour tous / P. Larousse. – Librairie Larousse, 1975 – 1814 p.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2016.

---

#### **Конопельцева Е. Г. Идеи народной педагогики как основа для становления традиций семейного воспитания во Франции**

*В статье рассмотрены народная педагогика Франции и факторы, которые повлияли на ее развитие. Приводится определение понятия “традиции” французских исследователей и ведомости об истоках народных традиций во Франции, их запечатление в человеческом сознании при помощи фольклора. Раскрывается смысл традиций народного воспитания друидов и галлов во времена Римской империи. Дано детальное описание рыцарского воспитания, его традиций и идеалов; освещается образ настоящего француза, который существовал в тогдашнем обществе и выполнял воспитательную функцию образца для подрастающих поколений. Приводятся сведения о влиянии народного творчества на произведения французских писателей и обратное педагоги-*

ческое влияние этих трудов на традиции семейного воспитания ребенка во Франции, а также дальнейшее развитие народной педагогики. Проанализирован ряд французских пословиц и очерчено их воспитательное влияние на моральное, эстетическое, трудовое, умственное, гражданское и физическое воспитание; установлена взаимосвязь между традициями народной педагогики и семейным воспитанием во Франции.

**Ключевые слова:** семейное воспитание, Франция, народная педагогика, традиции, фольклор, сказки, пословицы, рыцарское воспитание.

**Konopeltseva O. Ideas of Folk Pedagogy as the Foundation for Traditions of Family Upbringing in France**

*The article is dedicated to the traditional pedagogy in France and factors which have influenced its development. Definitions of traditions of French scientists have been given, the source of folk traditions in France have been established. Folk traditions are proved to be the foundation for traditional pedagogy and throughout years they directly influenced the formation of a human essence, a typical image of what an average person is expected to be. Traditional pedagogy based on folk traditions has been reflected in a number of fairies, songs, myths, rhymes, dances, games, lullabies, fables, customs, beliefs and chivalry novels. The information about druids' and gauls' pedagogy has been examined. A detailed description of chivalry upbringing such as the chivalry code, customs, life in court, relations with a lord, jobs and responsibilities in court, chivalry beliefs, ideas, spiritual credo, good manners, respect for a lady, service and devotion to the fatherland and given vows and promises as well as the image of a true Frenchman which existed in the society of that time and fulfilled a pedagogical function for the young generations have been provided. The article also contains a scrupulous analysis of literature such as ballads, legends and novels on chivalry promoted by troubadours which have survived up to the present times. The information about the influence of folklore on the works of French writers and the reverse pedagogical influence of these works on the traditions of family upbringing in France and further development of traditional pedagogy are given as well as the outstanding fables and fairies and their usage and impact on children's upbringing are analyzed. A number of French proverbs have been analyzed and their pedagogical impact on moral, esthetic, labour, intellectual, civil and physical education has been distinguished; there have been established a connection between the traditions of folk pedagogy and family upbringing in today's France.*

**Key words:** family upbringing, France, traditional pedagogy, traditions, folklore, fairy tales, proverbs, chivalry upbringing.

УДК 37.03:37(09)

К. О. СЄВОДНЄВА

аспірант

Класичний приватний університет

## СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ОСВІТИ НА ТЕРЕНАХ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПОГЛЯД

*У статті висвітлено основні особливості становлення освіти на історичних землях сучасної Запорізької області – в Олександрівському повіті Катеринославської губернії. Розкрито концептуальні погляди педагогів Запорізького краю другої половини XIX ст. на створення народних шкіл, організацію навчання для дітей простих людей. Окреслено наукові підходи до аналізу процесу розвитку народної освіти на теренах Запоріжжя.*

**Ключові слова:** запорізький край, земські школи, народна освіта, педагоги, розвиток, становлення.

Актуальність порушеної в статті проблеми полягає в необхідності аналізу історико-педагогічного досвіду окремих регіонів та узагальненні наукових поглядів на зародження й розвиток освіти в Запорізькому краї.

**Мета статті** – висвітлити основні особливості становлення освіти на історичних землях сучасної Запорізької області – в Олександрівському повіті Катеринославської губернії, розкрити концептуальні погляди педагогів запорізького краю другої половини XIX ст. щодо створення народних шкіл.

Реалії сьогодення, спрямування вектора освіти на євроінтеграцію вимагають реформування освітньої системи в Україні. Аналіз історичного досвіду з історії педагогіки сприяє збагаченню теоретичних і практичних знань щодо певних трансформаційних аспектів в освіті України. Тому тема статті є актуальною, оскільки вивчення та творче переосмислення реформаторських змін і перетворень у галузі освіти, використання окремих положень для вдосконалення й оновлення сучасного стану початкової та загальноосвітньої школи має наразі надзвичайне значення, особливо в контексті оптимізації освітнього процесу в сільських школах.

Окремим аспектам становлення та розвитку народної освіти в Запорізькому краї XIX ст. (у колишньому Олександрівському повіті) присвячено наукові розвідки таких істориків: А. Бойко, О. Бондарчук, Б. Бровко, В. Гольцева, Ю. Іващенко, А. Карагодін, Ф. Турченко та ін. Основні аспекти педагогічної діяльності барона М. Корфа висвітлено в працях українських та зарубіжних учених: О. Белявського, М. Бунакова, М. Демкова, К. Єльніцького, Є. Звягінцева, П. Каптерєва, В. Кашина, Е. Лещенко, Ф. Меднікова, С. Миропольського, Л. Модзалевського, В. Острогорського, Г. Піскуна, В. Родникова, Д. Семенова, Д. Тихомирова, М. Чехова. Цю тему порушують також гуляйпільські краєзнавці та журналісти В. Жилінський та І. Кушніренко.

Проте проблема становлення та розвитку народної освіти в Запорізькому краї та роль М. Корфа, Я. Новицького та інших просвітителів у цих процесах потребує додаткового аналізу.

Становлення народної освіти в Олександрівському повіті Катеринославської губернії (територія сучасної Запорізької області) пов'язують зі впливом різних історичних каталізаторів, зокрема: дії наказів, постанов і Статуту навчальних закладів Російської імперії; суттєвих змін в економічній, соціальній, культурній сферах; діяльності видатних постатей у царині педагогіки періоду кінця XVIII–XIX ст. (М. Корф, Я. Новицький та ін.), їхньої значущої ролі для освіти Запорізького краю.

Як свідчать історичні джерела й довідкова література, наприкінці XVIII ст. поміщики Запорізького краю (загалом – колишня запорізька старшина, намагалися дати освіту своїм дітям: дівчат просто навчали читати й писати, а хлопців намагалися відправити до пансіонів і гімназій, при нагоді запрошували іноземців, за нестачі коштів – до дячків, які навчали грамоти та основних правил арифметики. Хоча молодь і вважала, що освіта потрібна лише німцям і попівським дітям, але за звичкою продовжувала відправляти дітей на навчання до Катеринослава, Харкова, Москви [1].

Виникла потреба створити свої школи, в Олександрівському повіті (сьогодні – Запорізька область). Ініціативу створення освітніх установ у Запорізькому краї взяла на себе держава. Так, у 1770 р. в Олександрівській фортеці було відкрито першу школу для солдатських дітей віком від 7 до 15 років – під назвою “батальйонна”, що проіснувала до початку XIX ст. Учні у школі навчали за спеціальною програмою: порядок військової служби, військові устава, грамота, арифметика, барабанний бій, гра на флейті. Відповідальним за порядок та організацію навчання був комендант фортеці. У школі одночасно навчалося 15–20 дітей. Школа проіснувала до початку XIX ст. 12 березня 1808 р. в Олександрівську було відкрито повітове училище, при якому незабаром почало діяти приходське училище як підготовчий клас для вступу до повітового. У 1823 р. в Олександрівську було два повітові училища. У середині XIX ст. було створено ще й пансіон благородних дівиць. На цей час у цих трьох навчальних закладах навчалося 113 дітей. У 40-х рр. XIX ст., чи не вперше в Російській імперії, поміщик Олександрівського повіту Д. Гнедін відкрив у своєму маєтку народну школу для кріпаків [1, с. 40].

У другій половині XIX ст. в Запорізькому краї під дієвим впливом земської реформи, в результаті якої земствам було доручено опікування освітою, відкривають земські школи (“корфівські тризимки”), проводять учительські з'їзди, розпочинають підготовку педагогічних кадрів – Олександрівський повіт поступово стає осередком розвитку освіти на теренах теперішньої Запорізької області.

Так, у 1867 р. у с. Олександрівка (маєток Д. Гнедіна) Олександрівського повіту Катеринославської губернії було відкрито першу в країні земську школу. Слідом за нею з'явилися земські школи в с. Врем'євка, Залив'янка, Наталівка, Орестопіль, Петрівка (Строгоново). З ініціативи й організації М. Корфа – найяскравішого представника педагогічної думки та ініціатора народної освіти в Запорізькому краї другої половини XIX ст. – почали відкривати нові дешеві й короткотермінові школи з навчальним курсом на три зими, з трьома відділеннями, які одночасно вів один учитель, в

одній класній кімнаті. Ці школи стали називатися земськими, а в народі – “корфівськими”. Перші земські школи в Олександрівському повіті було відкрито в с. Гуляйполе й Санжарівка в 1868 р. [3, с. 21].

У результаті подвижницької діяльності місцевих просвітителів у 1872 р. у Запорізькому краї вже було 100 шкіл (18 із них відійшло до Маріупольського повіту). За прикладом Олександрівського повіту земські школи відкривали в Бердянському й Мелітопольському повітах.

Серед видатних персоналій, пов’язаних із розвитком освіти на Запоріжжі, – видатний педагог, засновник земських шкіл М. Корф. Раннє знайомство з різними типами приватних виховних закладів сприяло формуванню поглядів педагога на завдання школи, єдності виховання й освіти, характеру стосунків між учителем та учнями.

Барон М. Корф, просвітитель і педагог, зробив неоціненний внесок у шкільну справу й становлення освіти в Запорізькому краї. Попри всі прогресивні ідеї щодо розвитку народної школи й викладання в них рідною мовою, ініціативи М. Корфа щодо скликання вчительських з’їздів та обміну педагогічним досвідом – “корфівські тризимки” – мали суттєвий недолік, який полягав у відсутності підручників і методичних матеріалів. Це спонукало автора ідеї про початкову трикласну школу розробити методичне забезпечення й написати навчальні підручники.

Так, М. Корф до початку 70-х рр. XIX ст. випустив такі підручники й посібники: “Наш друг”, “Руководство по обучению грамоте по звуковому способу”, “Наша шкільна справа”, “Російська початкова школа”. Книга “Малютка” стала першою книжкою для народної школи й родини.

У 1867 р. було видано “Руководство обучению грамоте” (у перші 12 років – 7 видань, які розійшлися 70-тисячним накладом). М. Корф запропонував дуже коротку й чітку характеристику звукового способу, що давало змогу навчитися грамоті, читанню та письму. Автор наголошував, що учню треба показувати букви зовсім не так, як вони говоряться, вимовляються, чуються, звучать у словах [3].

Цей посібник був високо оцінений К. Ушинським, оскільки був по суті прикладом нової системи початкового навчання із звукового синтетичного методу. Він відкривав можливість швидше ніж у десять разів навчити селянських дітей грамоті, причому без тої болісної напруги, якою супроводжувалося навчання буквоскладальним методом, який до цього практикувала “дяківська” педагогіка [3]. Перевага такої системи була й у тому, що навчання проходило не механічно, а на основі свідомості учня; дітей не відправляли до школи на довгий час, як раніше, що теж оцінили селяни. Одна лише ця система навчання могла зробити ім’я її автора досягненням історії української школи. Але це було тільки початком.

Барон М. Корф випустив книжку “Російська початкова школа”, яка була керівництвом до відкриття народних шкіл, маючи на меті “розбудити співчуття до народної школи і створити діячів для неї”. В книжці викладено систему організації та проведення навчально-виховної роботи в сільських умовах. Ця система передбачала: комплектування класів, підтримання по-



рядку й дисципліни, описання методів і прийомів навчання російських і неросійських учнів, дітей та дорослих. Таку систему характеризували науковою зумовленістю її керівних ідей та принципів і суворим обліком соціальних історичних умов, у яких вона повинна була функціонувати.

У передмові до видання книжки автор зазначав: “Зміст її витікає із життя. Як член Олександрівської училищної ради Катеринославської губернії, я близько трьох років маю в своєму віданні більше сорока училищ із 1700 учнями. За три роки доля поклала на мене до ста непідготовлених викладачів і відвідування щорічно кожної школи не менше двох разів. Так, щорічно доводилося бачити восени 1500 учнів і стільки ж весною, екзаменуючи їх із всіх предметів початкового навчання й полегшуючи працю непідготовленого вчителя зразковими уроками в самій школі” [2]. Посібник одразу став настільною книжкою всіх діячів народної освіти, й за 10 років було надруковано 6 видань.

Проблемі свідомого засвоєння учнями програмного матеріалу шляхом його уточнення, пов’язаного з практичною діяльністю, живою природою, що оточує учня, М. Корф присвятив свою книгу для читання “Наш друг”, видану в 1871 р. Вона була задумана як джерело збагачення селянської дитини знаннями і як книжка, яка “через ознайомлення її з навколишнім світом вплинула б на покращення його матеріального і морального побуту” [3].

На противагу догматиці “дяківської” педагогіки з її механічним відтворенням чужих і незрозумілих дітям текстів церковної літератури в книжці М. Корфа послідовно дотримано принцип свідомості. Вона пропонувала доступні при початковому навчанні знання тваринного світу, гігієни, географії, мінералогії, землеволодіння та інші з акцентом на практичні потреби селянського побуту. В хрестоматійний матеріал на противагу тим повчальним оповіданням, які побутували в той час, автор включив класичні твори О. Пушкіна, Ф. Тютчева, М. Лермонтова та ін.

Як педагог М. Корф піклувався про те, щоб послідовно й систематично розвивати не тільки пам’ять, а й мислення та самостійність дітей. Введення книжки “Наш друг” до навчальної програми означало б докорінну перебудову методики, а це завжди нелегко. Але завдяки переконанням М. Корфа книга, яку планували зробити доповненням до “Рідного слова” К. Ушинського, на практиці земських сільських шкіл стала незамінним посібником-практикумом з навчання, розвитку в учнів задатків логічного мислення, свідомого сприйняття навчального матеріалу в тісному зв’язку з практикою.

Серед інших книг М. Корфа – “Наші шкільні справи”, “Земське питання”, “Про народну освіту”, “300 письмових робіт, завдання для самостійних вправ у письмі учнів всіх трьох відділень початкової школи”, “Посібник для недільних шкіл. Програми, конспекти, методичні вказівки і домашні роботи для всіх уроків” тощо. У них висвітлено всі основні питання школи початкового навчання й давали право вважати М. Корфа одним із творців земської народної школи. Метою цих книг було полегшити працю народного вчителя. В передмові до однієї з них автор зазначав: “Гірка вчительська праця, і зменшити її гіркоту – ось у чому завдання цієї книги” [2, с. 6].

**Висновки.** Отже, розвиток освіти в ХІХ ст. на теренах сучасної Запорізької області відбувався активно, продумано, під безпосереднім керівництвом громадського діяча провінційного Олександрівського повіту, видатного педагога того часу М. Корфа. Найбільшим результатом стало відкриття початкових шкіл і навчання в них рідною мовою.

**Список використаної літератури**

1. Бондарчук О. А. Розвиток освіти в запорізькому краї (кінець ХVІІІ–ХІХ ст.) / О. А. Бондарчук // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету, 2010. – Вип. ХХVІІІ. – С. 39–41.
2. Корф Н. А. Русская начальная школа / Н. А. Корф. – Санкт-Петербург : Изд. Д. Е. Кожанчикова, 1870. – 363 с.
3. Кушніренко І. Барон Микола Олександрович Корф. Одержимий з провінції / І. Кушніренко, В. Жилінський. – Запоріжжя : Дніпровський металург, 2010. – 221 с.
4. Репко І. П. Організація контролю за навчальною діяльністю учнів народних шкіл України у другій половині ХІХ ст. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / І. П. Репко. – Житомир, 2008. – 20 с.

*Стаття надійшла до редакції 12.09.2016.*

---

Севоднева К. О. Становление и развитие образования на территории Запорожской области: ретроспективный взгляд

*В статье освещены основные особенности становления образования на исторических землях современной Запорожской области – в Александровском уезде Екатеринославской губернии. Раскрыты концептуальные взгляды педагогов Запорожского края второй половины ХІХ в. на создание народных школ, организацию обучения для детей простых людей. Определены научные подходы к анализу процесса развития народного образования на территории Запорожья.*

**Ключевые слова:** запорожский край, земские школы, народное образование, педагоги, развитие, становление.

Sevodneva K. The Formation and Development of Education on the Territory of Zaporizhzhya Region: a Retrospective View

*In article the main peculiarities of formation of education in the historical lands of modern Zaporizhzhya region – in Alexander County Ekaterinoslav province, reveals the conceptual views of the teachers of Zaporizhzhya region from the second half of the ХІХ century. the creation of public schools, organization of education for children of ordinary people. Defined scientific approaches to the study and analysis of the development of national education on the territory of Zaporozhye.*

*The establishment of public education in Alexander County Ekaterinoslav province (the territory of modern Zaporizhzhya region) associated with the influence of various historical catalysts, in particular: actions, orders, decrees and statutes of educational institutions of the Russian Empire; significant changes in the economic, social and cultural fields; activities of prominent personalities in the field of pedagogy of the figures of the ХVІІІ–ХІХ century. (N. Korff, J. Novitsky, etc.), their significant role for the formation of Zaporizhzhya region.*

*In the result of selfless work of local educators in 1872 in the Zaporozhye region was already 100 schools (18 of them went to the Mariupol district). For example, Alexander County Zemstvo schools were opened in Berdyansk and Melitopol districts. The development of education in the nineteenth century. on the territory of modern Zaporizhzhya region took place actively, thoughtfully, under the direct leadership of the provincial public figure Aleksandrushka County outstanding teacher of the time N. Korff. The biggest result was the opening of primary schools and training them in their native*

**Key words:** Zaporozhye region, rural school, education, teachers, development and evolvement.

УДК [378.147:7.071.5](09)

Н. Г. ТАРАРАК

доктор педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

АКСІОЛОГІЧНА ДОМІНАНТА В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ  
МИСТЕЦЬКОЇ ШКОЛИ (КІНЕЦЬ ХХ СТ.)

*У статті зазначено, що наприкінці ХХ ст. відбувалися зміни пріоритетів, унаслідок чого одні цінності ставали більш значущими, інші відходили на задній план у розвитку та становленні особистості. Наголошено, що соціально-політичні процеси “перебудови”, що почалися в цей період, спричинили етап відновлення та збагачення гуманістичних цінностей освіти й виховання. Акцентовано, що чималим потенціалом у цьому аспекті стає саме мистецтво, яке надає широкі можливості для саморозвитку, освоєння реального історичного часу через категорії художнього, для всебічного та продуктивного спілкування з навколишнім світом, для розвитку особистості.*

**Ключові слова:** цінність, ціннісні орієнтації, гуманістичні цінності, мистецтво, пріоритет.

Період кінця ХХ ст. позначився низкою інноваційних процесів у системі вищої освіти, що було зумовлено початком у 1986 р. процесу “перебудови”, коли марксистсько-ленінське вчення та матеріалістична теорія пізнання вже не могли бути методологічним підґрунтям для розвитку науки, зокрема педагогічної. Після імплементації положень “черенковської” реформи, що вважають однією з повномасштабних перетворень у галузі освіти в 1984 р., а також проголошення в 1985 р. загального курсу на перебудову в суспільстві розпочався процес демократизації, активізації громадської думки, покращення економічних показників тощо. Процес лібералізації загострив необхідність у переосмисленні системи цінностей минулого. Починалася перебудова з покращення інформованості населення країни. Відроджувався дореволюційний термін “гласність”, що тлумачився як інформація, що пробивалася крізь перепони офіційної цензури. Такі процеси, насамперед, відобразилися на зміні ціннісних преференцій молоді.

Система цінностей людини, процес формування якої закінчується в студентські роки, зберігається практично незмінною протягом усього життя й змінюється лише в кризисні періоди. Утім, зазначимо, що ціннісні орієнтації молодих українських митців і студентів ВНЗ України мистецького профілю того часу не були лише простим “зліпком людини” із комуністичною ідеологією всередині. Це була жива молода людина, яка прагнула вільно творити, мала свою систему ціннісних орієнтацій, була синтезована із реальних людських відносин, почуттів, потреб і мотивів, що панували всередині суспільства в справжньому, а не в декларованому партійними лозунгами житті, з одного боку, та із ідеологічних стандартів, яким треба було відповідати в повсякденній діяльності, – з іншого. Соціально-політична перебудова в державі, по суті, відкривала вихід такій суперечливій “начинці”

молодої людини назовні. Як справедливо вважає Л. Сокурянська, реальним суб'єктом зазначеного часу була тільки держава, а не окрема людина або соціальна група. А чиновники й навіть вищі керівники могли діяти неправильно, але у свідомості радянської людини держава була завжди права, тому що вона вважала її ідеальною державою, державою-матір'ю, державою-богом [11, с. 404–409].

Новий інтерес викликали праці, присвячені питанням розуміння сутності ціннісних орієнтацій, походженням цінностей, формам і способам їх існування: О. Астаф'єва, В. Большакова, Г. Вижлецова, А. Здравомислова, М. Кагана, В. Отрут, М. Яницького.

Дослідники В. Сластьонін і Г. Чижаква зазначають, що до кінця 80-х рр. ХХ ст. пріоритетною цінністю студентської молоді було самовизначення (творчість, самоствердження), що зумовило підвищення значущості гуманістичних цінностей (людяності, співробітництва) [10, с. 76]. Теза науковців, що “аксіологічні підходи до освіти відображають відмову від протиставлення індивідуальних і суспільних цінностей” [10, с. 76], пояснює визначення другої половини 80-х рр. ХХ ст. “як періоду особливого загострення необхідності звернутися до гуманістичних ідей розвитку педагогічної взаємодії” [5, с. 31]. Між тим наприкінці 80-х рр. ХХ ст., на тлі тенденцій демократизації суспільства стало очевидним існування гострих проблем і суперечностей у системі вищої освіти, про що замовчували раніше.

Почали практичне втілення своїх ідей відомі педагоги, які об'єдналися на основі “педагогіки та співробітництва” (Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, В. Шаталов та ін.) [9].

Педагог-науковець Ю. Бабанський по-новому трактував поняття “педагогічна взаємодія”. Вчений вважав, що цей термін означає “взаємну активність, співробітництво педагогів та тих, кого виховують у процесі їхнього спілкування” [2, с. 29].

Отже, можна констатувати фактичне повернення до основ відповідних концепцій та методів тих педагогів передреволюційного часу й початку 20-х рр. ХХ ст., ідеї яких були тоді альтернативою панівної, ортодоксальної системи виховання.

**Метою статті** є аналіз інноваційних процесів у системі освіти закладів мистецького профілю.

Українська освіта йшла шляхом демократизації дуже неквапливо й обачно. Роки “перебудови” розпочали в суспільстві процес поступового переорієнтування радянської людини з класових і суто політичних цінностей до загальнолюдських та гуманістичних.

Перебудова, що почалася в СРСР у квітні 1985 р., мала на меті виправити “деформований” соціалізм, врятувати наявну систему, надати соціалізму “людське обличчя”. Так, на ХХVII з'їзді КПРС 1986 р., де було прийнято “Основні напрями економічного і соціального розвитку СРСР на 1986–1990 рр. і на період до 2000 року”, а також узятو курс на прискорення, було порушено слушне питання про повернення виробництва обличчям

до споживача й активізацію людського чинника. Курс Генерального секретаря М. Горбачова спочатку, по суті, тільки повертав часи хрущовської “відлиги”. Під оновленням радянської системи, яка задовольняла керівну верхівку, передбачалося вжиття заходів щодо її пристосування до нових міжнародних умов. Отже, непослідовність політики М. Горбачова можна пояснити пошуком нових ліберально-реформаторських і застарілих комуністичних методів. Насправді, в першому проекті перебудови людині відводили лише незрозумілу роль “людського чинника”. Більшість сучасних істориків і політологів (Ю. Афанасьєв, О. Волобуєв, А. Данилов А. Орлов та ін.) поділяють думку про те, що перебудови в повному сенсі цього слова в СРСР ніколи не було. А М. Горбачов прагнув вдихнути нове життя в уже, по суті, непрацездатну політичну систему, що вимагала оновлення соціалістичної системи цінностей.

Визнання існування об’єктивних закономірностей суспільного розвитку на тлі відсутності адекватної політично-економічної програми перебудови суспільства призвело до краху як морально-етичних, культурних цінностей, так і до розпаду всієї держави. Крах ілюзій, незворотність демократичних змін у суспільному житті, розширення міжнародних зв’язків України та курс на ринкові відносини, відхід від педагогічного догматизму вимагали формування нового обґрунтованого освітянського курсу всієї держави. Ці роки спалаху патріотичних почуттів, підвищення національної свідомості, змін у відносинах на ринку праці були причиною особливо складних проблем викладачів ВНЗ і студентської молоді. Тому саме цей період можна вважати початком суттєвих перетворень у вищій школі України, звернення до гуманістичних ідей розвитку педагогічної діяльності.

Вищі навчальні заклади України багато робили для втілення в життя положень нової реформи загальноосвітньої та професійної школи 1984 р. Хоча у звітних документах другої половини 80-х рр. ХХ ст. було зазначено, що “реформа буксує”, але основні заходи, спрямовані на вирішення питань реформи, всетаки дали деякі позитивні результати. Помітно покращилася якість навчання у вищих навчальних закладах – як у плані наукової підготовки студентів, так і їхньої психолого-педагогічної готовності до роботи в реальних життєвих умовах. У вищих навчальних закладах мистецького профілю почали функціонувати юнацькі предметні школи, підготовчі курси та кружки, відкриватися факультети довузівської підготовки, проводитися олімпіади із суспільних і гуманітарних наук та різноманітні виставки й концерти. Так, на основі спільної діяльності поступово почала формуватися система довузівської підготовки й добору абітурієнтів. З 1985 р. педагогічні інститути й університети почали проводити цільовий прийом на факультети, що готують педагогічні кадри. Однак реалізація цього починання багато в чому мала формальний характер, а тому й не давала докорінно позитивних результатів. Так, недосконала діагностика спрямованості та здібностей, неувага до ціннісних преференцій особистості абітурієнтів не завжди давали можливість приймати на навчання людей, які були орієн-

товані лише на вдосконалення своїх мистецьких навичок, професійної майстерності виконавства, але зовсім несхильні до педагогічної діяльності. Проте система заходів щодо професійної орієнтації молоді дала змогу зберегти протягом 80-х рр. XX ст. високий конкурс на педагогічні спеціалізації.

Отже, принципово оновлені соціально-політичні умови кінця 80-х – початку 90-х рр. XX ст. неминуче спричинили перегляд багатьох педагогічних поглядів, позицій та положень. Новий напрям у педагогіці швидко знаходив своїх прихильників. Повсюдно виник рух педагогів-новаторів (Ш. Амонашвилі, Г. Волков, Е. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов тощо) [3; 6; 12], чия педагогічна діяльність доводила можливість ефективної взаємодії вихователя та вихованця в навчальній діяльності. З'явилися педагогічні видання, в яких автори виділяли істотні риси нового напрямку. Загальною в концепціях педагогів-новаторів була їх гуманістична установка на того, хто навчається, як суб'єкта навчально-виховного процесу, спрямованість на його самосвідомість, його природне прагнення до самоствердження.

Саме ставлення викладача до студента як до рівноправного суб'єкта їх спільної діяльності сприяє розвитку самопізнання студента, розвиває навички самоорганізації, вміння самостійно приймати рішення та нести за них відповідальність. Так, О. Омельченко наголошує, що молода людина по-справжньому проявляється в незвичних для неї ситуаціях, і саме звернення до системи цінностей людини в таких екстраординарних або кризових обставинах насправді виховують її особистість. Апелювання викладача до загальнолюдських цінностей та ситуативних цілей, звернення до усвідомлення кожним цінності свободи вчинку та волі як здатності людини вільно діяти відповідно до своїх інтересів і потреб з урахуванням об'єктивної необхідності сприяло налагодженню емоційного контакту, взаєморозуміння, тобто організації саме ціннісної педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу як рівних за правами та відповідальністю суб'єктів спільної діяльності.

У педагогічній творчості Д. Кабалевського відбувся цей вирішальний прорив, коли з'явилася й почала розвиватися його концепція музичного виховання. На думку видатного композитора, вченого, громадського діяча тих років, метою музичної освіти в загальноосвітній школі має бути формування в учнів музичної культури як важливої та невід'ємної частини їхньої духовної культури [7]. В основу концепції Д. Кабалевський поклав наукові ідеї свого вчителя – видатного музикознавця, композитора й педагога, академіка Б. Астаф'єва: “Якщо поглянути на музику як на предмет шкільного навчання, то перш за все треба... мовити: музика – мистецтво, тобто якесь явище у світі, створене людиною, а не наукова дисципліна, якій навчаються і яку вивчають” [13].

Саме такий підхід до музики як до мистецтва рефлексії знань, емоцій дає змогу викладачу музики створити нову систему ціннісних орієнтацій.

Таке бачення було не лише поверненням до педагогічних ідеалів 20-х рр. ХХ ст., а насправді революційним проривом у методології та методиці викладання мистецтва взагалі та музики зокрема.

Такі реверсні інновації поширилися, стали майже тривіальною формою, перш ніж ми їх усвідомили й пояснили. Це вкрай необхідно не заради якихось формальних вимог педагогічної науки. До цього закликає жива педагогічна практика, необхідність підняти на новий теоретично більш усвідомлений та практично більш результативний рівень все життя загальноосвітньої школи та всю систему підготовки музично-педагогічних кадрів”.

Із позицій сучасної музичної педагогіки – це найбільш точна характеристика того, що наразі відбувається в масовій музичній педагогіці. Осягнення музики неможливе без формування ціннісного уявлення, що акцентує на важливості ідеї викладання музики як живого образного мистецтва, але вона, на жаль, і сьогодні не набула широкого використання в педагогічній практиці [7].

Зазначимо, що відмінною рисою другої половини ХХ ст. стало затвердження нових підходів, пов'язаних із критичною переоцінкою ситуації, що склалася в системі вищої освіти [1]. Саме в цей період з'явилася велика кількість праць, що відображають основні аспекти різноманітної діяльності української системи вищої школи. Серед них можна виділити монографії Є. Бобика, В. Раянгу, Т. Старченко, А. Стояна. У збірниках наукових праць, виданих під редакцією Ю. Єршова, В. Загвязинського, В. Зуєва, С. Мещерякова та А. Чугаєва [4; 6], у яких було досліджено актуальні проблеми діяльності вищої школи, формулювали корисні для освітньої практики ВНЗ пропозиції. Ціннісна значущість праць цього періоду полягає у висвітленні актуальних проблем вищої освіти загалом і мистецького профілю зокрема та наголошенні на необхідності пошуків шляхів їх вирішення, їх теоретичного осмислення, адекватних заходів з метою подолання кризових явищ у системі вищої освіти. Так, заслуговує на увагу дослідження, присвячене проблемам формування ідейно-моральних цінностей студентства 80-х рр. ХХ ст., що розпочав В. Хомутов ще за радянських часів. Дослідник на основі різноманітного фактичного матеріалу, хоча й не без певної ідеологічної забарвленості, намагається висвітлити низку проблем вищої школи з метою надання їм об'єктивної оцінки [14].

В умовах динамічної соціокультурної ситуації, відродження українських традицій зміст вищої мистецької освіти став поступово оновлюватися через звернення до етнічних цінностей мистецтва, що значно вдосконалювало духовну й професійну культуру майбутніх митців, збагачувало їх гуманістичними цінностями, які притаманні українському народу. В цьому контексті стали затребуваними наукові, ідеологічно незабарвлені дослідження, присвячені формуванню естетичного ставлення студентів до етнічних витворів мистецтва, що було розкрито в різних аспектах. Активно дебатувалися й розроблялися питання науково-методичного обґрунтування

вдосконалення підготовки молодих фахівців у межах вищих навчальних закладів, приділяли увагу змісту навчання, демократизації та діалогізації педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, головною цінністю якого повинна стати особистість.

На цьому тлі з метою обговорення нагальних проблем вищої школи, розробки та апробації на практиці нових методологічних підходів у низці мистецьких ВНЗ стали проводити “круглі столи”. Цей процес знайшов своє відображення в загальній популяризації дискусійного розгляду найважливіших проблем вищої освіти з позицій переосмислення накопиченого досвіду в історико-педагогічному аспекті [8], в результаті проведення яких видавали наукові збірки матеріалів і газетно-журнальні публікації.

Таким чином, другу половину ХХ ст. можна охарактеризувати більшим ступенем толерантності в оцінках, відходом від однобічних ідеологічно забарвлених позицій, початком ціннісної дезорієнтації.

Загальнодержавна політика “уравнялівки”, що була характерною рисою радянської економіки в 90-х рр ХХ ст., уже залишалася позаду. Вибір професії молодими українцями все більше ставав прагматичним, що виявлялося у свідомій орієнтації на високу платню, можливість матеріальних придбань незалежно від змісту діяльності, а також можливість “вписатися” в мінливі обставини реального життя. А вже до середини 90-х рр. ХХ ст. більшість молодих людей оцінювали матеріальний добробут істотно вище навіть цінності свободи. Відчутно зросла кількість людей, які ставили вище прагнення до влади й досягнення особистих цілей. Загалом, зміна ціннісних орієнтирів охопила близько половини молодого населення країни.

Певна криза в усіх сферах життя 90-х рр. ХХ ст. спричинила почуття невпевненості в майбутньому. Така ситуація зумовила те, що студентська молодь набувала уявлення про спосіб і сенс життя, його цінності в умовах впливу стихійних та практично некерованих процесів змін у політиці, економіці держави, американізації культури, шквального доступу до зарубіжних цінностей, масової інформації.

Аксіологічний підхід до навчально-виховного процесу вищої мистецької школи, насамперед, скеровує її учасників на розвиток творчого потенціалу особистості кожного, залежно від духовного багатства, ціннісних орієнтирів його особистості та діяльності. Аксіологізація мистецької освіти відбувається в кількох аспектах, а саме: в актуалізації дослідницької проблематики, у процесі орієнтування студента у світі цінностей; у становленні та розвитку ціннісних орієнтацій студента; в аспекті формування особистісних орієнтирів майбутнього митця-педагога; у формуванні системи ціннісних орієнтирів і творчого потенціалу особистості. У свою чергу, студент отримує можливість здійснювати вільний і свідомий вибір особистої життєвої позиції та способів самореалізації.

**Висновки.** Наприкінці ХХ ст. було точно визначено, що без цінностей людина не змогла б здійснити акт цілепокладання, адже саме в



них виражаються, на думку сучасних філософів, цілі та засоби культуротворчої діяльності людини. У свою чергу, без волі, яка є рушієм активності, вони не були б утілені в життя, що не дало б змогу людині розкритися. Це неможливо без свободи, ступінь якої залежить від вектора спрямованості волі. Насамперед, він повинен бути спрямований на самовдосконалення. Аксиологізація музичної освіти й виховання дає змогу розглядати навчально-виховний процес крізь призму філософської теорії цінності, а саме як процес формування ціннісних орієнтацій особистості у світі музичних цінностей.

Цей період ознаменувався утвердженням аксіологічної домінанти в освітньому процесі мистецької школи. Особливістю реалізації перетворень у системі вищої освіти в СРСР зазначеного періоду була лише спроба здійснення демократизації вищої школи на основі вдосконалення існуючої соціально-політичної системи. Повсюдна критика соціалістичної системи, її традицій та надбань, докорінна переоцінка історичних подій та здобутків призвели до загострення проблеми оновлення системи ціннісних орієнтацій студентської молоді періоду другої половини кінця ХХ ст.

#### Список використаної літератури

1. Актуальные проблемы высшего образования без отрыва от производства : межвуз. сборник. – 1985–1987. – Вып. 1–2. – 176 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1982. – 192 с.
3. Волков Г. Н. Педагогика жизни / Г. Н. Волков. – Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 1989. – 334 с.
4. Высшая школа СССР: достижения, проблемы, перспективы развития / под ред. А. И. Галаган. – Москва : ШИВШ, 1987. – 36 с.
5. Гончар О. В. Розвиток ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу вищої школи у вітчизняній педагогічній думці (друга половина ХХ століття) : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / О. В. Гончар. – Харків : Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2011. – 40 с.
6. Зубов В. П. Страдные годы России. Воспоминания о революции (1917–1925) / В. П. Зубов. – Москва, 2004. – 156 с.
7. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л. Б. Ительсон. – Владимир, 1972. – 264 с.
8. Крип'якевич І. Історія української культури / І. Крип'якевич. – Львів, 1937. – 720 с.
9. Педагогика наставничества / М. И. Махмутов, И. М. Таланчук, А. А. Вайсберг и др. ; сост. Н. М. Таланчук. – Москва : Советская Россия, 1981. – 192 с.
10. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – Москва : Академия, 2003. – 192 с.
11. Сокур'янська Л. Г. Высшее образование как модель социокультурной трансформации; институциональный аспект анализа / Л. Г. Сокур'янская // Проблемы розвитку соціологічної теорії: трансформація соціальних інститутів та інституціональної структури суспільства. – Київ : Інститут соціології НАН України, 2003. – С. 404–409.
12. Соловейчик С. Л. Последняя статья: педагогика сотрудничества / С. Л. Соловейчик // Инновационное движение в российском школьном образовании. – Москва, 1997. – С. 354–359.

13. Танько Т. П. Музично-педагогічна освіта в Україні / Т. П. Танько. – Харків : Основа, 1998. – 192 с.
14. Хомутов В. И. Студенчество 70–80-х годов: историография проблемы формирования идейно-нравственных ценностей : дис. ... д-ра ист. наук : 07.00.01 / В. И. Хомутов. – Санкт-Петербург, 1992. – 144 с.

*Стаття надійшла до редакції 06.09.2016.*

---

Тарарак Н. Г. Аксиологическая доминанта в образовательных учреждениях художественной школы (конец XX в.)

*В статье указано, что в конце XX в. происходили изменения приоритетов, в результате чего одни ценности становились более значимыми, другие отходили на задний план в развитии и становлении личности. Подчеркнуто, что социально-политические процессы “перестройки”, которые начались в этот период, обусловили этап восстановления и обогащения гуманистических ценностей образования и воспитания. Акцентировано, что основным потенциалом в этом аспекте становится именно искусство, которое предоставляет широкие возможности для саморазвития, освоения реального исторического времени через категории художественного, для всестороннего и продуктивного общения с окружающим миром, для развития личности.*

**Ключевые слова:** *ценность, ценностные ориентации, гуманистические ценности, искусство, приоритет.*

**Tararak N. Axiological Dominant at the Educational Institutions of Art School (the End of the XX<sup>th</sup> Century)**

*The article notes that in the late XX<sup>th</sup> century there was a change of priorities that caused some values became more significant, while others receded into the background in a personality's development and formation. The socio-political processes of “reconstruction” were the beginning of the stage of the renewal and the enrichment of humanistic values of education and upbringing. Ukrainian education was being democratized very slowly and carefully. The years of “reconstruction” caused the gradual reorientation of a Soviet man from class and political values to the universal and humanistic.*

*In this aspect the art provides great opportunities for the self-development, for mastering real historical time through the art categories, for the comprehensive and productive communication with the surrounding world, for an individual's development.*

*The axiological approach to the educational process of higher art schools primarily directs its participants to the development of the creative potential, depending on a personality's spiritual wealth and values and activities. Art education axiology takes place in the actualization of research problems, in students' value orientations formation and development; in the formation of a system of a personality's values and creative potential.*

*This period was marked by the approval of the axiological dominant in the art school educational process. A feature of the realization of the reforms in the system of higher education in the USSR of the noted period was only an attempt of the implementation of the democratization of higher education by improving the existing socio-political system. Widespread criticism of the socialist system, its traditions and values, the fundamental reevaluation of historical events and achievements led to the aggravation of the problems of upgrading the system of students' value orientations during the late XX<sup>th</sup> century.*

**Key words:** *value, value orientations, humanistic values, art, priority.*

УДК 373(091)

О. В. ЮШКО

кандидат педагогічних наук, доцент

Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут"

## РОЗРОБКА ПИТАНЬ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

*У статті викладено передумови звернення науковців до проблеми профілактики девіантної поведінки студентської молоді. Визначено суть поняття "профілактика девіантної поведінки у вищій школі". З'ясовано мету, завдання, зміст, шляхи, форми та методи зазначеної профілактики. Встановлено, що в досліджуваній період під профілактичною діяльністю розуміли попередження асоціальної, антигромадської поведінки студентської молоді, зараховуючи до категорії студентів, схильних до прояву девіантної поведінки, дітей-сиріт, дітей одиноких матерів, напівсиріт та дітей, що позбавлені батьківської опіки.*

**Ключові слова:** теорія, профілактика, девіантна поведінка, студентська молодь, вища школа.

У сучасній Україні проблема профілактики девіантної поведінки студентської молоді набуває особливої актуальності з огляду на те, що виховання молодого покоління відбувається в складних соціальних, економічних і політичних умовах. Така ситуація призводить до зростання девіацій у поведінці студентів: збільшується кількість осіб, які порушують норми поведінки, які належать до "групи ризику", стаючи на шлях алкоголізму, наркоманії, проституції, є ВІЛ-інфікованими; збільшується питома вага протиправної, агресивної поведінки молоді; посилюється вплив вулиці на особистість; збільшується кількість осіб, які потрапляють до в'язниць і психіатричних закладів.

У пошуках оптимальних шляхів науково виваженого вирішення зазначених проблем варто звернутися до педагогічно цінного досвіду минулих років. Аналіз наукових праць свідчить про те, що в другій половині ХХ ст. активно розглядали проблему профілактики девіантної поведінки студентської молоді, розробляли зміст, форми й методи профілактичної діяльності, накопичуючи педагогічно цінний досвід реалізації такої діяльності.

Проблема профілактики девіантної поведінки дітей та молоді була предметом дослідження вчених різних галузей знань: медичної (Г. Апанасенко, В. Волков, Д. Давиденко, П. Половников), біомедичної (Ю. Лисицин, О. Щетинін), соціологічної (В. Афанасьєв, О. Вакуленко, О. Власова, Л. Жаліло, В. Климова, В. Скумін, О. Яременко), психологічної (В. Ананьєв, І. Бех, Н. Максимова, С. Шапіро), юридичної (Д. Виговський, С. Гречанюк, Н. Остапенко). Педагогічні аспекти зазначеної проблеми розглядали Т. Алексеєнко, Т. Андронюк, І. Бугайчук-Островська, А. Волошина, З. Зайцева, І. Козубовська, Т. Колесіна, Б. Левіна та М. Левіна, Л. Линник, Н. Максимова, М. Окаринський, Т. Окушко, Н. Онищенко,

В. Оржеховська, Е. Погребняк, М. Познякова, Г. Пономаренко, М. Попов, М. Райська, С. Савченко, І. Стрельчук, В. Терещенко, І. Федорченко, М. Фіцула, Б. Чередрецька, І. Шишова та ін. Окремі аспекти проблеми девіантної поведінки підлітків було висвітлено в кандидатських дисертаціях В. Афанасьєвої, Н. Клішевич та О. Гончарової. Разом з тим, проблему профілактики девіантної поведінки студентів у історичній ретроспективі досліджено недостатньо.

З огляду на вищезазначене, *мета статті* полягає в аналізі мети, завдань, змісту, принципів, шляхів, форм і методів профілактики девіантної поведінки студентів у 50-ті – першій половині 80-х рр. ХХ ст.

На основі аналізу науково-педагогічних джерел ми дійшли висновку, що на початку 50-х рр. ХХ ст. звернення науковців до проблеми профілактики девіантної поведінки студентської молоді зумовлено: процесами лібералізації та демократизації суспільства, що сприяли проведенню прогресивних реформ у різних галузях життя; бурхливим розвитком науки й техніки; прийняттям низки урядових законодавчих документів щодо організації фізичного виховання у вищій школі; необхідністю розробки ефективних методів виховного впливу; бурхливим розвитком психологічної науки; організацією комплексних досліджень з проблем виховання (за участю педагогів, психологів, філософів, юристів, економістів) та ін.

Здійснення широких профілактичних заходів щодо запобігання відхилень у студентському середовищі в цей період пов'язане і з фундаментальним дослідженням проблеми організації вільного часу молоді (розкриттям сутності поняття “вільний час”, визначенням його структури, педагогічних функцій та керівництва ним), з'ясуванням функцій діяльності вищого навчального закладу, сім'ї та громадськості, а також визнанням роботи за місцем проживання основною ланкою діяльності педагога [6].

Аналіз педагогічних журналів і наукової літератури зазначеного часу (50-ті – перша половина 80-х рр. ХХ ст.) дає змогу дійти висновку, що в досліджуваній період під профілактичною діяльністю розуміли попередження асоціальної, антигромадської поведінки студентської молоді. До категорії студентів, схильних до прояву девіантної поведінки, належали діти-сироти, діти одиноких матерів, напівсироти та діти, позбавлені батьківської опіки.

Доцільно зауважити й на тому, що не етапі, який розглянуто, як свідчить Е. Драніщева, науковий термін “девіантна поведінка” використовували в соціології та психології, а в педагогіці переважало поняття “важковиховувані” або “відхилені від норми діти та молодь” [1].

Справою навчання й виховання цієї категорії дітей займалася тільки держава (в ХІХ ст. це була справа благодійних товариств та окремих ініціаторів; на початку ХХ ст. організацією профілактичної роботи з дітьми-сиротами, напівсиротами, позбавленими батьківського піклування, займалася не тільки держава, а й окремі товариства, громадськість).

Дослідження та узагальнення науково-педагогічних публікацій того часу дають можливість стверджувати, що на розглянутому етапі науковці сформулювали мету й завдання профілактичної діяльності зі студентською молоддю, схильною до прояву девіантної поведінки, яка полягала у створенні сприятливих умов для всебічного розвитку особистості в суспільстві.

Відповідно до мети профілактичної роботи було визначено її завдання. До них учені зараховували: встановлення постійних контактів вищого навчального закладу з громадськістю, сім'єю, виробничими колективами; розширення трудової, суспільно-політичної, творчо-пізнавальної сфер діяльності студентів; залучення студентської молоді до роботи в громадських об'єднаннях, до масової позанавчальної роботи й організації її цікавого дозвілля; здійснення оздоровчих заходів у канікулярний час; підвищення педагогічних знань і культури батьків; допомога сім'ї при скрутному матеріальному становищі та ін.

Провідним принципом роботи зі студентами, схильними до прояву девіацій у поведінці, як і на сучасному етапі розвитку суспільства, було проголошено принцип гуманізму (З. Крилова, Л. Новікова, Г. Юн), який перетворився в ідею "гуманної педагогіки" (В. Сухомлинський) [4, с. 300; 3, с. 35]. Утвердження цього принципу пов'язане насамперед з періодом "політичної відлиги", завдяки якому в Україні гостро постали питання людяності, духовності, любові тощо.

"Я переконався, – робить висновок В. Сухомлинський, – що найстрашніше в житті – це скалічене, понівечене дитяче серце і що воно найбільше потребує любові, ласки, піклування, уваги, добра" [3, с. 35].

Варто наголосити й на тому, що в 50-ті – першій половині 80-х рр. ХХ ст. було науково обґрунтовано основні принципи організації профілактичної діяльності. "Любов до дитини і віра в неї, – також зазначає В. Сухомлинський, – це, образно кажучи, повітря, на якому тримаються крила ласки й лагідності" [4, с. 358]. Доцільно також зазначити, що до педагогічної науки цього періоду масово повертаються принципи, заборонені в 30-ті рр. ХХ ст.: принцип розвитку, об'єктивності, поваги та довіри; виховання в діяльності; цілісності; єдності виховання та самовиховання та ін.

До нових принципів організації профілактичної діяльності з молоддю девіантної поведінки досліджуваного періоду (50-ті – перша половина 80-х рр. ХХ ст.) можна зарахувати: ідейність виховання, що передбачало формування в підростаючого покоління певних ідеологічних поглядів (А. Кочуров, В. Сухомлинський); спрямованість виховного процесу на досягнення поставленої мети (І. Огородніков); принцип співробітництва (У. Глассер); принцип послідовності виховання (І. Огородніков).

Як свідчить аналіз педагогічних журналів цього періоду ("Советская педагогика", "Семья и школа", "Рідна школа" тощо), на етапі, який розглянуто, питання виховання молоді, схильної до вживання наркотичних речовин, не порушували взагалі. У науково-педагогічній літературі того періоду з'являються тільки поодинокі статті, присвячені окремим аспектам за-

значеної проблеми. Наприклад, В. Сухомлинський у своїх творах порушував питання про з'ясування причин і факторів, що сприяли породженню негативних явищ у молодіжному середовищі. До явищ, які згубно впливали на розвиток особистості, педагог зараховував уживання алкоголю, хуліганство та ін. [4, т. 5].

Варто наголосити й на тому, що на етапі, який досліджено, науковці (В. Бочарова, А. Кочуров, В. Сухомлинський, А. Турчак та ін.) визначили основні шляхи профілактики девіантної поведінки студентської молоді. До таких шляхів належали: моральне виховання студентів, формування їх світогляду; широка пропаганда здорового способу життя; організація фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи; гігієнічна освіта; статеве виховання; організація трудової діяльності.

Виходячи з того, що провідним шляхом профілактики девіантної поведінки студентів учені (Г. Будагянц, Т. Єрмакова, Н. Щокіна та ін.) справедливо визначають формування здорового способу життя, розглянемо його зміст та структурні компоненти в ретроспективі.

Як відомо, великі можливості для реалізації зазначених питань у вузі мають заняття фізичної культури. Аналіз планів і програм проведення зазначених занять свідчить про те, що на початку 50-х рр. ХХ ст. їх завдання в межах вищої освіти не передбачали спеціальної організації профілактичної роботи зі студентами, а корегувалися з урахуванням престижу радянського спорту на міжнародній арені. Істотний вплив на зміст навчальних програм з фізичної культури цього періоду мала спортивна спрямованість розвитку фізичної культури в нашій країні.

Кінець 50-х – початок 60-х рр. ХХ ст. ознаменувався проголошенням перемоги соціалізму в країні та декларацією широких можливостей для переростання масового фізкультурного руху в загальнонародний. Змінилася й спрямованість фізичного виховання, покликаною сприяти всебічному розвитку особистості у її прагненні до духовного багатства, моральної чистоти та фізичної досконалості; готувати громадян країни до праці та оборони Батьківщини за допомогою фізичних вправ, гігієнічних факторів і сил природи, що використовували в спеціально організованому педагогічному процесі.

Для реалізації цієї мети відбулися деякі зміни в навчальних планах і програмах з фізичної культури у вищій школі. Так, у пояснювальній записці до навчального плану 1959–1960 н.р. ішлося про те, що мета фізичного виховання студентів – забезпечення нормального фізичного розвитку особистості, формування в студентській молоді необхідних рухових навичок і вольових якостей, ознайомлення її з правилами особистої гігієни. Отже, зазначена мета фізичного виховання у вищій школі свідчить про його провідну роль у формуванні здорового способу життя, вихованні здорової особистості.

Так, у програмах з фізичної культури досліджуваного періоду (50-ті – перша половина 80-х рр. ХХ ст.) було наголошено на значущості організації комплексного фізичного виховання студентів з метою подолання у них

шкідливих звичок і широкої пропаганди здорового способу життя. Зокрема, йшлося про те, що позитивних результатів у профілактиці девіантної поведінки студентів можна досягти тільки в разі правильної організації режиму навчального дня й, насамперед, здійснення фізкультурно-оздоровчих заходів (проведення гімнастики до занять, фізкультхвилинки під час занять, ігор і фізичних вправ на перервах, профілактичної гімнастики).

Чергова постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про заходи щодо подальшого розвитку фізичної культури і спорту” (1960 р.) підбила підсумки роботи з фізичного виховання студентів і визначила шляхи його вдосконалення. Було зазначено, що контроль за підвищенням кваліфікації викладачів та зміцненням матеріальної бази вузу буде сприяти підвищенню рівня занять з фізичного виховання студентів, зміцненню їхнього здоров’я.

Пізніше в пояснювальній записці до Програми вищої школи з фізичного виховання студентської молоді (1979 р.) йшлося про те, що заняття фізичною культурою повинні формувати переконання студентів у тому, що турбота людини про своє здоров’я, фізичний розвиток і фізичну підготовленість є не тільки її особистою справою, а й громадським обов’язком. Завдання передбачали формування навичок і звичок самостійно займатися фізичними вправами, виховання стійкого інтересу до фізичної культури та сприяння впровадженню її в режим дня, сприяння формуванню правильної постави, підтягнутості та охайності.

Особливо гостро питання оздоровчої спрямованості фізичного виховання студентів як засобу профілактики девіантної поведінки було поставлено після прийняття Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про подальше піднесення масовості фізичної культури і спорту” (1981 р.). Подальше формування змісту освіти з фізичного виховання студентської молоді відбувалося згідно з цими положеннями. В постанові вперше провідним завданням фізкультурного руху, всієї системи фізичного виховання декларувалося зміцнення здоров’я людей, і лише потім йшлося про підвищення їх працездатності та продуктивності праці, готовності до захисту Батьківщини, формування моральних якостей, бадьорості духу, сили й витривалості. Особливо наголошували на необхідності виховання здорового та життєрадісного покоління. Однак нічого не було сказано про те, що ж буде сприяти формуванню здорового покоління [7; 8].

Аналіз змісту підручників з теорії та методики фізичного виховання показав, що, незважаючи на виражену оздоровчу спрямованість, у них навіть не згадували про здоровий спосіб життя. Так, М. Козленко та Є. Вільчковський функцію фізичного виховання вбачали у зміцненні здоров’я, збільшенні тривалості творчого життя, фізичному вдосконаленні людини на основі цілеспрямованого використання фізичних вправ, оздоровчих сил природи, гігієнічних факторів. Виходячи з цього, фізичне виховання необхідно було організовувати так, щоб прищепити кожному студенту інтерес і прагнення до занять фізичною культурою як основи здоров’я й гармонійного розвитку, профілактики шкідливих звичок.

Значним кроком у вдосконаленні профілактичної роботи у вищій школі було прийняття Цільової комплексної програми “Фізичне виховання дітей дошкільного віку, учнів та студентської молоді в УРСР на 1982–1985 рр.”, яка передбачала внесення змін і доповнень до навчальних програм з фізичної культури вищих навчальних закладів з метою підвищення інтересу до занять фізичною культурою та зміцнення здоров’я. Зміни були викликані тим, що студенти мали поверхові знання про свій організм, не були знайомі із секретами здоров’я й довголіття.

Ефективність будь-якої діяльності залежить від правильного вибору форм і методів її організації. “Педагогічна робота, – зазначено в архівних матеріалах, – у вузькому розумінні цього слова повинна полягати насамперед у створенні наукового фундаменту для всієї практичної праці, пошуку правильних форм і методів роботи, розробці окремих питань педагогічної практики та впровадженні їх у життя” [6, арк. 10].

Аналіз підручників з педагогіки та наукової літератури дає змогу дійти висновку, що в досліджуваній період було зроблено перші спроби класифікувати методи виховного впливу. Наприклад, І. Огородніков форми та методи роботи розподіляв за соціальними інститутами: форми й методи навчальної роботи, форми та методи позанавчальної роботи (конференції, збори, вечори, бесіди, диспути, лекції, гуртки, екскурсії тощо) та форми зв’язку ВНЗ і сім’ї (конференції та семінари з обміну досвідом педагогічної роботи з батьками, педагогічний лекторій для батьків, диспути тощо) [2, с. 85].

Більш повну й науково обґрунтовану класифікацію методів виховання особистості, яку визнали як у педагогічній науці взагалі, так і в організації профілактичної діяльності зокрема, запропонувала Т. Коннікова. Всі методи виховання автор поділила на такі групи: методи формування моральної свідомості; методи формування суспільної поведінки та організації суспільн корисної діяльності й методи заохочення та покарання. Взагалі, питання методів виховання особистості було й залишається дискусійним.

Варто зауважити на тому, що на досліджуваному етапі спостерігається зневажливе ставлення практичних працівників як до словесних методів виховання взагалі, так і до педагогічної бесіди зокрема. “В останні роки, – пише В. Сухомлинський, – ...поширилась думка, що словесне виховання дає малий результат. Ця думка виявилась у зневажливому ставленні до виховної бесіди” [4, с. 160].

Одним із перших проти такої помилкової недооцінки словесних методів впливу виступив Василь Олександрович у статті “Щоб душі не ржавіли”. “У руках вихователя, – акцентує вчений, – слово такий же могутній засіб, як музичний інструмент у руках музиканта, як фарби у руках живописця, як різець і мармур у руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарби і пензля – живопису, без мармуру й різця скульптури, так без живого, ...хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово – це ніби



той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність” [4, с. 160].

В. Сухомлинський також розширив вимоги до виховної бесіди. Для того, щоб цей метод був корисним, учений радив заздалегідь готуватися до бесіди, використовувати переважно індивідуальні бесіди, мати спільні з вихованцем духовні інтереси, проводити її в невимушеній обстановці та за можливістю наодинці, щоб вихованець не здогадався про те, що бесіда спеціально підготовлена. “Коли людина, – зауважував Василь Олександрович, – відчує навмисність... бесіди, зрозуміє, що ви спеціально говорите з нею, щоб її виховувати, ...ваші слова сприймуться з недовір'ям і настороженістю...” [4, с. 266].

**Висновки.** Отже, досліджуваний етап (50-ті – перша половина 80-х рр. ХХ ст.) характеризується спробою вчених визначити суть, мету, завдання профілактичної роботи, її провідні суб'єкти, використати термін “девіантність” у соціологічній та психологічній науках, розробити провідні шляхи, принципи, форми та методи профілактики девіантної поведінки студентської молоді, визначити необхідність формування здорового способу життя як одного з провідних шляхів профілактики девіантної поведінки.

Перспективними тематиками подальшого науково-педагогічного пошуку можуть бути аналіз змісту, форм і методів профілактики девіантної поведінки студентів у провідних країнах світу; дослідження питання співпраці сім'ї та ВНЗ з окресленої проблеми тощо.

#### **Список використаної літератури**

1. Драніщева Е. І. Девіантна поведінка / Е. І. Драніщева // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – С. 162–163.
2. Огородников И. Т. Педагогика : учеб. пособ. для студ. / И. Т. Огородников. – Москва : Просвещение, 1968. – 374 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах / В. О. Сухомлинський. – Київ : Радянська школа, 1977. – Т. 4. – С. 640.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 639.
5. Френе С. Избранные педагогические сочинения : пер. с фр. / С. Френе – Москва : Прогресс, 1990. – 304 с.
6. Хрипкова А. Г. Союз науки и практики / А. Г. Хрипкова // Содружество школы и общественности. – Москва : Просвещение, 1974. – С. 38–48.
7. Протоколы Всеукраинского совещания губернских комиссий помощи детям и комитетов “Друзья детей”, 1925 г. – Державний архів Харківської області – Ф. 845. – Оп. 2. – Спр. 340. – 109 а.
8. О дальнейшем подъеме массовости физической культуры и спорта : Постановление ЦК КПСС И Совета Министров СССР от 11.09.1979 г. – Центральний державний історичний архів. – Ф. 5090. – Оп. 3. – Спр. № 1617. – 30 а.
9. О ходе выполнения Постановления ЦК КПСС и Совета Министров Украины от 16.10.1981 г. № 518. – Центральний державний історичний архів – Ф. 5090. – Оп. 3. – Спр. № 1617. – С. 23.

*Стаття надійшла до редакції 12.09.2016.*

Юшко А. В. Разработка вопросов профилактики девиантного поведения студенческой молодежи (исторический аспект)

*В статье изложены предпосылки обращения ученых к проблеме профилактики девиантного поведения студенческой молодежи. Определена сущность понятия “профилактика девиантного поведения в высшей школе”. Охарактеризованы цели, задачи, содержание, пути, формы и методы указанной профилактики. Установлено, что в исследуемый период под профилактической деятельностью понимали предупреждение асоциального, антиобщественного поведения студенческой молодежи, к категории студентов, склонных к проявлению девиантного поведения, относят детей-сирот, детей одиноких матерей, полусирот и детей, лишенных родительской опеки.*

**Ключевые слова:** теория, профилактика, девиантное поведение, студенты, высшая школа.

**Yushko O. Developing Issues of Student Youth Deviant Behavior Preventive Measures (Historical Perspective)**

*The article presents the preconditions of scientists studying the issue of student youth deviant behavior; it gives “the deviant behavior preventive measures in high school” concept meaning; it studies out the purpose, task, content, forms and methods of the preventive measures. It is stated that prevention of student youth antisocial behavior was meant by preventive measures during the research. The orphans, children of single mothers, children who had only one parent and children deprived of parental care belonged to the rank of students who were inclinable to deviant behavior. It is mentioned that at this stage of study “deviant behavior” term is used in sociology and psychology while “uneducable” or “children and youth abnormalities” concepts are used in pedagogy. It is found out that the purpose of student youth deviant behavior preventive measures consisted in creating favorable conditions for comprehensive personality development in the society.*

*It is determined that the research period (the 50<sup>s</sup> – the first half of the 80<sup>s</sup>) is characterized by scientists’ attempts to define the meaning, purpose and task of preventive measures and its leading subjects, by developing principal ways, fundamentals, forms and methods of student youth deviant behavior preventive measures and by defining the necessity of establishing healthy lifestyle as one of the leading ways of deviant behavior preventive measures.*

*The perspective topics of the further scientific and pedagogical research are the content, forms and methods of students’ deviant behavior preventive measures in the leading countries of the world; cooperation of the family and higher educational institutions on the issues of student youth deviant behavior preventive measures etc.*

**Key words:** theory, preventive measures, deviant behavior, student youth, high school.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.147:004

С. М. АМЕЛІНА

доктор педагогічних наук, професор

Р. О. ТАРАСЕНКО

кандидат технічних наук, доцент

Національний університет біоресурсів і природокористування України

### МЕТОД ПРОЕКТІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ: ІННОВАЦІЙНІ АСПЕКТИ

*У статті розглянуто питання застосування методу проектів у процесі формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів. На основі нормативних документів визначено вимоги до професійної підготовки майбутніх перекладачів щодо здатності здійснювати проектну діяльність. Уточнено поняття “перекладацький проект”. Виокремлено етапи роботи над навчальним перекладацьким проектом. Обґрунтовано доцільність застосування міні-проектів у формуванні інформаційної компетентності майбутніх перекладачів при вивченні спецкурсу “Інформаційні технології в перекладацьких проектах”. Представлено зміст анкет, спрямованих на мотивацію учасників проекту до активної участі в проекті та їх самооцінку. Розроблено перелік критеріїв, структурованих за групами, для оцінювання результатів виконання проекту.*

**Ключові слова:** метод проектів, перекладацькі проекти, інформаційна компетентність, перекладач.

Професійна підготовка сучасного фахівця з перекладу з високим рівнем сформованості інформаційної компетентності передбачає багатоаспектність цього процесу у виборі методів. Вибір того чи іншого методу, який би забезпечив формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів або її складових, залежить від ефективності його впливу на кінцевий результат, можливості його застосування в освітньому процесі, наявності потенціалу щодо досягнення результату в межах передбаченого навчальним процесом терміну, придатності для моделювання виробничих ситуацій у навчальній діяльності.

**Мета статті** – розглянути інноваційні аспекти застосування методу проектів у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів для формування їх інформаційної компетентності в контексті вимог нормативних документів.

Окремі аспекти підготовки майбутніх перекладачів досліджували українські та зарубіжні науковці (М. Волчанська, В. Желясков, Ю. Колос, О. Мацюк, О. Рогульська, П. Сандріні, Р. Тінслей, І. Халєєва, М. Цвілінг, О. Чередниченко, А. Чужакін та ін.). Їхні праці присвячено, переважно, аналізу складових професійної компетентності зазначених фахівців і по-

шукам шляхів їх формування. Однак питання застосування методу проєктів у цьому процесі потребує окремого дослідження.

Важливість сформованості в майбутніх фахівців здатності до проєктної діяльності, створення різноманітних проєктів залежно від специфіки галузі, управління ними відображено в низці нормативних документів, які регулюють організацію та зміст професійної підготовки й виробничої діяльності, зокрема й перекладачів. Так, Національна рамка кваліфікацій, яка призначена для структурованого опису кваліфікаційних рівнів за компетентностями, визначає серед вимог щодо результатів освітньої діяльності в підготовці бакалаврів (6-й кваліфікаційний рівень) “здатність розв’язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов” [1]. При цьому зазначений результат конкретизують такою характеристикою, як “управління комплексними діями або проєктами” [1].

У контексті професійної підготовки майбутніх перекладачів до проєктної діяльності варто зауважити, що цей аспект відображено в зарубіжних стандартах щодо якості надання перекладацьких послуг. Зокрема, в американському стандарті ASTM F2575-06 наголошено на важливості саме колективних зусиль при виконанні перекладацьких завдань, які переважно позиціонуються як перекладацькі проєкти. З цією метою в стандарті вперше введено термін “перекладацька команда”, який розглянуто як “групу фахівців, сформовану з метою управління та реалізації перекладацького проєкту, що складається, наприклад, з керівника проєкту, перекладача(ів), редактора(ів), коректора(ів) і, можливо, термінолога, макетувальника, художника-графіка, інженера-програміста(ів), пост-редактора(ів) та ін.” [2, с. 4]. Таким чином, склад перекладацької команди може включати різних фахівців, але до виконання більшості їхніх функцій мають бути підготовлені саме майбутні перекладачі.

Підтвердженням цієї думки можуть бути положення європейського стандарту BS EN ISO 17100:2015, де окремо визначено вимоги до компетентностей учасників перекладацького проєкту (перекладачів, редактор-лінгвіста, редактора-фахівця в галузі, менеджера проєкту). При цьому зазначено, що для вказаних учасників, крім безпосередніх перекладачів, базовими можуть бути компетентності перекладача в поєднанні з додатково набутими компетентностями в процесі здобуття вищої освіти. Зокрема, під час додаткового навчання для опанування функцій менеджера перекладацьких проєктів необхідно розвинути базове розуміння індустрії перекладацьких послуг, знання процесу перекладу, вміння управління проєктами [3, с. 7]. Таку практику активно застосовують провідні університети світу в процесі професійної підготовки перекладачів [4].

Варто також зазначити, що функції перекладачів як основних учасників перекладацьких проєктів детально висвітлено в стандарті ISO/TS 11669:2012

Translation Projects – General Guidance [5]. Він регламентує вимоги до такої діяльності, додаткові вимоги до компетентностей перекладачів, особливо в аспекті застосування інформаційних технологій під час реалізації перекладацьких проектів.

Маючи на меті знайти відповідність між досягненням освітніх завдань у навчальному процесі та здатністю перекладачів у майбутньому здійснювати один із його ключових видів – реалізовувати перекладацькі проекти, а також враховуючи акцентування НРК і стандартів надання послуг перекладу на проектній діяльності, визначаємо метод проектів як основний дидактичний метод у процесі формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів. Під перекладацьким проектом розуміємо комплекс перекладацьких завдань, об'єднаних в єдину структуру за певними ознаками (замовник, галузь, тематика тощо), та комбінацію способів їх вирішення, що вимагає скоординованої роботи групи професіоналів різних напрямів (менеджерів, перекладачів, редакторів, коректорів) і передбачає використання ними спеціалізованого програмного забезпечення, зокрема систем автоматизованого перекладу та систем термінологічного менеджменту.

Варто зазначити, що в основі методу проекту лежить розвиток не тільки пізнавальних навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, а й умінь орієнтуватися в інформаційному просторі [6]. Крім того, метод проектів дає змогу формувати деякі особистісні якості, які розвиваються лише в діяльності й не можуть бути засвоєні вербально. Насамперед це стосується групових проектів, коли працює невеличкий колектив, і в процесі його спільної діяльності з'являється спільний продукт [7, с. 13].

Корисним з погляду розуміння особливостей застосування методу проектів є врахування зарубіжного досвіду. В деяких країнах увагу до застосування методу проектів приділяють не тільки на рівні навчальних закладів, а й на регіональному чи федеральному рівнях. Зокрема, з початку 2011–2012 рр. Рада з освіти кантону Цюрих ухвалила доповнення навчальної програми для педагогічних університетів частиною “Проектне навчання”, розробленою Педагогічною вищою школою Центральної Швейцарії в Люцерні (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern).

Зазначена програма регламентує розмежування міні-проектів, проектів середньої тривалості та довгострокових проектів за кількома критеріями. Зокрема, міні-проекти характеризуються тим, що тему пропонує викладач, а студенти обирають підтеми із запропонованих ним. У випадку середньострокових проектів студенти визначають тему спільно з викладачем, а довгострокових – саме студенти ініціюють вибір теми та її змістове наповнення. Для виконання міні-проектів матеріал надає викладач, матеріал для середньострокових підбирають як викладач, так і студенти, а для довгострокових його пошуки повністю покладаються на студентів. Робочі цілі виконання міні-проектів повідомляє викладач, середньострокових – визначають після обговорення студентами з викладачем, а довгострокових –

формулюють студенти самостійно. Міні-проекти відрізняються від інших видів проектів ще й тим, що викладач орієнтує студентів щодо шляхів досягнення мети. Для середньострокових типовим є спільний вибір викладача й студентів. Що ж до довгострокових проектів, то вони передбачають вільний вибір шляхів досягнення поставленої мети студентами та позааудиторну роботу. Для виконання міні-проектів група поділяється на підгрупи з урахуванням думки викладача, а для виконання інших видів проектів вони формуються за інтересами й нахилами студентів. Роль студентів під час реалізації проектів регламентується так: міні-проекти – студенти є виконавцями з частковою самостійністю й самоуправлінням, середньострокові проекти – студенти впливають на вибір методів виконання проекту, довгострокові проекти – планують і здійснюють студенти. Міні-проекти структурує й координує викладач, під час виконання середньострокових проектів викладач висловлює пропозиції та надає вказівки, а довгострокових – консультує за запитом студентів. Щодо фахової спрямованості, то зазначені проекти розрізняються так: міні-проекти орієнтовані на одну дисципліну, середньострокові охоплюють кілька дисциплін, а до виконання довгострокових навіть залучають кілька викладачів. Продукт, який має бути отриманий у результаті здійснення міні-проекту, визначають заздалегідь. Середньострокові та довгострокові проекти передбачають, що заплановані дії будуть реалізовані в певному продукті, вид якого буде визначено під час їх виконання [8].

Перш ніж охарактеризувати основні етапи навчальних проектів, завдяки яким формуються передбачені вміння, визначимося із сутністю поняття “навчальний проект”, яке у фаховій літературі тлумачать так: форма організації занять, яка передбачає комплексний характер діяльності всіх її учасників з метою отримання освітньої продукції за певний проміжок часу – від одного уроку до кількох місяців [9, с. 353]; дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності та водночас формування певних особистісних якостей [7]. Застосування методу проектів передбачає його організацію та послідовну реалізацію за низкою взаємопов’язаних етапів. Важливо зазначити, що на кожному з цих етапів необхідно визначити зміст діяльності студентів і роль викладача. Узагальнивши напрацювання науковців [10; 11; 12], можна виокремити такі етапи роботи над проектом, які здійснюють студенти й супроводжує викладач:

1. Формування проекту. Цей етап передбачає визначення теми, мети, типу, загальних завдань проекту та груп виконавців. Тему можуть пропонувати студенти або викладач. Навіть у тому випадку, коли тему пропонує викладач, її обговорюють зі студентами з метою її уточнення й коригування. Такий підхід до вибору теми створює додаткову мотивацію в студентів, оскільки вони відчують безпосередню причетність до виконання проекту з самого початку. Визначена мета та навчальні цілі зумовлюють вибір типу проекту (довгостроковий чи короткостроковий, монодисциплінарний чи міждисциплінарний, навчальний чи дослідницький тощо) та фо-

рмулювання загальних завдань, які конкретизують на наступних етапах. Кількість груп виконавців проекту, на яку поділяють студентську групу, визначають залежно від обсягу завдань і поділу проекту на складові. Роль викладача на цьому етапі полягає у висвітленні особливостей застосування методу проектів для досягнення визначеної мети, мотивації студентів до участі в проекті, допомозі при створенні груп учасників.

2. Планування проекту. На цьому етапі визначають термін виконання проекту загалом; відбувається генерування, аналіз і відбір ідей; розподіляють ролі між членами команди; конкретизують завдання та їх розподіл між групами виконавців та окремими учасниками в межах кожної групи; складають детальний графік виконання завдань різних рівнів; погоджують критерії відбору джерел інформації; обирають методи та засоби реалізації завдань проекту, уточнюють форми представлення кінцевих результатів проекту та параметри їх оцінювання. Під час планування проекту викладач консулює щодо організації роботи в межах груп, здійснює методичну підтримку під час вибору методів і засобів реалізації проекту, пропонує критерії оцінювання результатів.

3. Реалізація проекту. Зміст цього етапу полягає в пошуку, зборі та обробці інформації; виконанні розподілених завдань із контролем проміжних результатів згідно з визначеним графіком і параметрами їх оцінювання, який здійснює лідер групи; знаходженні альтернативних шляхів і коригуванні засобів вирішення проміжних завдань у разі неможливості отримання запланованих результатів на основі вибраної раніше методики. Основна роль викладача зводиться до спостереження за перебігом проекту, проведення консультацій за потреби, надання керівної допомоги лідерам у разі виникнення нестандартних ситуацій.

4. Презентація проекту. В межах цього етапу відбувається представлення кожною групою учасників отриманих результатів у формі, яка найкраще відображає їхні досягнення за проектом. Викладач на рівних умовах із аудиторією бере участь у перегляді презентацій результатів виконання проектів.

5. Оцінювання проекту. Зазначений етап передбачає самооцінку учасників проекту та оцінку студентами та викладачем рівня досягнення мети проекту, виконання поставлених завдань, відповідність отриманих результатів визначеним критеріям, дотримання графіку виконання проекту, причин появи труднощів і невдач, факторів успіху. Одним із елементів цього етапу є висловлювання пропозицій щодо покращення різних аспектів виконаного проекту, які доцільно враховувати при виконанні аналогічних проектів. Підсумковий етап проекту вимагає участі викладача в якості рядового експерта щодо релевантності знайденої та використаної інформації, оптимальності прийнятих рішень, рівня докладених зусиль кожним виконавцем для досягнення результатів, креативності учасників. Водночас його роль передбачає підбивання загальних підсумків в аспекті актуальності вирішеної проблеми, важливості набутих умінь і подальших напрямів опанування дисциплін та їх розділів.

Керуючись зазначеними положеннями щодо застосування методу проектів у навчальній діяльності та зорієнтувавшись на нього в якості основного при формуванні інформаційної компетентності майбутніх перекладачів, було використано його переваги в процесі викладання спецкурсу “Інформаційні технології в перекладацьких проектах”. При цьому виходили з того, що одним із варіантів, який найкраще підходить до застосування методу проектів у навчальному процесі за умов обмеженого обсягу навчальної дисципліни, в межах якої його застосовують, є міні-проект.

Оскільки метод проектів передбачає активну участь кожного студента, то особливу увагу під час виконання міні-проектів у межах спецкурсу звертали на стимулювання майбутніх перекладачів до оцінки свого конкретного внеску в загальний результат і осмислення власних досягнень. Учасників проекту орієнтували на це ще перед початком роботи над проектом, запропонувавши їм анкету, питання якої сприяли більш чіткому усвідомленню власних дій та самоконтролю. Зокрема, анкета містила такі запитання:

1. На вирішення якої проблеми спрямовано цей проект?
2. Яких результатів необхідно досягти по завершенню проекту?
3. Чому я можу навчитися протягом реалізації цього проекту?
4. Якою буде моя роль у здійсненні проекту?
5. У чому полягає особливість моєї участі на кожному етапі проекту?
6. Чи маю я уявлення про шляхи досягнення результатів?
7. Чи знаю я, як будуть оцінювати результати проекту?

Після завершення проекту студентам було запропоновано не тільки оцінити власні досягнення, а й співставити їх з очікуваннями від участі в проекті та зробити висновки щодо необхідності коригування власного ставлення до процесу навчання. З цією метою їм було надано для опрацювання анкету такого змісту:

1. Наскільки вдалими були мої пропозиції щодо вибору теми проекту?
2. Чи вдалося мені дотриматися графіку й робочого плану виконання проекту?
3. Чи всі види завдань виконано так, як було заплановано?
4. Чи добре я підготував свої матеріали для представлення результатів проекту?
5. Чи були ефективними використані форми й засоби представлення результатів проекту, та чи сприяли вони максимальному їх розумінню?
6. Що я маю зробити, щоб моя участь у наступному проекті була більш значущою й результативною?

Оскільки важливим аспектом застосування методу проектів у процесі формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів є його оцінювання, вважаємо, що його треба здійснювати за зрозумілою та прозорою сукупністю критеріїв, які б давали змогу визначити комплексну оцінку як учасників проекту, так і отриманих результатів. При цьому ми визначили такі критерії та структурували їх за певними групами. Перелік визначе-



них критеріїв для оцінювання результатів виконання проекту, об'єднаних у групи, був таким.

Планово-організаційна діяльність:

1. Чи визначено мету проекту?
2. Чи відображає визначена мета вирішення певної проблеми?
3. Наскільки вдало розподілені напрями діяльності груп у проекті?
4. Чи було здійснено розподіл завдань між членами групи?
5. Чи раціонально розподілено час на виконання окремих завдань?

Діяльність із реалізації проекту:

1. Наскільки ефективно застосовувалися знання й уміння під час виконання окремих завдань?
2. Як здійснювалась взаємодія учасників проекту?
3. Чи витриманий графік виконання проекту?
4. Чи описувалися результати на проміжних етапах виконання проекту?
5. Чи велися робочі записи окремими учасниками проекту?

Результати та їх представлення:

1. Наскільки отримані результати відображають досягнення поставленої мети?
2. Чи були зрозумілими представлені результати?
3. Чи були ефективними засоби, які використовували для представлення результатів?
4. Чи проаналізовано допущені помилки, і чи визначено шляхи їх усунення?

Враховуючи, що метод проектів спрямований на пошук можливостей вирішення конкретних виробничих ситуацій у перекладацькій діяльності, а тому імітування їх у навчальному процесі здійснювалося з використанням інформаційних технологій, при оцінюванні власних досягнень студенти зазначили, що найбільші складності при виконанні завдань проекту були пов'язані саме із застосуванням спеціалізованого програмного забезпечення. Водночас більшість оцінок стосувалася визнання важливості спрямованості проектів на застосування інноваційних технологій у перекладацькій діяльності.

**Висновки.** Таким чином, метод проектів можна зарахувати до основних методів, які доцільно застосовувати в процесі формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів, оскільки він дає змогу забезпечити вирішення освітніх завдань їх професійної підготовки щодо набуття здатності здійснювати один із ключових видів професійної діяльності – реалізовувати перекладацькі проекти.

Перспективи подальшого дослідження можуть бути пов'язані з визначенням таких аспектів методу проектів, урахування яких у навчальному процесі дасть можливість досягти максимального ефекту щодо формування здатності реалізовувати перекладацькі проекти майбутніми перекладачами із застосуванням систем автоматизованого перекладу.

### **Список використаної літератури**

1. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
2. ASTM F 2575-06 Standard Guide for Quality Assurance in Translation. – 2006. – 11 p.
3. British Standards EN ISO 17100:2015 Translation Services. Requirements for translation services. – London : British Standards Institution, 2015. – 30 p.
4. Амеліна С. М. Тенденції формування інформаційної компетентності перекладачів в університетах США в умовах глобалізації / С. М. Амеліна, Р. О. Тарасенко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія / ред. кол.: С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. – Київ : Видавничий центр НУБіП України, 2014. – Вип. 199. – Ч. 2. – С. 16–25.
5. British Standards PD ISO/TS 11669:2012 Translation Projects – General Guidance. – London : British Standards Institution, 2012. – 46 p.
6. Полат Е. С. Метод проектов [Электронный ресурс] / Е. С. Полат. – Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm>.
7. Чечель И. Д. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11–16.
8. Projektunterricht. Fächerübergreifende Unterrichtsgegenstände. – Zürich : Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2010. – 12 s.
9. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособ. / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – Москва : Высш. шк., 2007. – 639 с.
10. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. / С. С. Пальчевський. – Київ : Каравела, 2007. – 576 с.
11. Пехота О. М. Проектна технологія / О. М. Пехота // Освітні технології. – Київ, 2004. – С. 148–162.
12. Hugenschmidt V. Methoden schnell zur Hand: 66 schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden / V. Hugenschmidt, A. Technau. – Stuttgart : Klett Verlag, 2008. – 215 s.

*Стаття надійшла до редакції 05.09.2016.*

---

Амелина С. Н., Тарасенко Р. А. Метод проектов в подготовке будущих переводчиков: инновационные аспекты

*В статье рассмотрены вопросы применения метода проектов в процессе формирования информационной компетентности будущих переводчиков. На основе нормативных документов определены требования к профессиональной подготовке будущих переводчиков относительно способности осуществлять проектную деятельность. Уточнено понятие “переводческий проект”. Выделены этапы работы над учебным проектом. Обоснована целесообразность применения мини-проектов в формировании информационной компетентности будущих переводчиков при изучении спецкурса “Информационные технологии в переводческих проектах”. Представлено содержание анкет, направленных на мотивацию участников проекта к активному участию в проекте и их самооценку. Разработан перечень критериев, структурированных по группам, для оценивания результатов выполнения проекта.*

**Ключевые слова:** метод проектов, переводческие проекты, информационная компетентность, переводчик.

Amelina S., Tarasenko R. Project Method in Training Future Translators: Innovative Aspects

*The article deals with the problem of project method using in the process of formation of information competence of future translators. The importance of formation the ability to project activities of future professionals, the creation of various projects depending on the specific branch, its management is reflected in a number of regulations governing the*

*organization and content of training and production activities of translators. Based on normative documents, requirements to training future translators in the ability to carry out project activities are determined. The definition of “translation project” is clarified. Under translation projects is understood a translation tasks complex combined into a single structure by specific criteria (customer, branch, subject, etc.) and combination solutions, which requires a coordinated group of professionals of different areas (managers, translators, editors, proofreaders) and involves the use of specialized software, including computer-aided translation and terminology management systems. Stages of work on training projects are identified. Useful in terms of understanding of the project method is the consideration of foreign experience. Some countries focus on project method not only at universities, but also at regional and federal levels. Advisability of mini-projects in the formation of information competence of the future translators in the study of special course “Information technologies in translation projects” are substantiated. The content of questionnaires aimed at the motivation of the project participants to actively participate in the project and self-assessment is presented. A list of criteria, structured in groups, to assess the results of the project, is given. Project method is aimed at finding opportunities to address specific work situations in translation. So simulating these situations in the studying process is carried out with using information technologies. In assessing their own achievements, students noted that the greatest difficulty in carrying the project objectives were connected with the use of specialized software. However, the vast majority of assessments concerned the recognition of the importance of projects focus on applying innovative technologies in the translation.*

**Key words:** *project method, translation projects, informational competence, translator.*

УДК 373.2.015.31:17.022.1

А. В. БОЖКО

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького

## ЗАСОБИ ТА МЕТОДИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

*У статті розглянуто класифікації засобів і методів морального виховання дошкільників та їх вплив на дітей. З'ясовано умови їх застосування педагогами у своїй діяльності.*

**Ключові слова:** моральне виховання, дошкільники, метод, засіб, застосування.

Сьогодні в українському суспільстві пропагують виховання таких моральних рис, як гуманізм, справедливість, чесність, милосердя тощо. Дошкільний вік – важливий етап розвитку особистості дитини, адже саме в цей період у неї формуються моральні почуття та якості, засвоюються певні норми та правила суспільства, збагачується соціальний досвід і формується система цінностей. Тому в Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти наголошено, що одним із головних завдань державної політики є виховання моральності, здатності дошкільника орієнтуватися на совість, допомагати тим, кому це потрібно, виховання характеру, цілеспрямованості, наполегливості, вміння ставити мету та досягати високих стандартів якості продуктів праці [3, с. 14–15].

Разом з тим, в українській державі в останнє десятиліття спостерігається моральна криза: падіння моральних норм, інституту сім'ї, моральних цінностей, що, в свою чергу, призводить до того, що процес морального виховання дошкільників не приносить гідних результатів.

Наголосимо, що результати морального виховання залежать не тільки від дорослих, які мають великий вплив на дитину, а й від засобів і методів, які вони застосовують, адже правильність використання та їх доцільність – основа успіху морального виховання дитини.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що питанням морального виховання дошкільників присвячено багато досліджень. Серед них праці І. Бега, А. Богуш, Г. Виноградової, Г. Волкової, Н. Гавриш, О. Запорожця, О. Кисельової, В. Ліщука, А. Макаренка, С. Русової, Т. Садової, Г. Сковороди, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, А. Усової, Н. Химича та ін.

Засоби та методи морального виховання досліджували Т. Ахаян, Е. Беловерцев, М. Болдирєв, З. Васильєва, Т. Коннікова, В. Коротов, В. Кротов, І. Мар'єнко, В. Мацулевич, В. Нечаєва, В. Рогожкін, Н. Щуркова.

Тому *метою статті* є аналіз засобів і методів морального виховання дошкільників, визначення умов їх ефективності.

Існує багато класифікацій засобів і методів морального виховання. Розглянемо їх детальніше. Дослідниці С. Козлова та Т. Кулікова засоби морального виховання зараховують до художньої групи: художню літературу, образотворче мистецтво, кіно, музику тощо. На думку дослідниць,

ця група засобів сприяє емоційному забарвленню пізнавальних моральних явищ, вони мають високу ефективність при формуванні моральних уявлень і почуттів, тому є важливими під час морального виховання [2, с. 109].

Н. Якименко поділяє цю думку та зазначає, що завдяки читанню відповідної художньої літератури та її обговоренню, розпізнаванню на картинках та ілюстраціях емоцій відбувається переключення уваги дитини на емоційний стан інших людей. Завдяки художнім творам педагог відкриває для дітей внутрішній світ дорослих і формує в дитини важливе із соціального погляду моральне світорозуміння, яке виражається в можливості простежити в певних діях моральний вчинок, дати йому пояснення та зрозуміти почуття іншого. На думку дослідниці, під час читання літературного твору відбувається перенесення емоцій та почуттів персонажів у реальні життєві ситуації, тим самим діти легше розуміють стан оточуючих, співпереживають їм, ставлять себе на їх місце. Завдяки цьому в дитини розвивається здатність до співпереживання, до перенесення своїх почуттів у життєві ситуації, збагачуються уявлення про моральні норми, актуалізується потреба в прояві гуманних почуттів [16, с. 16].

Сучасна дослідниця О. Панченко зазначає, що читання та аналіз художніх творів можуть бути формою морального виховання. На її думку, за їх допомогою можна проаналізувати поведінку героїв, їхні вчинки, виділити позитивні та негативні риси характеру. Казки, вірші, пісні висвітлюють питання дружби, любові, милосердя. На їх прикладі педагогу простіше розкрити суть негативних і позитивних цінностей, пояснити дітям їх відмінність [12, с. 109].

Дослідниця В. Фокіна стверджує, що важливим засобом морального виховання дошкільників є природа. На її думку, вона сприяє формуванню в дитини впевненості в собі, формує в дітей бажання піклуватися про слабших, викликає почуття гуманізму. При правильній педагогічній організації вплив природи на моральну сферу дитини є багатограним, це важливий засіб виховання поведінки та почуттів [14].

Важливим засобом морального виховання є навколишнє середовище, адже воно може бути пронизане любов'ю й доброзичливістю або жорстокістю та аморальністю. В. Запорожець зазначав: «Соціальне середовище – це не просто зовнішня умова, це справжнє джерело розвитку, оскільки саме в ньому “записано” програму того, які психічні здібності мають виникнути у дитини...». Тобто воно активізує механізм морального виховання та відіграє вирішальну роль у формуванні певних моральних якостей [6, с. 137].

Розглянемо методи виховання, адже без їх застосування засоби будуть мати низьку ефективність.

В педагогіці існує багато класифікацій методів виховання. Для їх виділення дослідниці беруть певну основу. Так, академік Б. Ліхачов виходить із логіки цілісності педагогічного процесу та його організації при ви-

рішенні завдань морального виховання. Згідно з цією логікою, він виділяє три групи методів:

- методи впливу (зняття напруги, актуалізація мрії, роз'яснення, звернення до почуття, свідомості, волі, вчинків);
- методи організації та самоорганізації виховного колективу (колективна перспектива, колективна гра, єдині умови, змагання);
- методи довірливої взаємодії (педагогічна вимога, методи обговорення, поваги, обговорення, конфліктних ситуацій) [8].

І. Огородніков пропонує такі методи: переконання, привчання, вправа, заохочення, покарання [11].

У своїй статті “Про класифікацію методів морального виховання” В. Рогожкін виділяє три групи методів морального виховання:

- методи формування сумління (інсценування, лекція, розповідь, бесіда, пояснення, особистий приклад, диспут, навіювання);
- методи стимулювання волі (заохочення, збудження, вимога, покарання, осуд, примушення);
- методи формування поведінки (організація моральних відносин у процесі гри, праці та повсякденному житті);
- методи виховання почуттів (опора на емоційність змісту, вплив на почуття за допомогою міміки, мови та жестів, включення до активної творчої діяльності, тактильний метод) [13, с. 93–95].

Дослідниця В. Нечаєва пропонує дві групи методів морального виховання дошкільників:

- метод організації діяльності (розгляд і обговорення картин та ілюстрацій, читання художніх творів, бесіди);
- організація практичного досвіду суспільної поведінки (метод привчання, приклад дорослих та інших дітей, показ дій) [10].

Класифікація В. Логінової побудована на тому ж принципі, що й класифікація В. Нечаєвої, – активізації механізму морального виховання. Дослідниця об'єднує методи в три групи:

- методи стимулювання почуттів і відношень (заохочення, покарання, приклад);
- методи формування моральної поведінки (керівництво діяльністю, привчання, вправа);
- методи формування моральної свідомості (бесіда, навіювання, переконання за допомогою роз'яснення) [7].

Л. Лохвицька пропонує такі методи:

- практично-ігрові: ігри морального спрямування, ігри-змагання, сюжетно-рольові та режисерські ігри, інсценування казок, п'єс на моральні теми, вирішення моральних завдань, програвання ситуацій;
- словесні: розповіді, етичні бесіди, читання дорослими художньої літератури, обговорення моральних ситуацій, розучування віршів, ознайомлення з народними традиціями, моральні діалоги, відгадування загадок, складання дітьми оповідань на моральні теми за допомогою схем, ілюстрацій;

– наочні: перегляд тематичних ілюстрацій, репродукцій дидактичних і живописних картин, фільмів, мультфільмів з подальшим їх обговоренням, театралізація прикладу позитивної поведінки [5, с. 13–14].

Методи дослідниці Н. Якименко забезпечують створення в дітей досвіду суспільної поведінки. До першої групи належать:

- спільна гра;
- виховання моральних звичок;
- спостереження за працею інших дітей та дорослих;
- організація спільної діяльності;
- приклад дорослих та інших дітей [16, с. 17].

Друга група методів спрямована на формування моральних суджень, оцінок, уявлень. До них автор зараховує бесіди педагога на етичні теми, читання художніх творів, гру, розгляд і обговорення картин, методи покарання та заохочення, святкування днів народжень, ритуали вітання та прощання, допомога дітям у вирішенні конфліктів [16, с. 17].

Також учена виділяє метод формування моральних оцінок і суджень (уявлень про добро та зло, про позитивні та негативні вчинки, норми моральної поведінки). Завдяки цьому методу моральні уявлення дітей переростають у мотиви власних дій, стають запорукою та джерелом альтруїзму. Цей метод передбачає традиційні та доступні педагогічні засоби, такі як наведення прикладів, пояснення, тому він найбільш зрозумілий та привабливий з педагогічного погляду [16, с. 17].

Цінного для нашого дослідження є класифікація І. Мар'єнка. Вона є більш послідовною та правильно обґрунтованою. Вчений пропонує такі методи морального виховання:

- проблемно-ситуаційні (постановка моральних завдань, зміна мотивів діяльності, створення колізій);
- пояснювально-репродуктивні (розповідь, повчання, пояснення);
- вправління та привчання (показ, тренування, інструктаж, доручення);
- стимулювання (похвала, довіра, оцінка, подяка, заохочення, нагорода, довіра);
- гальмування (догана, попередження);
- керування самовихованням дітей (поради щодо вибору ідеалу, самоаналізу, самооцінки власної поведінки, допомога вихованцям у надбанні навичок самонаказу, самопереконавання, самозасудження, самосхвалення) [9, с. 99–106].

Ефективність методів морального виховання залежить від дотримання певних умов. Серед них виділимо такі:

- метод або група методів повинні бути гуманними щодо дитини, не порушувати її права;
- реальність застосування методу в певних умовах з логічним завершенням;
- у будь-якій ситуації метод не треба застосовувати шаблонно по відношенню до дітей;

- будь-який метод або їх групу застосовують лише дотриманням певних умов, засобів;
- методи потрібно застосовувати тактовно по відношенню до дітей: вони не повинні відчувати, що їх виховують;
- варто враховувати рівень складності формуючої якості при виборі методів;
- педагог повинен уміти передбачити результати впливу методів на конкретну дитину, добирати їх так, щоб уникати негативної реакції дітей;
- методи морального виховання потребують терпіння. Педагог повинен розуміти, що не можна одразу розраховувати на швидкий та постійний результат. Треба знову й знову повторювати використані методи та підбирати нові, і з часом він досягне результату;
- в моральному вихованні повинні переважати практичні методи, які передбачають способи дії в навчанні. Якщо спиратися лише на свідомість дитини, розуміння її значення, бажаних результатів не буде;
- при виборі методів необхідно враховувати індивідуальність і вік дитини [2, с. 112].

**Висновки.** Отже, з вищезазначеного можна зробити висновок, що існує багато класифікацій засобів і методів морального виховання дошкільників, ефективність застосування яких залежить від майстерності педагога, його моральної культури та особистих якостей.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в застосуванні вищеперерахованих методів морального виховання в експериментальному дослідженні з дітьми старшого дошкільного віку.

#### **Список використаної літератури**

1. Каліна К. Є. Класифікація методів морального виховання молоді / К. Є. Каліна // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 12. – С. 41–43.
2. Козлова С. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. завед. / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – Москва : Академия, 2001. – 416 с.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук. метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. – Київ : Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
4. Кривоніс С. В. Моральне виховання старшокласників у сільських школах України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Кривоніс. – Івано-Франківськ, 2003. – 18 с.
5. Лохвицька Л. В. Моральне виховання: нові чи старі проблеми? / Л. В. Лохвицька // Дошкільне виховання. – 2014. – № 7. – С. 12–16.
6. Лохвицька Л. В. Моральне виховання та моральне здоров'я дошкільників: взаємозалежність та взаємообумовленість / Л. В. Лохвицька // Психологічні перспективи. – 2012. – № 20. – С. 135–144.
7. Логинова В. И. Дошкольная педагогика / В. И. Логинова, П. Г. Саморукова. – Москва : Просвещение, 1983. – 287 с.
8. Лихачев Б. Педагогика : курс лекций / Б. Лихачев. – Москва : Педагогика, 1992. – С. 190–195.
9. Марьенко И. С. К вопросу о теоретическом обосновании методов воспитания / И. С. Марьенко // Советская педагогика. – 1971. – № 10. – С. 99–106.



10. Нечаева В. Г. Нравственное воспитание в детском саду : пособие для воспитателей / ред. В. Г. Нечаева. – Москва : Просвещение, 1984 – 271 с.
11. Огородников И. Т. Педагогика / И. Т. Огородников. – Москва : Педагогика, 1978. – 196 с.
12. Панченко О. В. Організація духовно-морального виховання дітей у дошкільних закладах / О. В. Панченко // Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. – 2014. – № 45. – С. 107–111.
13. Рогожкин В. Т. О классификации методов нравственного воспитания / В. Т. Рогожкин // Советская педагогика. – 1971. – № 10. – С. 92–95.
14. Фокина В. Г. Экологическое воспитание – это воспитание нравственности, духовности и интеллекта / В. Г. Фокина // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 7. – С. 11–14.
15. Шагай Н. М. Педагогічні умови морального виховання учнів початкових класів у позашкільних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Н. М. Шагай. – Херсон, 2007. – 25 с.
16. Якименко Н. М. Моральне виховання дітей дошкільного віку / Н. М. Якименко. – Ржищів, 2013. – 68 с.

*Стаття надійшла до редакції 16.09.2016.*

Божко А. В. Средства и методы нравственного воспитания дошкольников  
*В статье рассмотрены классификации средств и методов нравственного воспитания дошкольников, их влияние на детей. Выяснены условия их применения педагогами в своей деятельности.*

**Ключевые слова:** нравственное воспитание, дошкольники, метод, средство, применение.

Bozhko A. Means and Methods of Moral Education of Preschool Children  
*The article deals with the classification of the means and methods of moral education of preschool children, their impact on children. Clarification of the conditions of their use by teachers in their activities.*

*Reading in article about classification means and methods of moral education of preschool children, we understand, that despite the fact that some – some of them more, others – less all – they look like each other. But, nevertheless, they are all designed to psychology and preschoolage child and can be used by teachers, educators in pre-school institutions.*

*We emphasize that the results of moral education depends not only on adults who have a great influence on the child, but the means and the methods they employ, for correct use and their feasibility – the basis of successful moral education of the child.*

*Preschool age is a sensitive period in a child's development. It was then that the means and methods of moral education are of great importance. We can say with full confidence that their help, the child's psyche is formed, his self – esteem, behavior and personality in general.*

*But we want to add more of the conditions of use of means and methods of moral education of preschool children. The article mentions a lot of catch, in which the means and methods are effective and timely manner, but the organization depends by the teacher and the child's family. Parents and educators themselves must be of high moral character, to show fact, patients and love for the child. And only than moral education will have positive results.*

*The author in his research is to use the means and methods of moral education proposed by the Soviet and modern scholars.*

**Key words:** moral education, preschoolers, method, mean, application.

УДК 378.47.016:[37.011.31:811]

Т. Ф. БОЧАРНИКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський гуманітарний університет “Народна українська академія”

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЯК ЕЛЕМЕНТА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ

*У статті висвітлено актуальну проблему формування професійної мобільності майбутніх філологів у процесі формування їх професійної спрямованості. Встановлено основні характеристики досліджуваних інтегративних якостей у майбутніх філологів. Виявлено взаємозв'язок у формуванні вказаних якостей та необхідність залучення всіх фахових дисциплін до процесу формування професійної спрямованості та мобільності майбутніх філологів з метою усвідомлення ними багатовекторності можливостей розвитку, виходячи з особливостей професії, яку вони здобувають.*

**Ключові слова:** майбутні філологи, професійна мобільність, професійна спрямованість, формування професійної мобільності майбутніх філологів, формування професійної спрямованості майбутніх філологів.

Сучасний стан суспільства вимагає певних перетворень у підходах до підготовки майбутніх спеціалістів у всіх сферах людського життя, оскільки ті глобальні процеси, які відбуваються в ньому, висувають певні вимоги до їх компетентностей, спроможності реагувати на зміни, впливати на них, одночасно формуючи власну особистість. Відтак, динамічне суспільство має необхідність у фахівцях, здатних адаптуватися в різних ситуаціях, приймати й реалізовувати нестандартні рішення в умовах ринкової конкуренції та технічного прогресу.

В Указах Президента України “Про Національну доктрину розвитку освіти” [11] та “Про заходи вдосконалення системи вищої освіти України” [12], в Концепції професійної освіти України та Національній Доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті зазначено, що держава відповідає за підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до професійного розвитку, опанування та впровадження інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці. Тому вважаємо, що в конкурентних умовах сучасного суспільства виникає потреба у формуванні професійної мобільності майбутніх філологів у контексті формування їх професійної спрямованості, що й становить актуальність проблеми.

Значний внесок у розробку теоретичних основ формування професійної мобільності фахівців зробили педагоги-науковці: А. Ващенко, Л. Горюнова, В. Дюніна, Н. Кожемякіна, Л. Меркулова, Н. Ничкало, О. Неделько, О. Нікітіна, П. Сорокін та ін. Питання необхідності формування професійної мобільності в процесі фахової підготовки розглядали в своїх працях українські науковці: О. Гульбс, С. Кисіль, Ю. Коломієць, С. Мурзіна, Р. Пріма, С. Пільова, О. Сенюра. Психолого-педагогічні аспекти формування професійної мобільності в навчальному процесі досліджено

в працях Д. Барашевої, О. Добришіної, Ю. Красильник, М. Павлюк, І. Погорілої, О. Романенко, Н. Соболю, І. Степанової, Л. Сушенцевої.

*Метою статті* є встановлення можливостей формування професійної мобільності майбутніх філологів у контексті формування їх професійної спрямованості.

Поняття “мобільність” не є новим у педагогічному просторі. Вперше його ґрунтовно дослідив і ввів у вітчизняну науку П. Сорокін [8], який вважав мобільність (від фр. *mobile* – рухливий) переміщенням індивіда або соціальної групи з однієї групи в іншу, зміною місця того чи іншого соціального суб’єкта в соціальній структурі. Взагалі, всі тлумачення цього поняття базуються на основі латинського (лат. *mobilis* – рухливий) – рухливість, здатність швидко виконувати певні завдання [9]. Так, С. Ожегов розглядає мобільність як готовність до швидкого пересування, дії [4, с. 348]. Довідкові джерела, як правило, тісно пов’язують тлумачення поняття “мобільність” із рухом, дією, здатністю та готовністю до швидкого виконання завдань.

Поняття “професійна мобільність” має складну структуру. Так, у психологічному словнику його визначають як здатність і готовність людини досить швидко та успішно оволодівати новою технікою й технологіями, здобувати знання та вміння, яких їй бракує для ефективного здійснення нової професійної діяльності [6]. У 70-х рр. ХХ ст. професійну мобільність визначали переважно як готовність і спроможність робітника до швидкої зміни виробничих завдань, робочих місць і навіть спеціальності в межах однієї професії або однієї галузі, здатність швидко освоювати нові спеціальності або зміни в них, які виникли під впливом технічних перетворень [3]. Однак, на нашу думку, таке розуміння професійної мобільності є досить обмеженим і відображає специфіку технічних професій. У ньому ніяк не розглянуто професійну мобільність інших видів професій, наприклад, таких як професійна мобільність філологів, педагогів тощо.

У сучасних умовах здобуття вищої освіти, знання розуміють як найвищу цінність. Насмперед, це виявляється в тому, що майбутні філологи є підготовленими не тільки до одного виду діяльності, а до різних (таких як робота вчителем, викладачем, перекладачем, коректором, редактором тощо), до адаптації до різних видів діяльності при збереженні свого “Я”. Наприклад, С. Савицький зазначає, що “професійна мобільність фахівця може виражатися в його здатності успішно виконувати різні види діяльності й адаптуватися до нових умов їх реалізації” [7, с. 26].

Р. Пріма в дисертаційній роботі щодо теоретико-методичних засад формування професійної мобільності майбутнього фахівця досліджує професійну мобільність «...як підґрунтя ефективного реагування особистості на “виклики” сучасного суспільства, своєрідний особистісний ресурс, її внутрішній (мотиваційно – інтелектуально – вольовий) потенціал, який сприяє дієвому перетворенню суспільного довкілля і самого себе в ньому; що забезпечує гнучку орієнтацію й діяльнісне реагування в динамічних соціальних та професійних умовах відповідно до власних життєвих позицій, готовність до змін та її реалізацію у своїй життєдіяльності; детермінує

професійну активність, суб'єктність, творче ставлення до професійної діяльності, особистісного розвитку» [5, с. 13].

Ми поділяємо думку, яку висловлює Л. Сушенцева: професійна мобільність – це складне, інтегративне, багатфакторне утворення, що забезпечує розвиток людини через сформованість ключових, загальнопрофесійних компетенцій; діяльність людини, детерміновану подіями, що змінюють середовище (результатом діяльності є самореалізація особистості як у професії, так і в повсякденному житті); процес перетворення людиною не тільки самої себе, а й професійно-життєвого середовища [10, с. 41]. До складових професійної мобільності дослідниця зараховує професійні компетенції (ключові та загальнопрофесійні), готовність особистості до змін (готовність до професійної мобільності), професійну й соціальну активність особистості. Відтак, погоджуємося з Л. Сушенцевою та вважаємо професійною мобільністю властивість особистості, яка забезпечує внутрішній механізм її розвитку; діяльність особистості (зумовлену подіями, що швидко змінюють соціальне й професійне середовище), результатом якої є її самореалізація в обраній професії та житті; процес самовдосконалення особистості та перетворення навколишнього професійного й життєвого середовища. В такому розширеному трактуванні професійна мобільність є багатограним поняттям, що поєднує різноманітні галузі знання й дуже узагальнені вміння та навички. Аналізуючи вищезгадане, маємо можливість стверджувати, що сучасне визначення поняття професійної мобільності майбутніх філологів базується на високому рівні професійних знань і вмінні ефективно їх застосовувати для виконання будь-яких завдань у сфері своєї професії, а також ключових компетенцій, що дають змогу виконувати трудову діяльність у сучасному трудовому середовищі. Ці компетенції мають широкий радіус дії, здобуваються філологами впродовж вивчення різноманітних дисциплін і на професійному й психологічному рівнях готують майбутнього фахівця до засвоєння нових видів діяльності або змін у межах своєї спеціальності, забезпечують готовність до інновацій у професійній діяльності, формуючи професійну компетентність.

Поділяючи думку Р. Пріми, маємо можливість визначити основні параметри педагогічної сутності поняття “професійна мобільність” як особистісно-професійної характеристики майбутнього філолога, значущої ознаки пізнавальної самостійності майбутнього філолога в діяльності, спрямованої на результат вияву творчої індивідуальності майбутнього фахівця. Дослідниця зазначає, що важливим у підготовці майбутнього фахівця є те, щоб він був готовий “...відчувати будь-які зміни ситуацій, умів обґрунтувати спрямованість змін й активно реагувати на них” [5, с. 15].

Формування професійної мобільності майбутніх філологів є, на нашу думку, необхідним елементом їх професійної спрямованості. Так, А. Голломшток вважає, що професійна спрямованість виявляється як домінуюче прагнення до швидкої діяльності, яке виражається не тільки в цілеспрямованій поведінці, а й цілеспрямованості всього життя суб'єкта, надаючи йому певного сенсу. Науковець наголошує, що професійна спрямованість є важливою частиною спрямованості особистості, складним утворенням,

яке, в свою чергу, складається з сукупності потреб, установок, інтересів, цілей, нахилів, ідеалів, переконань і визначає вибір життєвого шляху особистості [1, с. 9–11]. Зазначене, на нашу думку, вказує на безпосередній зв'язок між формуванням професійної мобільності та професійної спрямованості майбутніх філологів, оскільки досліджувані поняття мають у своєму складі схожі елементи. Дослідник робить висновок про те, що якщо загальна спрямованість особистості характеризує сферу її потреб і прагнень, систему її ставлення до дійсності, інших людей та до самої себе, то професійна спрямованість – сферу потреб та інтересів особистості, в якій вона пов'язана з поведінкою людини відносно професійної діяльності [1, с. 20–21]. Погоджуючись з А. Голомшток, ми вважаємо професійну спрямованість складним інтегративним утворенням, яке характеризує ставлення людини до обраної професії та впливає на підготовку й успішність професійної діяльності, зумовлює установку особистості на професію.

Дослідники М. Дьяченко та І. Кандибович, розглядаючи питання формування професійної спрямованості, зазначають, що “формуванню професійну спрямованість у студентів – означає закріплювати в них позитивне ставлення до майбутньої професії, інтерес, схильність і здібність до неї, прагнення вдосконалювати свою кваліфікацію після закінчення вищого навчального закладу, задовольняти свої основні матеріальні та духовні потреби, постійно займатися обраним видом професійної праці, розвивати ідеали, погляди, переконання, престиж професії у власних очах як майбутнього спеціаліста” [2, с. 228]. Виходячи з того, що ВНЗ повинні готувати висококваліфікованих, компетентних спеціалістів, стверджуємо, що формування професійної спрямованості особистості має важливе значення. Для правильного розуміння професійної мобільності майбутніх філологів як елемента їх професійної спрямованості зазначимо, що вбачаємо в ній інтегративну якість особистості, яка складається з мотивації безперервної освіти й самоосвіти та мотивації досягнення, формування установки на самовираження, установки на позитивне ставлення до можливості зміни напряму професійної діяльності в межах спеціальності за фахом; розвинених когнітивних здібностей; загальнопрофесійних знань, вузькопрофесійних знань, ключових кваліфікацій та компетенцій, здатності до швидкого перенесення знань. Професійна мобільність майбутніх філологів актуалізує, на нашу думку, їх потенційні можливості, що виявляються в гнучкості мислення й діяльності (аналітичному способі мислення, адекватній оцінці ситуації, співвіднесенні її зі своїми потребами та можливостями, ціннісними настановами й мотивами професійного саморозвитку), вмінні прогнозувати й робити усвідомлений вибір [5, с. 15].

Підготовка сучасного філолога – це дуже складний процес, як і підготовка будь-якого фахівця. Проте вважаємо, що саме в майбутніх філологів, нарівні з освоєнням ними дисциплін загально- чи вузькопрофесійних, необхідно формуванню професійну спрямованість і професійну мобільність. Специальність філолога дає можливість майбутньому фахівцеві реалізувати себе в різних сферах професійної діяльності, таких як робота вчителем, викладачем, перекладачем, коректором, редактором тощо. Відтак, вважаємо, що в процесі

підготовки фахівця, коли формуються стереотипи навчально-професійної та професійної діяльності, необхідно здійснювати активний пошук засобів розвитку й формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, формування образу майбутньої професії та вміння адаптуватися до потреб і вимог сучасності, оскільки пріоритетними показниками якості вищої професійної освіти сьогодні є конкурентоспроможність, професійна мобільність, професійна спрямованість і здатність до швидкої адаптації в трудовій діяльності. Саме тому взаємозв'язок формування зазначених якостей виявляється в необхідності залучення всіх фахових дисциплін до процесу формування професійної спрямованості та мобільності майбутніх філологів з метою усвідомлення ними багатовекторності можливостей розвитку, виходячи з особливостей професії, яку вони здобувають. А для цього необхідні зміни в системі вищої освіти, усвідомлення викладачами необхідності змінюватися та розвиватися, готовність викладачів до першочергового формування в себе досліджуваних інтегративних якостей, що допоможе, на нашу думку, вивести рівень освіти та якість підготовки майбутніх філологів на вищий щабель.

**Висновки.** Отже, аналіз можливостей формування професійної мобільності майбутніх філологів у контексті формування їх професійної спрямованості у вищих навчальних закладах вказує на те, що ці якості особистості майбутнього фахівця не формуються стихійно – їх необхідно формувати протягом усього періоду навчання у ВНЗ. Перспективним вважаємо розгляд засобів і методів, за допомогою яких можна формувати зазначені якості в процесі вивчення фахових дисциплін.

#### **Список використаної літератури**

1. Голомшток А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника: воспитательная концепция профессиональной ориентации / А. Е. Голомшток. – Москва : Педагогика, 1979. – 160 с.
2. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
3. Коваліско Н. В. Регіональна трудова мобільність / Н. В. Коваліско, А. Г. Хоронжий – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. – 165 с.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – Москва : Русский язык, 1987. – 750 с.
5. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Р. М. Пріма. – Одеса, 2010. – 42 с.
6. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 439 с.
7. Савицкий С. К. Формирование профессиональной мобильности в процессе подготовки специалиста машиностроительного профиля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. К. Савицкий. – Казань, 2006. – 165 с.
8. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин. – Москва : Наука, 1992. – 398 с.
9. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень / авт.-уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – Київ : Довіра, 2006. – 789 с.
10. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія / Л. Л. Сушенцева ; за ред. Н. Г. Ничкало ; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. – 439 с.

11. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс]. – Київ, 2002. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

12. Про заходи вдосконалення системи вищої освіти України : Указ Президента України від 17.02.2004 р. № 199/2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/199/2004>.

*Стаття надійшла до редакції 12.09.2016.*

Бочарникова Т. Ф. Формирование профессиональной мобильности будущих филологов как элемента их профессиональной направленности

*В статье освещена актуальная проблема формирования профессиональной мобильности будущих филологов в процессе формирования их профессиональной направленности. Установлены основные характеристики исследуемых интегративных качеств у будущих филологов. Выявлена взаимосвязь в формировании указанных качеств и необходимость использования всех специальных дисциплин в процессе формирования профессиональной направленности и мобильности будущих филологов с целью осознания ими многовекторности возможностей развития, исходя из особенностей специальности, которую они получают.*

**Ключевые слова:** *будущие филологи, профессиональная мобильность, профессиональная направленность, формирование профессиональной мобильности будущих филологов, формирование профессиональной направленности будущих филологов.*

Bocharynkova T. The Formation of Professional Mobility of Future Philologists as Part of Their Professional Orientation

*The article describes the actual problem of formation of professional mobility of future philologists in the process of forming their professional orientation. Installed the basic characteristics of the integrative qualities of future philologists. The interrelation in the formation of the mentioned qualities and the need for the involvement of all professional disciplines in the process of formation of professional orientation and mobility of philologists, with the aim of making them aware of the diversity of development opportunities, based on the characteristics of the profession, which they acquire.*

*Professional mobility of future philologists as part of their professional orientation is understood as integrative quality of the personality, which consists of motivation, continuous education and self-education and achievement motivation, setting a positive attitude towards the possibility of direction change of professional activity within the specialty in the specialty; the developed cognitive abilities; General professional knowledge, narrow expertise, key qualifications and competencies, ability to rapidly transfer knowledge. The modern definition of the concept of professional mobility of future philologists is based on the ability to effectively apply the acquired knowledge to perform any tasks in the sphere of his profession, as well as key competences, allowing to carry out professional activity in the modern labor environment. These competencies have a wide range, acquired by philologists for the study of various disciplines and on the professional and psychological levels, prepare future specialist for the development of new activities or developments within their specialties, and provide innovation in professional activities, forming professional competence. In the process of training it is necessary to carry out an active search for means of formation and development of the system of value orientations, modeling of its future, the formation of the image of the future profession and the ability to adapt to the needs and requirements of modernity, since the priority indicators of higher education quality today are competitiveness, professional mobility, professional orientation and the ability for quick adaptation in the workplace.*

**Key words:** *future philologists, professional mobility, professional orientation, the formation of professional mobility of future philologists, the formation of professional orientation of future philologists.*

УДК 796.03.7:368.1:59.06

С. М. БУЛАХ

кандидат юридичних наук, доцент  
Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩА ЯК НОВОЇ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНСТРУКТОРІВ З АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ

*У статті розглянуто аспекти професійної підготовки майбутнього інструктора з атлетичної гімнастики в інформаційно-освітньому середовищі вищого навчального закладу. Розкрито важливість впровадження інформаційних і телекомунікаційних технологій у сферу вищої освіти; подано компоненти інформаційно-освітнього середовища; розкрито поняття “інформаційно-освітнє середовище”. Вказано, що інформаційна підтримка функціонування різних напрямів діяльності навчальних закладів є важливим розділом інформатизації освіти.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутні інструктори, атлетична гімнастика, інформаційно-освітнє середовище.

Особливе місце серед засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), здатних знайти своє використання у сфері підготовки фахівців, посідає Інтернет з його ресурсами та послугами. Виникнувши як засіб для обміну інформацією, Інтернет сьогодні є віртуальною територією, на якій активно продають і купують, рекламують і оплачують товари та послуги, користуються можливостями інтернет-банкінгу, інтернет-освіти тощо. Проблему професійного розвитку інструкторів з атлетичної гімнастики в інформаційно-освітньому середовищі вищого навчального закладу характеризують виявленям чинників, що сприяють зростанню ефективності процесу становлення особистості студентів на етапі професійної освіти в умовах інформатизації суспільства. Використання ресурсів і послуг Інтернету для підготовки майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики має виключне значення, оскільки вони забезпечують можливість реального спілкування, надають доступ до автентичних матеріалів і величезної кількості навчальних ресурсів у текстовому, аудіо- та відеоформатах [2]. У контексті підготовки фахівців це дає змогу використовувати інтернет-середовище як нову інформаційно-комунікативну технологію. Тільки за допомогою Інтернету можна створити справжнє інформаційне середовище й визначити завдання формування потреби в студентів у вдосконаленні знань і професійних навичок.

**Мета статті** – розкрити важливість упровадження інформаційних і телекомунікаційних технологій у сферу вищої освіти.

У науково-методичній літературі останніх років з'явилася велика кількість публікацій, присвячених освітнім можливостям інтернет-ресурсів найрізноманітнішого призначення (М. Бовтенко, С. Михайлов, І. Смо-



ляникова, Т. Bayer, С. Meskil та ін.). Сьогодні виокремлюють такі основні сфери використання можливостей інтернет-технологій: як засіб отримання інформації, як засіб комунікації, як засіб розваги, як засіб навчання.

Розглянемо детальніше можливості інтернет-технологій, які можна використовувати в процесі підготовки фахівців. Як джерело інформації Інтернет дає можливість отримати доступ до необмеженої кількості текстових, звукових і відеоматеріалів різними мовами (електронні газети та журнали, електронні версії друкованих видань, каталоги бібліотек; архіви, сайти музеїв, навчальних закладів; транскрипти деяких телевізійних програм, сценарії кінофільмів, веб-сторінки відомих політичних діячів і спортсменів тощо). До джерел інформації можна також зарахувати різні пошукові системи загального призначення (Google, Рамблер, Яндекс, AltaVista, Yahoo, AOL, Snap, Ассона тощо) і спеціалізовані пошукові системи, портали та бази даних, що систематизують ресурси з певної тематики й орієнтовані на певне коло користувачів. До них належать, наприклад, довідково-інформаційний портал Integrum World Wide (найбільша служба баз даних у Росії та США), багатомовна електронна енциклопедія Вікіпедія (Wikipedia), освітні портали (веб-портали для жителів країн ближнього й далекого зарубіжжя), різні ресурсні центри для студентів, веб-сайти фірм і рекламних агентств, бази даних різної ділової інформації аналітичного характеру (List of Lists) тощо [2; 5]. Доречною, на наш погляд, є ідея необхідності організації дієвого середовища навчання в просторі інформаційно-комунікативних технологій засобами ІКТ. Разом з тим, Інтернет як глобальний ресурс, зокрема для сфери підготовки майбутніх фахівців, тільки починають використовувати. Створені на основі сучасних web-технологій віртуальні середовища, в тому числі призначені для викладання та дистанційного навчання, із вбудованими можливостями активного використання стрімінг-відео та аудіофрагментів у реальному часі, тільки стають широко доступними користувачеві Інтернету. Під стрімінгом (streaming) розуміємо послугу потокового мовлення медіа-контенту через Інтернет. З її допомогою можна легко й швидко організувати власне онлайн-радіо, конференції, презентації для широкої аудиторії в режимі реального часу. Освоєння пропонованих технічних новинок, що обіцяють на порядок підвищити ефективність навчання в середовищі Інтернет і за його допомогою, тільки починається, хоча методології використання аудіовізуальних і технічних засобів у навчальному процесі існують уже понад 20 років [1].

Між тим у середовищі фахівців ІКТ сьогодні йдеться про організацію віртуальних освітніх середовищ (ВОС) четвертого покоління [3]. ВОС першого покоління почали створювати відразу після появи World Wide Web у 1992 р. Вони дали змогу спроектувати, розробити й використати перші досить прості мережеві або онлайн-курси. Типовими компонентами та засобами ВОС першого покоління були електронна пошта й статичні web-сторінки. Форми навчання в таких освітніх середовищах передбачало модернізовану форму традиційного навчання за листуванням. ВОС другого

покоління (1996 р.) надають розробникам онлайн-курсів та їх користувачам (студентам і викладачам) численні можливості, які можна поділити на декілька категорій:

1. Планування та адміністрування процесу навчання.
2. Підтримка створення навчальних матеріалів і навчальних завдань.
3. Тестування та оцінювання знань студентів чи слухачів.
4. Комунікація.

У такому освітньому середовищі комп'ютер та Інтернет були базовими технологічними компонентами, на яких будувалася й будується організація ВОС другого покоління. Однак в умовах глобального, наступального просування технічних новацій очевидними для фахівців є слабкі місця, спричинені недостатнім використанням у ВОС другого покоління комунікаційних і стрімінг мультимедійних технологій, технологій спільної розробки проектів на базі Інтернету й засобів інтелектуалізації та візуалізації процесу навчання та викладання.

Погоджуючись із тим, що Інтернет є джерелом отримання інформації в процесі підготовки майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики, необхідно передусім виокремити проблему пошуку інформації та використання різноманітних інтернет-ресурсів довідкового характеру, яку пропонують споживачам послуг. Аналіз анкет викладачів ВНЗ і студентів, які наводили конкретні приклади роботи з пошуковими системами та дані про інформацію, отримувану з різних джерел в Інтернеті, вказує на те, що її використовують у навчальних цілях переважно в якості додаткових матеріалів і рідше – як основний матеріал для виконання окремих завдань. Так, лише 33% респондентів використовують інформацію як додатковий матеріал, лише 9% викладачів використовують її як основний матеріал.

У першому випадку пошук інформації здійснюють як викладач, так і сам студент. Через те, що ресурси Інтернету безмежні та постійно оновлюються, важливо формувати в майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики навички цілеспрямованого відбору професійно спрямованої інформації. Так, якщо в навчальних цілях необхідно віднайти інформацію з певних тем, що міститься на веб-сторінках, то викладач не називає адреси цих сторінок, а пропонує студентам самостійно знайти їх, користуючись пошуковими системами. В другому випадку пошук інформації здійснюють студенти на конкретних веб-сайтах з певною метою. Численні описи подібних завдань наводять у ресурсних посібниках, на веб-сайтах, у методичних журналах, спеціалізованих електронних розсилках для викладачів.

До комунікаційних ресурсів Інтернету, здатних знайти своє місце в підготовці майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики, належать: електронна пошта, телеконференції (форуми), текстові та аудіочати, гостьові книги, мережеві щоденники, засоби IP-телефонії (Skype), соціальні сервіси Web 2.0. тощо. Варто зазначити, що останнім часом можливості Інтернету як засобу електронної комунікації активно використовують у навчальному процесі. Використання електронної комунікації як засобу навчання допо-

магає частково вирішити одне з основних завдань навчання – створення професійно-комунікативного середовища, що дає додаткові можливості спілкування.

На нашу думку, одним із важливих моментів модернізації навчання студентів є використання в дидактичних цілях нових інформаційних технологій (НІТ) – комп'ютера та Інтернету.

Процес цей, на жаль, не набув масового характеру, проте вже є постійною й позитивною тенденцією. Використання НІТ у підготовці фахівців удосконалює цей процес і може охоплювати всі етапи його організації як інструмент роботи, джерело та засіб формування умінь, засобу презентації навчальних матеріалів і здійснення контролю. Запровадження НІТ у підготовку майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики здійснювали в поєднанні з традиційними принципами та методами. Під час проведення формувального експерименту було запроваджено нову поліформатну модель підготовки студентів до професійної діяльності, яка передбачала включення НІТ до традиційного процесу навчання студентів. На основі використання поліформатної моделі навчання під час семінарських занять з дисципліни “Олімпійський та професійний спорт” можна говорити про її ефективність. Так, у змістовному модулі № 1 за темою “Олімпійський та професійний спорт як складова частина спортивного руху та життя суспільства” на семінарі було розглянуто такі питання: 1. Олімпійський і професійний спорт та міжнародний спортивний рух. 2. Відмінні особливості професійного та олімпійського спорту. 3. Професіоналізм в олімпійському спорті.

Наявність технічної бази на факультеті фізичного виховання дала змогу проводити заняття в комп'ютерному класі. На початку заняття викладач в інтерактивному режимі за допомогою Інтернету знайомив студентів із загальною інформацією про міжнародний олімпійський рух, потім кожен із студентів пояснював значущі для будь-якої країни спортивні реалії. Паралельно на монітор виводили фотоматеріали. Студент, який презентував певну країну, коментував підготовлені фотофайли, розповідав про особливості фізичної культури та спорту цієї країни. Оскільки спілкування в групі відбувалося виключно професійною мовою, такі заняття сприяли не тільки більш глибокому знайомству з відмінними особливостями міжнародного олімпійського спорту, а й формуванню професійного тезауруса. Викладач визначав ступінь зацікавленості того чи іншого студента досліджуваною темою, його готовність і прагнення дізнатися про певну інформацію. Усе це сприяло індивідуалізації підготовки студентів до майбутньої професійної кар'єри.

Сучасні інформаційні технології відкривають студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають нові можливості для творчості, знаходження й закріплення різних професійних навичок, дають можливість реалізувати принципово нові форми та методи навчання. Назвемо очевидні переваги порівняно з традиційними засобами навчання: можливість вирішити конкретні методи-

чні завдання в більш стислі терміни; отримання широкого спектра знань професійного характеру; можливість продемонструвати знання низки комп'ютерних програм, необхідних для подання фото- й відеоматеріалів про країну, пошуку необхідної інформації в Інтернеті.

У навчальному процесі електронну комунікацію було організовано в такий спосіб: участь майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики в індивідуальному чи груповому телекомунікаційному проєкті (реалізація педагогічної технології “метод проєктів”); ведення мережеских щоденників (онлайн-журналів), блогів (на початку експериментальної роботи мали свій блог усього 15% респондентів) у якості інструменту для вирішення завдань професійної самоосвіти (реалізація педагогічної технології “портфоліо”, “рефлексія”); спілкування з партнером по листуванню як із колегою; використання електронної пошти для діалогового обміну інформацією між студентами й викладачем у межах навчання із використанням веб-технологій, зокрема пересилання завдань викладачу та отримання коментарів від викладача.

На думку дослідника С. Михайлова, для користувачів мережеских щоденників характерні такі якості, що відіграють важливу роль у сучасному соціумі, а саме: прагнення до самореалізації, самоствердження та комунікації [2]. Не можна не погодитися з ним та іншими науковцями в тому, що навчати електронній комунікації необхідно цілеспрямовано, тобто робити її не тільки засобом, а й метою навчання – як за дистанційною, так і за очною формою.

Викладачі, які використовують інтернет-технології в підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності, зазначають, що електронна комунікація є ефективною практикою, за якої відбувається перехід від форми до змісту в бік істинного професійного спілкування.

Отже, аналіз результатів контрольного експерименту дає можливість стверджувати, що система подібних занять навчає студентів практичному володінню інтернет-ресурсами, допомагає закріпити знання про реалії професійного та олімпійського спорту, розширити кругозір майбутніх фахівців, а також сформувати навички спілкування професійною мовою, тобто комунікативну компетенцію [1; 6]. Так, ефективність проведеного експериментального навчання було з'ясовано в процесі контрольного експерименту. Порівняльний аналіз рівнів сформованості студентів експериментальних і контрольних груп засвідчив позитивний вплив запропонованого підходу. З усіх показників, що аналізували (ступінь оволодіння програмами, самостійне створення презентацій, ведення блогу тощо), найбільш значимим був приріст показника високого рівня порівняно з двома групами (ЕГ і КГ). Аналіз рівня сформованості навичок користування ІКТ засвідчив позитивні зрушення: 7,4% студентів експериментальних груп (на констатувальному етапі – 3,0%) і 3,5% у контрольних групах (на констатувальному етапі – 3,2%). На достатньому рівні також відбулися позитивні зміни: в контрольному експерименті показник ЕГ – 19,1% (на початок експерименту – 10,4%), а КГ – 11,7% (на початок експерименту – 10,4%), проте варто зазначити: майбутні тренери-викладачі високого й достатнього рівнів часті-

ше демонстрували приклади самостійного використання ІКТ, ніж інші студенти. Середній рівень сформованості навичок користування також зазнав кількісних змін. Так, на середньому рівні після проведення формувального експерименту перебувало 27,5% студентів ЕГ (констатувальний експеримент – 12,1%) і 14,3% студентів КГ (констатувальний експеримент – 12,1%). Аналіз сформованості навичок самостійного створення презентацій свідчить про позитивні зміни, які відбулися в кількісних показниках щодо тих студентів, рівень яких нижчий від середнього. У експериментальних групах на рівні, нижчому від середнього, після проведення формувального експерименту було відповідно 7,5% (на констатувальному етапі – 6,1%), у контрольних групах відповідно – 46,9% (було 17,4%). Особливі зрушення відбулися в студентів з низьким рівнем сформованості навичок, що навчалися за експериментальною програмою. Так, в експериментальних групах на низькому рівні після проведення формувального експерименту було відповідно 33,2% (на констатувальному етапі – 58,5%), у контрольних групах відповідно – 54,9% (було 58,6%). Певні позитивні зрушення в усіх рівнях контрольних груп можна пояснити особливостями впливу традиційних методик, за якими працювали викладачі контрольних груп.

**Висновки.** Різноманітні можливості Інтернету можуть і повинні знайти своє використання в сучасній освіті, зокрема в підготовці майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики. Використання електронної комунікації в навчальному процесі передбачає специфічні види діяльності майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики й викладача, тому що така взаємодія відбувається в інформаційно-технологічному освітньому просторі (спеціально організованому віртуальному навчальному середовищі). Активний розвиток в Інтернеті сучасних телекомунікаційних технологій (сьогодні – це вже ідеї та реалізації Веб 2.0), з одного боку, зумовлює популярність і повсюдне поширення, а з іншого – визначає зміни в підходах до організації навчального процесу. Цей пошук може бути успішним, якщо організація навчання й просування методик навчання в нове технологічне середовище буде спиратися на вже сформовані традиції в навчанні.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо в розробці інформаційних пакетів (кей-стаді) за кожним напрямом підготовки майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики.

#### **Список використаної літератури**

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Михайлов С. Н. Использование сетевых дневников в процессе овладения РКИ / С. Н. Михайлов // Русский язык за рубежом. – 2006. – № 3. – С. 74–77.
3. Ігнат'єв М. Б. Виртуальные образовательные среды / М. Б. Ігнат'єв, В. В. Королев, А. А. Кроль // Педагогическая информатика. – 2004. – № 2. – С. 73–81.
4. Czerwiński J. O potrzebie zmian w treściach i strukturze kształcenia oraz doskonalenia kadr trenersko-instruktorskich / J. Czerwiński // Trening. – 2001. – № 3. – S. 163–171.
5. Tolley H. How to Succeed at an Assessment Centre / H. Tolley, R. Wood. – London : Kogan Page Ltd., 2005 – 192 p.

6. Vroeijenstijn A. I. Towards a Quality Model for Higher Education / A. I. Vroeijenstijn // INQAAHE-2001 Conference on Quality, Standards and Recognition, Conference on Quality, Standards and Recognition, March 2001. – S. 34–67.

7. Большая Советская Энциклопедия : в 30 т. – 3-е изд. – Москва : Советская энциклопедия, 1975. – Т. 27: Ульяновск – Франкфорт. – 624 с.

8. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.

9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко [гол. ред. С. Головка]. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.

*Стаття надішла до редакції 15.09.2016.*

---

Булах С. М. Особенности использования интернет-среды как новой информационно-коммуникативной технологии в процессе подготовки будущих инструкторов по атлетической гимнастике

*В статье рассмотрены аспекты профессиональной подготовки будущего инструктора по атлетической гимнастике в информационно-образовательной среде высшего учебного заведения. Раскрыта важность внедрения информационных и телекоммуникационных технологий в сферу высшего образования; представлены компоненты информационно-образовательной среды; раскрыто понятие “информационно-образовательная среда”. Указывается, что информационная поддержка функционирования различных направлений деятельности учебных заведений является важным разделом информатизации образования.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, будущие инструкторы, атлетическая гимнастика, информационно-образовательная среда.

Bulakh S. Features of Use of the Internet as a New Information-Communicative Technologies in Process of Training of Future Trainers in Athletic Gymnastics

*The article deals with the aspects of professional preparation of future instructor of athletic gymnastics in the information-educational environment of the University. Outlines the importance of implementation of information and telecommunication technologies in the field of higher education; served components of the information-educational environment; a concept of “information-educational environment”. Specifies that the information supporting the functioning of the various activities of educational institutions is an important section of Informatization of education.*

*The author is of the opinion that the problem of professional development of future instructor of athletic gymnastics in the information-educational environment of the University is characterized by identifying factors that contribute to the growth of efficiency of process of formation of the personality of students at the stage of professional education in conditions of Informatization of the society. We emphasize that the use of resources and services of the Internet for training future trainers of the utmost importance because it can provide the opportunity for real communication, access to authentic materials and huge the number of educational resources in text, audio and video formats*

*Analysis of the results of the control experiment allows to assert that the system of such lessons taught students practical knowledge of Internet resources has established knowledge about the realities of professional and Olympic sports, has expanded the horizons of the future experts, and also formed the communication skills of professional language, i. e. formed communicative competence*

*Analysis of the level of formation of skills in the use of information and communication technologies showed positive developments: 7.4% of students of experimental groups 3,0% and 3,5% in the control groups. Comparative analysis of levels of development of students in the experimental and control groups showed a positive effect of the proposed approach.*

**Key words:** professional training, future instructor, athletic gymnastics, informatively-educational environment.

УДК 796.074.4:38.9.135.85

А. М. ДИМОВА

завідувач кафедри

К. В. ДИМОВ

викладач

А. В. ДИМОВ

викладач

Чорноморський національний університет ім. Петра Могили

## ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА З АКАДЕМІЧНОГО ВЕСЛУВАННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розглянуто особливості вибору змісту підготовки майбутнього тренера-викладача з академічного веслування до професійної діяльності. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури та власного досвіду встановлено, що мета професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту полягає у формуванні в тренера-викладача з академічного веслування готовності до творчого здійснення професійної самоосвіти, самовиховання й саморозвитку. Зазначено, що результатом цієї підготовки має бути певний крок у розвитку особистості студента, що виявляється в його готовності до ефективного вирішення професійних завдань, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю, та завдань, які імітують його професійну самоосвіту й самовиховання.*

**Ключові слова:** зміст підготовки, тренер-викладач з академічного веслування, професійна діяльність.

Соціально-економічна ситуація в Україні спричинила зміни у функціонуванні та розвитку системи освіти. Нові ринкові умови сучасного суспільства вимагають від вищих навчальних закладів пошуку надійних, оригінальних, оптимальних, ефективних способів організації навчально-виховної діяльності, моделювання сучасних педагогічних систем, що забезпечують якість освіти.

Протягом тривалого часу розвитку системи освіти в педагогіці обговорювали різні аспекти, що стосуються її сутності та цілісності. Освіту визначають як систему, соціальний і державний інститут, як процес і результат оволодіння майбутніх фахівців знаннями, вміннями й навичками.

Відсутність до сьогодні чітких теоретичних і методичних підходів, єдиної думки фахівців з питань модернізації вищої професійної фізкультурної освіти не дає змоги в повному обсязі осмислити її як цілісну педагогічну систему.

У зв'язку з цим виникає потреба в дослідженнях, спрямованих на створення нової педагогічної системи, зміст якої відображав би соціальне замовлення особистості, суспільства й держави та ґрунтувався б на перевірених інноваційних технологіях.

*Метою статті* є визначення особливостей вибору змісту підготовки майбутнього тренера-викладача з академічного веслування до професійної діяльності.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив існування декількох напрямів модернізації сучасної педагогічної освіти: гуманізація вищої педагогічної освіти й особистісно орієнтований підхід до навчання (Є. В. Бондаревська, Б. С. Гершунський, Ю. В. Сенько, С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко та ін.); вирішення питань взаємозв'язку освіти та культури (Є. В. Бондаревська, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк, В. Н. Розін, В. Н. Руденко та ін.); розвиток педагогічної культури майбутнього педагога (Є. В. Бондаревська, І. Ф. Ісаєв, В. А. Сластьонін та ін.); удосконалення педагогічної майстерності в системі існуючої професійної підготовки вчителя (О. А. Абдулліна, І. А. Зязюн, П. Є. Решетніков та ін.); неперервна професійна освіта (С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва); професійна підготовка педагога інноваційного типу (Є. В. Бондаревська, Н. В. Кузьміна, А. В. Мудрик, В. Т. Фоменко та ін.); компетентнісний підхід до навчання (А. Г. Бермус, В. А. Болотов, Н. Ф. Єфремова, І. О. Зимня, Т. Є. Ісаєва, В. В. Краєвський, В. В. Серіков, А. В. Хуторський та ін.).

Концепція освіти в сучасних умовах розвитку суспільства реалізується через принципи демократизації, народності, відкритості, диференціації, безперервності, гуманітаризації й підтримується абсолютною більшістю педагогів, учених, представників адміністрації та громадськості.

Уявлення про те, що професійна підготовка спеціаліста з фізичної культури та спорту є складною, динамічною педагогічною системою, ефективність функціонування якої залежить від багатьох взаємопов'язаних чинників, що виявляються на основі загальних закономірностей педагогічного процесу й управління ним, узгоджуються з думками провідних українських і зарубіжних учених.

Л. П. Сущенко наголошує, що “у сучасний період неперервна фізкультурна освіта є координатором дій проти знеособлення фахівця в умовах ринкової економіки, гарантує не тільки відтворення кадрів і трансляцію від одного покоління до іншого професійної культури, а й накопичення й розвиток інтелектуально-творчого й професійно-кваліфікаційного потенціалу нації [12, с. 30]”.

За ствердженням учених В. Г. Гульчевської та Т. П. Лакоценіної, основними філолофсько-педагогічними положеннями особистісно орієнтованої освіти є людиноутворювальні функції (гуманітарна, культуротворча, функція соціалізації); індивідуально-гуманний підхід до учня; індивідуально-значеннєва спрямованість змісту освіти (зміст освіти повинен включати такі компоненти, як аксеологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий); особистісно орієнтована технологія навчання (ключові слова в характеристиці технології – творчість, дослідницький пошук, педагогічна допомога й підтримка) [6].

С. В. Кульневич вважає, що необхідними компонентами особистісно орієнтованої реконструкції навчального процесу в професійній фізкульту-



рній освіті повинні бути: свідомість, особистісний досвід, особистісний зміст, самоорганізація, особистісна творчість, культура взаєморозуміння, діалогове спілкування, цінності партнерства, педагогічної підтримки, творчого співробітництва тощо [8].

Однією з найбільш актуальних сучасних проблем української вищої професійної фізкультурної освіти є її модернізація через фундаменталізацію гуманітарного знання, інтенсифікацію процесу підготовки майбутніх фахівців, посилення інноваційного, культурного й утворювального підходів до організації навчально-виховного процесу. При цьому застосування наукомістких підходів, заснованих на системному дослідженні досліджуваних явищ, дає змогу знайти резерви в підвищенні якості й ефективності нової педагогічної системи професійної підготовки фахівців.

За твердженням ученого В. А. Магіна, система вимог до якості підготовки фахівців у галузі фізичної культури та спорту передбачає посилення гуманістичної орієнтації фахівця, високий рівень його знань у галузі психології мотивацій, потребу вибору виду фізкультурної або спортивної діяльності. На думку науковця, істотних змін варто очікувати у сфері інтелектуальної та міжособистісної взаємодії вчителя, тренера, інструктора й учня. Автор наголошує, що від фахівця майбутнього очікують здатність до прискореного освоєння наукоємних технологій фізичного виховання та спортивної підготовки [9, с. 39].

Успішне вирішення проблеми модернізації вищої професійної фізкультурної освіти неможливе без комплексних досліджень у таких наукових напрямках, як педагогіка, акмеологія, психологія й соціологія шляхом інтеграції їх основних положень у єдине дослідження.

Тому одним із пріоритетних завдань вищої освіти в галузі фізичного виховання та спорту є створення цілісної та об'єктивної картини професійної діяльності майбутнього тренера-викладача з академічного веслування.

Підготовка майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності, загальний рівень його професійної майстерності залежить від комплексного підходу до побудови змісту підготовки; виокремлення вагомих професійних знань, що сприяють оволодінню змістовою й процесуальною сутністю професійної діяльності майбутнього тренера-викладача; забезпечення інтегративних міждисциплінарних зв'язків у формуванні цілісної системи професійних знань; розробки та впровадження форм і методів навчання, які сприяють ефективній професійній підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності; використання в процесі професійної підготовки, поряд з традиційним, інтерактивного навчання.

Розроблена нами навчальна дисципліна “Вступ до спеціальності” належить до циклу професійно-орієнтованих дисциплін підготовки фахівців фізичного виховання та спорту освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр”.

Метою дисципліни є забезпечення глибокої теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту, прискорення процесу адаптації колишніх школярів до навчання у вищому на-

вчальному закладі, оволодіння елементарними формами й методами науково-дослідницької роботи. Все це є першою сходинкою до набуття якостей кваліфікованого працівника фізичного виховання та спорту.

Завданнями вивчення дисципліни “Вступ до спеціальності” є:

- дати уявлення про вищу школу України, а також найбільш розвинутих країн світу;
- надати професійно-педагогічну характеристику фахівця з фізичного виховання та спорту;
- розглянути вимоги до професійних якостей фахівця з фізичного виховання та спорту;
- навчити студентів основам самостійної діяльності;
- ознайомити першокурсників з їх правами та обов’язками;
- навчити користуватися бібліографічними картками;
- розкрити значення навчальної, науково-дослідницької, спортивної та виховної роботи в університеті й на факультеті фізичного виховання;
- вивчити методи профілактики шкідливих звичок людини.

Згідно з вимогами, які розроблено нами за підсумками вивчення дисципліни “Вступ до спеціальності”, студент повинен:

- *знати* систему вищої освіти в Україні; особливості здобуття фахової освіти та конкретні умови навчання в обраному навчальному закладі; основи розвитку галузі фізичного виховання та спорту; систему освіти в галузі фізичного виховання та спорту; характеристику професійної діяльності фахівця з фізичного виховання та спорту;
- *вміти* скласти навчальний план; використовувати довідкову й навчальну літературу, знаходити інші необхідні джерела інформації та працювати з ними.

Основним завданням курсу дисципліни “Вступ до спеціальності” є формування в студентів певної системи знань і вмінь про сферу своєї майбутньої професійної діяльності та професії фахівців у галузі фізичного виховання та спорту.

Під час вивчення дисципліни майбутні фахівці знайомляться з системою вищої освіти в Україні, з особливостями здобуття фахової освіти та конкретними умовами навчання в обраному вищому навчальному закладі.

Вже на початку навчання у вищому навчальному закладі студенти мають оволодіти новими для них формами навчання та контролю, зрозуміти зміст і механізм реалізації своїх прав та обов’язків.

Навчання студентів передбачає лекції, практичні заняття та самостійну роботу.

Лекційні заняття з дисципліни призначені для теоретичного осмислення та узагальнення складних розділів курсу, що висвітлюють, загалом, на проблемному рівні.

Практичні заняття є аудиторними, їх можуть проводити у вигляді семінарів. Їх призначення полягає в закріпленні, а також більш глибокому вивченні студентами визначених аспектів лекційного матеріалу на практи-

ці, набуття практичних навичок майбутньої професійної діяльності.

Самостійна робота є позааудиторною та призначена для самостійного ознайомлення студентів із визначеними розділами курсу за рекомендованим викладачем матеріалом та підготовки до виконання індивідуальних завдань.

Для перевірки ефективності викладання дисципліни здійснюють контроль знань студентів.

При цьому використовують такі види контролю: поточний контроль, що передбачає виконання студентами контрольних завдань з наступною їх оцінкою; модульний контроль, який полягає у виконанні контрольної роботи по закінченню вивчення модуля; рубіжний контроль, який полягає у складанні екзамену (у випадку незадовільної оцінки з модульного контролю).

Курс дисципліни “Вступ до спеціальності” пов’язаний із циклом загальних гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, які мають забезпечити випускників відповідними знаннями та сформувати вміння застосовувати їх у майбутній професійній діяльності; циклом фундаментальних дисциплін для опанування студентами дисциплін професійно орієнтованого циклу: медико-біологічного блоку, які повинні забезпечити природно-наукову підготовку студентів і містять знання про структуру органів, тканин, систем організму, фізіологічні та біохімічні механізми їх функціонування в нормі та під час фізичних навантажень, санітарно-гігієнічні умови, необхідні для нормальної життєдіяльності; спеціально-теоретичного блоку, які повинні забезпечити студентів знаннями з біомеханіки, спортивної метрології, комп’ютерної техніки, фізкультурно-спортивних споруд, олімпійського та професійного спорту, необхідними для їх подальшої тренерської та науково-дослідницької роботи; блоком спеціально-практичних дисциплін, які повинні забезпечити спеціальну педагогічну підготовку з теорії та методики викладання видів спорту, обов’язкових для програм з фізичного виховання та спорту для середніх і вищих навчальних закладів. Цикл професійно орієнтованих дисциплін має допомогти студентам визначитися з майбутньою спеціальністю.

Означена дисципліна має комплексний характер і складається з двох модулів, а саме: “Фізична культура як суспільне явище та галузь діяльності” й “Система вищої освіти та кадрове забезпечення галузі фізичного виховання та спорту”.

Зміст модуля “Фізична культура як суспільне явище та галузь діяльності” розкривають теми: “Фізична культура як суспільне явище”, “Фізично-спортивний рух в Україні”, “Основи розвитку галузі фізичного виховання та спорту”.

Теми I модуля дисципліни розкриваються в таких питаннях: основні поняття, предмет і проблематика навчальної дисципліни; роль і місце фізичної культури в загальній культурі людства; форми й засоби фізичного виховання; сучасний стан розвитку фізичної культури та спорту; внесок українців у розвиток світового спортивного руху; історія та традиції розвитку фізкультурно-спортивного руху в регіоні; законодавчо-правова та про-

грамно-нормативні засади функціонування галузі фізичного виховання та спорту; закони України, які регулюють фізкультурно-спортивну діяльність; спортивна класифікація; державні й громадські форми організації та управління фізичною культурою та спортом; спортивний менеджмент-організатор управління фізкультурно-спортивними організаціями; федерації з видів спорту, добровільні спортивні товариства, спортивні клуби та об'єднання; характеристика спортивних споруд, які використовують у навчальній та спортивній роботі; новітні наукові та інформаційні технології; джерела фінансування фізкультурно-спортивної роботи.

Зміст модуля “Система освіти в галузі фізичної культури” розкривають такі теми: “Розвиток вищої освіти в Україні”, “Характеристики і особливості діяльності вищого навчального закладу”, “Характеристика професійної діяльності фахівця з фізичного виховання та спорту”.

Теми II модуля дисципліни розкрито в таких питаннях: система вищої освіти й кадрове забезпечення галузі фізичного виховання та спорту; мета й завдання вищої освіти в Україні; законодавство про вищу освіту; вищі заклади освіти: підпорядкованість, форми власності, рівні, акредитації; державні стандарти освіти; система ступеневої освіти; поняття про професію, спеціальність, посаду; освітньо-кваліфікаційні рівні фахівців, їх призначення та кваліфікаційні характеристики, посадові обов'язки; вибір спеціальності, спеціалізації; національна мережа закладів освіти, які готують фахівців для галузі фізичного виховання та спорту; освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівців з фізичного виховання та спорту; особливості діяльності тренера; фахові категорії та професійні звання; система оплати праці; структура вищого закладу освіти; матеріально-технічне та фінансове забезпечення; викладацький склад; навчальні плани; самостійна робота; форми контролю; поняття про професію, спеціальність, посаду; особистісні та професійні якості, які мають бути властиві майбутньому фахівцю з фізичного виховання та спорту для здійснення майбутньої професійної діяльності; формування готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до здійснення майбутньої професійної діяльності.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури та власного досвіду вважаємо, що мета професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту полягає у формуванні в тренера-викладача з академічного веслування готовності до творчого здійснення професійної самоосвіти, самовиховання й саморозвитку. Результатом цієї підготовки має бути певний крок у розвитку особистості студента, що виявляється в його готовності до ефективного вирішення професійних завдань, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю, і завдань, які імітують його професійну самоосвіту та самовиховання.

**Висновки.** Таким чином, якість освіти в контексті її гуманізації – це складна, багатофакторна, багатогранна, багатофункціональна проблема, і вирішити її можна лише при комплексному аналізі взаємозв'язку складових, що також зумовлює структуру та зміст досліджень у цьому напрямі.

### Список використаної літератури

1. Про вищу освіту : Закон від 17.01.2002 р. № 2984-III // Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів (станом на 01.02.2003 р.). – Харків : Гриф, 2003. – С. 37–95.
2. Про фізичну культуру і спорт : Закон України від 24.12.1993 № 199/2004 // Відомості Верховної Ради України. – Київ, 1993. – 22 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2–4.
4. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. вузов / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1989. – 141 с.
5. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированный подход как основной путь модернизации образования: доклад на августовской конференции работников образования г. Ростова-на-Дону / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 2002. – 47 с.
6. Гульчевская В. Г. Педагогические основы личностно-ориентированного образования : модульное пособие для дистанционного образования / В. Г. Гульчевская, Т. П. Лакоценина. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского ИПК И ПРО, 2002. – 47 с.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с.
8. Кульневич С. В. Педагогика личности: от концепций до технологий : учеб.-практич. пособ. для уч. и класс. руковод., студентов, магистрантов и аспирантов пед. уч. завед., слушателей РШК / С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Творческий центр Учитель, 2001. – 160 с.
9. Магин В. А. Контекст модернизации высшего профессионального физического образования / В. А. Магин // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 4. – С. 39–41.
10. Педагогічна майстерність : підручник для пед. вузів / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; ред. І. А. Зязюн. – Київ : Вища школа, 1997. – 349 с.
11. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера : кн. для препод. высш. и сред. пед. учеб. заведений / П. Е. Решетников. – Москва : Владос, 2000. – 301 с.
12. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : наук. вид. / за заг. ред. С. О. Сисоєвої. – Київ, 2008. – 485 с.
13. Хозяинов Г. И. Акмеология физической культуры и спорта : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 022300 – Физ. культура и спорт / Г. И. Хозяинов, Н. В. Кузьмина, Л. Е. Варфоломеева. – Москва : Академия, 2005. – 203 с.

*Стаття надійшла до редакції 08.09.2016.*

Дымовая А. Н., Дымов К. В., Дымов А. В. Особенности выбора содержания подготовки будущего тренера-преподавателя по академической гребле к профессиональной деятельности.

*В статье рассмотрены особенности выбора содержания подготовки будущего тренера-преподавателя по академической гребле к профессиональной деятельности. На основании анализа психолого-педагогической литературы и собственного опыта установлено, что цель профессиональной подготовки будущего специалиста физического воспитания и спорта заключается в формировании у тренера-преподавателя по академической гребле готовности к творческому осуществлению профессионального самообразования, самовоспитания и саморазвития. Указано, что результатом этой*

*подготовки должен быть определенный шаг в развитии личности студента, что проявляется в его готовности к эффективному решению профессиональных задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью, и задач, имитирующих его профессиональное самообразование и самовоспитание.*

**Ключевые слова:** *содержание подготовки, тренер-преподаватель по академической гребле, профессиональная деятельность.*

Dymova A., Dymov K., Dymov A. Peculiarities of Selection of the Content of Future Training of Trainers Rowing to Professional Activities

*In the article the peculiarities of the choice of the content of training future trainers rowing to professional activities. The absence of a clear theoretical and methodological approaches, the consensus of experts on modernization of higher vocational physical education allows in full to understand it as a holistic educational system. In this regard, there is a need for studies aimed at constructing new pedagogical system, the content of which would reflect the social order of the individual, society and the state, and is based on proven innovative technologies. Work is performed in accordance with the research plan of Zaporizhzhya national University. The above mentioned aspects of the problem determine the purpose of the article, which is to determine the peculiarities of the selection of the content of training future trainers rowing to professional activities. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature and own experience the authors determined that the purpose of professional preparation of future specialists of physical education and sports is the formation of trainers rowing readiness for creative professional self-education, self-education and self-development. The result of this training should be a step in the development of student's personality, which is manifested in its readiness for the effective solution of professional tasks related to the future professional activities and tasks that simulate professional self-education and self-education. Thus, the quality of education in the context of its humanization is a complex, multifactorial, multi-faceted, multi-problem, and its solution is possible only if a comprehensive study of the relationship of the components, which also determines the structure and content of the research in this direction.*

**Key words:** *content of training, trainer rowing, professional activity.*

### СИСТЕМА МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

*У статті зазначено, що складні вимоги до якості підготовки кваліфікованих кадрів у системі технічної освіти зумовлюють підвищення рівня управлінської культури викладачів технічних коледжів як важливої складової їх педагогічного професіоналізму та майстерності. Конкретизовано можливості методичної роботи як резерву позитивної динаміки рівня управлінської культури викладачів технічних коледжів. Теоретично обґрунтовано структурну модель системи методичної роботи формування управлінської культури викладачів технічних коледжів. Охарактеризовано її мету, зміст, структурні компоненти, етапи, технології, форми та методи реалізації в педагогічній практиці.*

**Ключові слова:** система методичної роботи, управлінська культура викладача, формування управлінської культури, підходи, принципи, етапи.

Суспільство має стійкий попит на особистість, здатну до інновацій, самоорганізації, самореалізації, здатну аналізувати та прогнозувати професійну перспективу, мати активну позицію та творчий стиль діяльності. Саме під керівництвом такої особистості навчальний заклад матиме вагомі передумови до ефективного виконання соціального замовлення на підготовку конкурентоздатного фахівця. У зв'язку з цим актуалізується роль управління, завдяки якому змінюється роль освітніх процесів у підготовці майбутніх фахівців і здійснюється пошук нових резервів у підвищенні педагогічного професіоналізму викладачів навчальних закладів (в тому числі й технічних коледжів).

Більшість авторів розглядають можливості педагогічної системи як основи досягнення прогнозованих результатів. Практичну значущість мають ідеї про систему як сукупність елементів, які взаємозумовлені та взаємопов'язані (Р. Шенон); керуючу систему, структуровану, формалізовану, що утворює цілісність і єдність керування (А. Холл, Р. Фіджин); відношення між об'єктами та їх атрибутами (Л. Барталанфі); множину взаємопов'язаних елементів, які утворюють цілісність, стійку єдність із середовищем, закономірності взаємодії (Є. Хриков).

Усі автори акцентують на необхідності створення системи управління освітніми процесами, що забезпечує пошук резервів у підготовці творчої особистості, яка дає змогу успішно досягати основних цілей підвищення ефективності педагогічної праці. Більшість авторів виховний потенціал навчальних закладів виявляють у методичній роботі з формування управлінської культури викладачів технічних коледжів.

**Мета статті** полягає в тому, щоб показати можливості системи методичної роботи у формуванні управлінської культури викладачів технічних коледжів як важливої складової їх педагогічного професіоналізму.

Проблема пошуку шляхів підвищення ефективності методичної роботи технічних коледжів у професійному зростанні викладачів зумовлює

посилення її управлінського аспекту, спрямованості її змісту й технології на формування управлінської культури як важливої складової їх педагогічного професіоналізму.

Ми виходимо з того, що система формування управлінської культури викладачів характеризується цілісністю, взаємодією її структурних компонентів, єдністю навчально-виховної, навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності, є відкритою методичною системою, де постійно відбувається обмін інформацією, функціонування та розвиток професійного образу викладача-управлінця, формування управлінської культури як важливої характеристики його професіоналізму.

Система формування управлінської культури викладачів засобами методичної роботи базується на культурологічному, системно-діяльнісному, особистісно орієнтованому, компетентнісному та проблемно-ситуаційному підходах. Вона охоплює зміст, реалізацію підходів, принципів, технологій, форми, методи та прийоми управління взаємодією освітніх процесів. Методична діяльність, яка відбувається в процесі здійснення педагогічного менеджменту, є складною системою управління учасниками цього процесу (навчально-виховного, навчально-пізнавального та самоосвітнього). Викладач є суб'єктом управління освітніми процесами. Керівник методичної діяльності виконує роль менеджера, який займається організацією методичного процесу, забезпечує ефективність його впливу на ефективність формування управлінської культури як важливої складової педагогічного професіоналізму.

Ефективність інтерпретують через поняття "управлінська культура викладача", що є важливою характеристикою успішності методичної діяльності та передбачає створення моделі системи формування управлінської культури викладачів засобами методичної роботи технічних коледжів. У зв'язку з цим необхідно забезпечити:

- дієвість системи методичної роботи з урахуванням можливостей, потреб, професійних цінностей та мотивів кожного її учасника у сфері управління освітніми процесами;
- постановку конкретних цілей і завдань, спрямованих на формування управлінської культури викладачів;
- розробку планів, програм, забезпечення необхідними ресурсами для накопичення досвіду викладачів з управління освітніми процесами;
- структурування змісту методичної роботи з урахуванням теоретичних положень педагогічного менеджменту та специфіки управління навчально-виховним процесом в умовах технічних коледжів;
- використання різноманітних управлінських технологій, спрямованих на розвиток якостей, управлінської поведінки викладачів, підготовки їх до виконання управлінських функцій та інноваційних дій у сфері управління освітніми процесами;
- можливість здійснення аналізу, контролю та корекції досягнутих результатів у забезпеченні позитивної динаміки рівня управлінської культури викладачів засобами методичної роботи.

Модель системи формування управлінської культури викладачів технічних коледжів є сукупністю взаємопов'язаних елементів, яка відтворює



певні сторони, зв'язки та функції управління процесом оволодіння знаннями, вміннями, якостями, що є основою ефективності управлінської діяльності, на базі ключових ідей, які визначають суть, зміст, структуру, етапи, технології реалізації управлінського аспекту методичного процесу, що можуть дати найбільший ефект.

На основі аналізу наукової літератури, специфіки управлінської та методичної діяльності, узагальнення практики роботи технічних коледжів було розроблено структурну модель системи формування управлінської культури викладачів засобами методичної роботи (рис.).

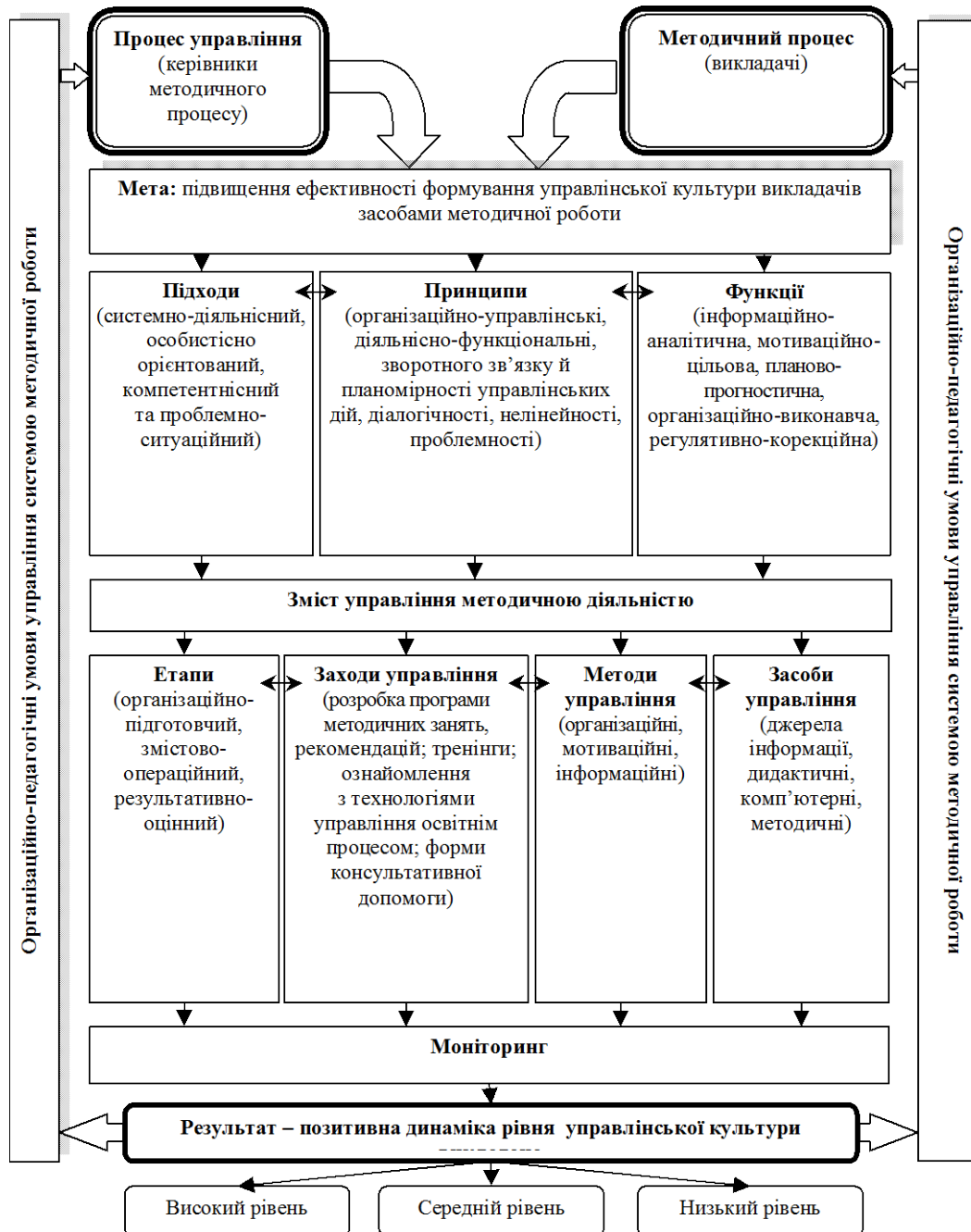


Рис. Модель системи формування управлінської культури викладачів засобами методичної роботи технічних коледжів

Модель формування управлінської культури викладачів засобами методичної роботи – це описова характеристика методичного процесу, що будується на засадах культурологічного, системно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, проблемно-ситуаційного підходів і містить вимоги до структури, змісту та результатів методичної діяльності, конкретизує шляхи, методи та прийоми формування цього складного особистісного утворення як важливої характеристики педагогічного професіоналізму.

Реалізація моделі системи формування управлінської культури викладачів засобами методичної роботи дає змогу досягти високого рівня самоорганізації, саморозвитку та прояву індивідуального стилю їх управлінської діяльності.

Об'єктом управління цієї моделі є методична діяльність, яка перетворює наявний потенціал викладача (здібності, мотиви, потреби, індивідуальні задатки, рівень підготовленості тощо) в якісний результат – високий рівень знань, умінь, навичок, які є показниками управлінської культури здійснення управлінської діяльності. Суб'єктом управління є викладачі, а методична діяльність виступає в ролі процесора, на який здійснюють методичний вплив.

Управління формуванням управлінської культури викладачів – це бачення перспективи, чітко сформульоване в якості бажаного стану, який можна досягти в певний момент; усвідомлення та розуміння мети всіма співробітниками для мобілізації енергії [1, с. 79].

Важливими є питання визначення принципів формування управлінської культури викладачів засобами методичної роботи технічних коледжів. До виокремлення принципів управління різними видами навчальної діяльності науковці підходять по-різному. В. Бондар до них зараховує принципи науковості, плановості, об'єктивності, активної рівноваги, інформаційного зв'язку, субординації, доброзичливості, конструктивності, ретроспективності. Г. Єльнікова – принципи детермінованості, адаптивності, цілеспрямованості та критеріальності, розподілу компетентності та ієрархічності, професіоналізму, науковості, демократизації та фінансово-економічної забезпеченості праці, гуманізації управління, відкритості [3, с. 90]. Є. Хриков – принципи плановості, оптимальної структури, зворотного зв'язку, необхідної розмаїтості підсистем, цілісність функцій управління тощо [5, с. 67–82].

До принципів розбудови моделі системи формування управлінської культури викладачів засобами методичної роботи технічних коледжів ми зараховуємо:

– принцип нелінійності (навчальна інформація зберігає свою цілісність, але розгалужується на складові, компоненти, що відповідають індивідуальним можливостям, потребам, схильностям учасників методичного процесу);

- звернення до професійного саморозвитку особистості через управління методичною діяльністю;
- динамічності, проблемності та діалогічності зворотного зв'язку та планомірності управлінських дій;
- принципи активізації дій викладачів у роботі з різними джерелами та засобами інформації;
- опори на організаційно-управлінські та діяльнісно-функціональні принципи методичної роботи в разі вибору виду занять і способів вирішення методичних проблем і завдань.

Метою розробленої моделі є підвищення рівня сформованості управлінської культури викладачів технічних коледжів як важлива характеристика педагогічного професіоналізму. Структура моделі формування управлінської культури викладачів засобами методичної роботи технічних коледжів є системою взаємопов'язаних компонентів: інваріантного, що охоплює ціль, підходи, закономірності, принципи, і варіативного, який охоплює планування, етапи, зміст, технології, засоби, моніторинг, організаційно-педагогічні умови, оцінку та результат.

У структурі моделі важливу роль відіграє цільовий компонент формування управлінської культури викладачів технічних коледжів, який покликаний реалізувати прогностичну функцію цільовизначення, орієнтувати викладачів на активну методичну діяльність, на вироблення вміння формулювати та ставити цілі, конкретизувати управлінські задачі методичного процесу. Мета передбачає результат, досягнення якого проектується в процесі методичного навчання, самостійної освітньої діяльності викладачів. Кінцевий результат наразі – достатній рівень сформованості управлінської культури викладачів технічних коледжів.

Мета конкретизується завданнями, які спрямовані на забезпечення:

- дієвості системи методичної роботи з урахуванням можливостей, потреб, професійних цінностей та мотивів кожного її учасника у сфері управління освітніми процесами;
- конкретних цілей і завдань, спрямованих на формування управлінської культури викладачів;
- розробку планів, програм, забезпечення необхідними ресурсами для накопичення досвіду викладачів з управління освітніми процесами;
- структурування змісту методичної роботи з урахуванням теоретичних положень педагогічного менеджменту та специфіки управління навчально-виховним процесом в умовах технічних коледжів;
- використання різноманітних управлінських технологій, спрямованих на розвиток якостей, управлінської поведінки викладачів, підготовку їх до виконання управлінських функцій та інноваційних дій у сфері управління освітніми процесами;
- можливості здійснення аналізу, контролю та корекції досягнутих результатів у вдосконаленні рівня управлінської культури викладачів засобами методичної роботи.

Конкретизація теоретичних положень, стрижневих ідей розбудови системи формування управлінської культури викладачів засобами методичної роботи технічних коледжів створює відповідно її теоретичну основу. Зміст її спрямовано на засвоєння не тільки теоретичних знань, а й практичних умінь і навичок, які притаманні управлінській культурі як важливій складовій педагогічного професіоналізму:

- зосередження на результатах навчально-виховного процесу, стосунках у системі відносин “викладач–студенти”;
- пошуки шляхів і засобів максимального залучення викладачів до процесу самостійного прийняття управлінських рішень;
- полегшення досягнення запланованих цілей та завдань;
- створення організаційно-педагогічних умов для прогнозування колективних дій та вміння ділитися досвідом виконання управлінських функцій у освітньому процесі;
- розвиток лідерських якостей особистості;
- оцінка досягнутих результатів та ефективності управлінських дій.

Засвоєння викладачами технічних коледжів знання принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, надання кожному викладачу практичних умінь управління є основою процесу формування їх управлінської культури в системі методичної роботи технічних коледжів.

Методична робота спрямована на постановку й вирішення таких завдань:

- створення максимально комфортного освітнього середовища в технічному коледжі для оволодіння теорією та методикою управління й накопичення кожним викладачем управлінського стилю поведінки та комунікації;
- використання й упровадження ефективних методик і технологій управлінської діяльності під час методичної роботи;
- модернізація системи методичної роботи на засадах педагогічного менеджменту;
- включення викладачів у реалізацію колективних і авторських проєктів з метою поглиблення знань з теорії управління й накопичення досвіду з виконання управлінських функцій у освітньому процесі;
- забезпечення моніторингу рівня управлінської культури викладачів та впливу його на ефективність управління навчально-виховним процесом у технічному коледжі.

Змістовий компонент моделі орієнтований на набуття викладачами знань про теоретичні основи управлінської культури, розкриття її значущості в професійному становленні, накопиченні ними досвіду управлінського стилю поведінки та спілкування. Цей компонент виконує навчальну (набуття знань, умінь і навичок), виховну (розвиток властивостей та якостей, значущих для здійснення методичної й управлінської діяльності) та організаційну функції. Через оволодіння вміннями й навичками реалізується процесуальна сторона змістового компонента, орієнтація дій викла-

дачів на відпрацювання основних структурних компонентів управлінської культури.

Не менше значення має компонент визначення форм, методів і засобів управління освітніми процесами в методичній роботі, яка виконує розвивальну функцію. Важливим є розвиток здібності управляти емоційним настроєм і станом особистості, рішучості, відповідальності, активності та самостійності в прийнятті рішень за допомогою різних форм, методів, засобів управління методичною діяльністю викладачів технічних коледжів, адже без них неможливо досягти результативності у формуванні їх управлінської культури як важливої характеристики педагогічного професіоналізму.

Під час дослідження ми виокремили організаційно-підготовчий, змістово-операційний та результативно-оцінний етапи управління методичною діяльністю як засіб формування управлінської культури викладачів технічних коледжів.

На організаційно-підготовчому етапі виявлялися можливості викладачів під час активної участі в методичній роботі, її здійснення на інноваційній основі. Мета цього етапу полягала в наданні допомоги викладачам в усвідомленні ролі управлінської культури в успішності їх професійної діяльності, їхньому професійному самовдосконаленні, формуванні позитивної мотивації та забезпеченні спрямованості методичної діяльності на стимулювання їх потреби в подальшому професійному зростанні та оптимізації результатів педагогічної діяльності.

Змістово-операційний етап передбачав залучення викладачів до активної методичної роботи. Цей етап реалізувався через різноманітні форми та методи методичного навчання, самостійну роботу й передбачав формування необхідних умінь і навичок для управлінської діяльності. Мета цього етапу – формування практичних умінь і створення організаційно-педагогічних умов, необхідних для ефективного управління формуванням управлінської культури викладачів засобами методичної роботи.

Результативно-оцінний етап передбачав моніторинг і аналіз результатів формування управлінської культури викладачів засобами методичної роботи технічних коледжів, ефективності прийнятих ними управлінських рішень, оцінку кожним учасником професійних досягнень.

На всіх етапах формування управлінської культури викладачів засобами методичної роботи технічних коледжів увагу приділяли осмисленню, розумінню та рефлексії як важливим складовим механізми функціонування розробленої структурної моделі. Мета реалізації всіх етапів управління методичною діяльністю полягала в тому, щоб зорієнтувати викладачів на пошуки власного шляху професійного самовдосконалення, переконати, що їх професійне зростання залежить від активної участі в методичному процесі, прояву ініціативи та самостійності в прийнятті управлінських рішень і виконання управлінських функцій. Тому важливе місце в структурній моделі відводили методичному комплексу, що включав зміст методичної ро-

боти, методичні рекомендації, програми спецкурсу, систему завдань, творчих проектів.

Не менш важливим компонентом моделі системи формування управлінської культури викладачів засобами методичної роботи технічних коледжів був моніторинг, мета якого – збір інформації про закономірності методичної діяльності та ефективність її організації, рівні сформованості управлінської культури.

**Висновки.** Таким чином, теоретичне обґрунтування моделі системи формування управлінської культури викладачів передбачало пошук шляхів і засобів оптимізації методичної роботи технічних коледжів, спрямованих на те, щоб перетворити методичну освіту в засіб подальшого розвитку особистості викладачів, використати його для забезпечення педагогічно регульованого середовища, в якому кожен викладач зможе підвищувати рівень власної управлінської культури, педагогічного професіоналізму та готовності до управління освітніми процесами.

#### **Список використаної літератури**

1. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондар. – Київ : Школа, 2000. – 216 с.
2. Гребеник Т. В. Управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Тетяна Вікторівна Гребеник. – Суми, 2011. – 283 с.
3. Єльнікова Г. В. Теоретичні основи адаптивного управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Г. В. Єльнікова. – Київ : ДАКО, 1999. – 303 с.
4. Инновационная политика высшего учебного заведения / М. А. Девяткина, Т. П. Мирошникова, Ю. И. Петрова и др. ; под ред. Р. Н. Федосовой. – Москва : Экономика, 2006. – 178 с.
5. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – Київ : Знання, 2006. – 365 с.

*Стаття надійшла до редакції 21.09.2016.*

---

Дубинецкий В. В. Система методической работы по формированию управленческой культуры преподавателей технических колледжей

*В статье указано, что усложняющиеся требования к качеству подготовки квалифицированных кадров в системе технического образования обуславливают повышение уровня управленческой культуры преподавателей технических колледжей как важной составляющей их педагогического профессионализма и мастерства. Конкретизируются возможности методической работы как резерва позитивной динамики уровня управленческой культуры преподавателей технических колледжей. Теоретически обоснована структурная модель системы методической работы по формированию управленческой культуры преподавателей технических колледжей. Охарактеризованы ее цель, содержание, структурные компоненты, этапы, технологии, формы и методы реализации в педагогической практике.*

**Ключевые слова:** *система методической работы, управленческая культура преподавателя, формирование управленческой культуры, подходы, принципы, этапы.*

Dubinskiy V. System of Methodical Work on Formation of the Administrative Culture of Teachers of Technical Colleges

*The article management culture is seen as an important component of teacher professionalism and skill of teachers of technical colleges, its role in improving the quality of training of qualified personnel in the technical education system; revealed the possibility of*

*methodological work as the provision of positive dynamics of the level of administrative culture of teachers, given the theoretical basis of the structural model of the system of methodical work on the formation of administrative culture of teachers of technical colleges; characterized by its purpose, content, structural components, steps, technology, forms and methods of implementation in teaching practice; It shows that the possibility of methodical work lies not only in the assimilation of theoretical knowledge, but also practical skills development:*

- *accent on the results of the educational process, the relations in the “teacher – student” system;*
- *admission of teachers to the process of self-management decision-making;*
- *create the organizational and pedagogical conditions for predicting collective action and sharing experiences of skills;*
- *performing administrative functions in the educational process;*
- *the development of leadership qualities;*
- *estimates results and the effectiveness of management actions in practice.*

*It is shown that the implementation of the formation of administrative culture model of the system in the course of methodical work, built on the cultural science, system-activity, student-centered, competence and problem-situational approach is stage nature. All stages of methodical management (organizational and preparatory, the operational content-and effectively-evaluation) orient teachers to find ways to own professional self-improvement and raising the level of administrative culture as an important component of their professionalism.*

**Key words:** *system of methodical work, the management culture of the teacher, the formation of management culture, attitudes, principles, stages.*

УДК 37.036:070.422

М. Д. ДЯЧЕНКО

доктор педагогічних наук, доцент  
Класичний приватний університет

## ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПЕРЕКЛАДУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті розкрито сутність перекладацької компетентності. Виокремлено базові складові професійної компетентності перекладача. Окреслено шляхи формування перекладацької компетентності студентів. Висвітлено наукові підходи до формування професійної компетентності майбутнього перекладача в процесі фахової підготовки. Наголошено на значенні лінгвістичної підготовки в контексті перекладацької компетентності.*

**Ключові слова:** компетенція, комунікація, лінгвістична підготовка, майбутній перекладач, перекладацька компетентність, професійна підготовка, розвиток, формування.

Глобалізаційні процеси у світі, курс України на євроінтеграцію та її розвиток у контексті міжнародних економічних відносин, а також трансформація суспільного розвитку й радикальних перетворень у сфері освіти в нашій державі загострюють конкуренцію на ринку перекладацьких послуг. Відтак, посилюються вимоги до професійної підготовки майбутніх перекладачів у напрямі сформованості в них професійної компетентності.

**Мета статті** – розкрити сутність перекладацької компетентності; висвітлити наукові підходи до формування професійної компетентності майбутнього перекладача в процесі фахової підготовки.

Окремим аспектам професійної підготовки майбутніх перекладачів присвячено наукові дослідження Т. Ганічевої, В. Комісарова, Л. Латишева, Ф. Лімбах, Р. Міньяр-Белоручева, О. Павлик, Е. Піма, Б. Рубрехта, В. Сафонова, Л. Тархової, І. Халєєвої, Ю. Хольц-Мянттярі, О. Шупти та ін.

Питанням перекладацької компетентності приділяли увагу такі вчені: О. Бабаян, Г. Беженар, Л. Волошко, О. Євсюкова, Л. Карпова, Т. Коваль, Н. Лалак, Т. Мала, І. Мельничук, Г. Монастирна, К. Осадча, О. Онаць, Ю. Пінчук, В. Поліщук, І. Полубоярини, Л. Романишина, Л. Шевчук, І. Ярощук та ін.

Особливості формування професійної іншомовної компетентності розкрито в працях В. Баркасі, Н. Гез, З. Підручної, О. Пометун, В. Шляхової та ін.

Професійна підготовка майбутніх перекладачів є процесом формування їхньої комунікативної компетентності, що передбачає нормативно-правильне й функціонально-адекватне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності іноземною мовою на рівні, близькому до рівня носія мови.

Загальною метою професійної підготовки фахівців є здобуття студентами необхідних для майбутньої діяльності компетенцій. У словниках поняття “компетенція” загалом зводиться до таких визначень: 1) коло пов-



новажень, коло питань, у яких людина добре поінформована, володіє знаннями й досвідом у тій чи іншій сфері; 2) знання та досвід; 3) характеристика особистості, що володіє знаннями, які дають змогу розмірковувати авторитетно про що-небудь; 4) наперед задана вимога до освітньої підготовки (стандарт), потенційна можливість, елемент компетентності.

Термін “компетентність” (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає володіння теоретичними знаннями, практичними навичками та вміннями, професійним досвідом у певній галузі. У словнику “Професійна освіта” [6] компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідальний) тлумачиться як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію.

Компетентність переважно визначають як сукупність психічних якостей, що дає можливість діяти самостійно й відповідально (дієва компетентність), як володіння людиною здатністю та вмінням виконувати певні трудові функції.

До структури компетентності зараховують знання, пізнавальні навички, практичні навички, відношення, емоції, цінності та етику, мотивацію [5].

Компетентна в певній галузі людина володіє відповідними здібностями, знаннями, практичними вміннями, що дають змогу їй обґрунтовано міркувати про цю галузь і ефективно діяти в ній. Компетентність є своєрідним мірилом рівня професіоналізму особистості.

Поняття “професійна компетентність перекладача” не має чітко сформульованого визначення. Її визначають як одну з характеристик особистості фахівця з перекладу, що складається не тільки з лінгвістичної та психологічної компетенції, а й містить поняття інформаційної компетенції [3, с. 33]. Компетентний перекладач, крім досконалого володіння мовами оригіналу та перекладу, може правильно приймати перекладацькі рішення, усвідомлює свою роль як міжкультурного посередника в процесі комунікації [3;6]. Майбутні перекладачі повинні не тільки володіти навиками перекладу, а й усвідомлювати цінності перекладацької професії.

Професійна компетентність перекладача характеризується, насамперед, як сукупність знань, умінь, навичок і особистісних характеристик, які потрібні перекладачу для успішного здійснення своїх професійних функцій [1].

Загалом професійну компетентність перекладача визначають як широке, багатопланове, інтегральне поняття, яке означає міру оволодіння професією перекладача, що виявляється в адекватності вирішення фахових завдань.

Професійна діяльність перекладача має забезпечити комунікацію між учасниками, які, володіючи різними мовними кодами, часто навіть не вступають у безпосередній контакт, обмежившись іншомовним текстом.

Професійна підготовка майбутніх перекладачів передбачає не тільки оволодіння мовою як засобом спілкування, навчання, самоосвіти та забезпечує вільне, нормативно-правильне й функціонально-адекватне володіння

всіма видами мовленнєвої діяльності іноземною мовою на рівні, близькому до рівня носія мови [2], а й дає змогу їм після закінчення вищого навчального закладу здійснювати всі передбачені для перекладача функціональні обов'язки.

Базовими складовими перекладацької компетентності перекладача є знання, вміння та навички, необхідні для здійснення всіх видів перекладу (письмового, усного, зорово-усного, абзацно-фразового, послідовного, синхронного) різнопрофільних текстів: науково-технічних, офіційно-ділових, газетно-публіцистичних, юридичних, економічних, науково-технічних, художніх, медичних тощо. Формування базової складової перекладацької компетентності – це збагачення студентів знаннями теоретико-прикладного характеру та формування на їх основі (під час виконання практичних завдань) умінь, необхідних для виконання всіх можливих типів перекладу.

Перекладацька компетентність майбутніх фахівців з перекладу закладається в процесі вивчення курсу теорії та практики перекладу, метою якого є формування в студентів базових, а також (частково) специфічних і спеціальних складових перекладацької компетентності, під якою розуміють сукупність знань, умінь та навичок, які дають змогу перекладачу успішно вирішувати свої професійні завдання.

У структурі професійної підготовки майбутніх перекладачів суттєве значення має базова лінгвістична підготовка, головна мета якої – формування професійної мовної особистості перекладача. Особливе значення для розвитку мовної особистості має вивчення курсів: “Українська мова за професійним спрямуванням”, “Сучасна українська література”, “Ораторська майстерність”, “Сучасна українська мова (практична стилістика)”, “Основи теорії мовної комунікації та культура українського мовлення”. Формування фахових компетенцій на рідній мові та розвиток їх на іноземній сприятиме утворенню первинних перекладацьких навичок.

У процесі лінгвістичної підготовки майбутнього перекладача формуються професійно значущі компетенції, а саме:

- семантична (здатність мобілізувати ресурси, необхідні для вилучення й передачі змісту: системні знання, вміння, особистісні якості);
- текстова (здатність мобілізувати ресурси, необхідні для текстової діяльності: відтворювати текст, а також розрізняти тип, жанр і стиль тексту);
- інтерпретаційна (здатність мобілізувати ресурси, необхідні для визначення контекстуального значення мовленнєвих засобів та їхньої трансформації).

Базова лінгвістична підготовка є фундаментом для професійної перекладацької освіти.

На процес формування професійної мовної особистості перекладача, безумовно, впливає вивчення дисциплін: “Основна іноземна мова”, “Друга іноземна мова”, “Російська мова”, “Лінгвокраєзнавство країн основної іноземної мови”, “Лінгвокраєзнавство країн другої іноземної мови” тощо.

Важливу роль у розвитку лінгвістичних компетенцій відіграють перекладацькі завдання та змодельовані ситуації, вирішення яких спрямовано на розвиток навичок контекстуальної здогадки, компресії, трансформації граматичної структури висловлювання, переформулювання й перефразування змісту, оперування синонімічними та антонімічними засобами, прогнозування ситуації (завершення незакінченого висловлювання), вилучення й утримання в пам'яті основної інформації прослуханого висловлювання (власних назв, дат, цифр, імен) тощо.

З огляду на суттєві зміни в традиційних уявленнях про перекладацьку діяльність, ускладнення професійної моделі перекладача й появу нових перекладацьких спеціальностей у процесі професійної підготовки необхідно враховувати, що наразі актуалізується значення таких якостей перекладача: юридична грамотність; уміння аналізувати, компресувати, редагувати текст, дотримуючись обмеженості часу, відчувати мову, характерну для засобів відеоінформації, швидко приймати рішення та брати на себе відповідальність за якість перекладів перед замовниками, телевізійними кампаніями, розповсюджувачами відеофільмів тощо; здатність працювати в стресових умовах; уміння працювати в команді, співпрацювати зі спеціалістами інших галузей та різним рівнем авторитарності.

Вимоги до сучасного професійного перекладача постійно підвищуються: він повинен володіти широкими фоновими знаннями; знаннями з теорії та стратегій перекладу, знаннями та навичками у сфері аналізу завдань перекладу, аналізу початкового тексту; прогресуючою компетенцією в межах рідної та іноземної мов; навичками створення тексту на мові перекладу та його макета, володіти методами необхідної інформації, включаючи самостійну роботу з термінологією, знаннями про особливості професійної діяльності мовного посередника.

Майбутнього перекладача необхідно навчити вмінню вступати в діалог, бути учасником багатомовної комунікації, встановлювати контакти з замовниками, проявляти ініціативу в пошуку замовників, розповсюджувати інформацію про свої послуги. Відтак, важливою компетенцією, яку потрібно формувати у студентів спеціальності "Переклад", є творче мислення, високий рівень вербального інтелекту, здібності до інтерпретації, на розвиток яких треба звертати особливу увагу під час професійної підготовки сучасних фахівців із перекладу.

У методиці викладання перекладу, крім набуття лінгвістичної та перекладацької компетенцій студентами, надзвичайно важливим є усвідомлення завдань перекладача та кінцевої мети перекладу, формування здатності до виявлення та аналізу мовних і позамовних факторів, які допомагають досягти еквівалентності перекладу. Майбутньому перекладачеві необхідно навчитися так перекладати текст, щоб він рівнозначно впливав на адресатів; уміти точно відтворювати сенс і значення перекладених слів. А досягти цього можна через урахування сукупності факторів комунікатив-

но-мовленнєвої ситуації, культурологічних аспектів і, найголовніше, збереження комунікативно-прагматичної інтенції мовця оригіналу.

Наразі актуальним є питання спеціалізації перекладацької освіти, що зумовлено специфікою перекладу тих чи інших текстів: наприклад, художній переклад, як і технічний, базується на комбінованому використанні прямих міжмовних трансформацій та денотативного підходу (інтерпретації) [4], завдання перекладача художнього тексту – передавати образи, тоді як технічний перекладач має передавати факти. Перекладачеві необхідно знати предмет перекладу й володіти властивим цьому жанру стилем.

У процесі професійної підготовки майбутніх викладачів варто враховувати, що спеціальний переклад спрямований на вирішення інформаційно-комунікативних завдань, обслуговуючи різні предметні галузі знань, що мають специфічну термінологічну номенклатуру (суспільно-політичні відносини, різні галузі науки й техніки, адміністративно-господарське управління, дипломатія, військова справа, юриспруденція, фінанси, комерція, публіцистика тощо), тому його теоретичною базою є лінгвістична теорія перекладу.

Майбутні перекладачі (особливо спеціалізовані), на думку К. Клауді [8], працюють здебільшого інтуїтивно й дуже часто через відсутність теоретичної підготовки не можуть підсумувати результати своєї діяльності. Учений визначає три підходи в підборі навчального матеріалу для практичного закріплення теорії перекладу: індуктивний (переклад обраних викладачем 10–15 текстів упродовж семестру з подальшою перевіркою, обговоренням результатів роботи та узагальненням рекомендацій щодо вирішення певних перекладацьких проблем); дедуктивний (базується на тематичному розвитку техніки перекладу, коли викладач формулює тему для опрацювання (наприклад, переклад власних назв, одиниць вимірювання тощо), а вже потім обирає до неї практичні завдання); функціональний (полягає у формуванні окремих навичок перекладацької діяльності за допомогою виконання відповідних практичних завдань).

Варто наголосити, що в процесі професійної підготовки майбутніх конкурентоздатних перекладачів необхідно враховуватися рекомендації Ради Європи, в яких чітко окреслено завдання формування плюралінгвальної та плюракультурної компетенції студентів. Оволодіння іноземною мовою, зокрема перекладом, передбачає залучення до іншої культури, до оволодіння новим соціокультурним змістом [7]. А це, в свою чергу, вимагає створення таких організаційно-педагогічних умов освітньої діяльності, які б сприяли прояву в студентів спонтанної реакції на непередбачувані теми, повороти діалогів, мовленнєві формулювання та культурно зумовлені ситуації. З цією метою використовують різні форми навчальної діяльності (двосторонній, послідовний та синхронний переклад, переклад відеофрагментів, переклад з аркуша), що допомагають сформуванню в студентів необхідні професійні вміння, навички та здатність до ситуативних експромтів.

**Висновки.** Отже, формування перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів має бути спрямоване на досконале володіння мовами оригіналу та перекладу, на розвиток у студентів умінь приймати перекладацькі рішення, на розуміння ними своєї ролі як міжкультурного посередника в процесі комунікації; на формування навичок перекладу й усвідомлення цінності перекладацької професії.

#### Список використаної літератури

1. Комиссаров В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу / В. Н. Комиссаров. – Москва : МГЛУ, 1997. – 56 с.
2. Виноградов В. С. Перевод: общие и лексические вопросы : учеб. пособ. / В. С. Виноградов. – 2-е изд., перераб. – Москва : КДУ, 2004. – 240 с.
3. Гребенщикова А. В. Формирование профессиональной компетентности будущих переводчиков средствами информационно-коммуникационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. В. Гребенщикова. – Челябинск, 2005. – 179 с.
4. Мирам Г. Э. Профессия: переводчик / Г. Э. Мирам. – Киев : Ника-Центр, 1999. – 144 с.
5. Настільна книга педагога / упор. : В. М. Андреева, В. В. Григоращ. – Харків : Основа, 2006. – 352 с.
6. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. [за ред. Н. Г. Ничкало]. – Київ : Вища школа, 2000. – 380 с.
7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Cultural Cooperation Education Committee. Modern Languages Division, Strasbourg. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
8. Klaudy K. The role of translation theory in translator training [Electronic resource] / K. Klaudy. – Mode of access: [http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/conferences/2006\\_2008/emt2006\\_handout\\_klaudy\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/conferences/2006_2008/emt2006_handout_klaudy_en.pdf).

*Стаття надійшла до редакції 15.09.2016.*

Дяченко М. Д. Пути формирования переводческой компетентности будущих специалистов по переводу в процессе профессиональной подготовки

*В статье раскрыта сущность переводческой компетентности. Выделены базовые составляющие профессиональной компетентности переводчика. Обозначены пути формирования переводческой компетентности студентов. Освещены научные подходы к формированию профессиональной компетентности будущего переводчика в процессе профессиональной подготовки. Подчёркнуто значение лингвистической подготовки в контексте переводческой компетентности.*

**Ключевые слова:** компетенция, коммуникация, лингвистическая подготовка, будущий переводчик, переводческая компетентность, профессиональная подготовка, развитие, формирование.

Dyachenko M. Ways of Formation of Translation Competence of Future Specialists of Translation in the Process of Professional Training

*The article reveals the essence of translation competence; basic components of professional competence of the translator; the ways of formation of translation competence of students; lit scientific approaches to formation of professional competence of future interpreters in the training process; stressed the importance of language training in the context of translation competence.*

*Translation competence of future specialists of translation is in the process of studying of the theory and practice of translation, which aims to develop in students basic and also partially specific and specific components of translation competence, which refers to the body of knowledge and skills, allowing the interpreter to successfully solve their professional tasks.*

*In the structure of professional training of future translators is essential basic linguistic training, whose main goal – formation of professional linguistic personality of a translator.*

*The basic components of the translation competence of the translator is the knowledge, ability and skills required for implementing all types of translations (written, oral, visual-oral, paragraphs and phrases, consecutive, simultaneous) various texts: scientific, technical, official, newspaper-publicistic, juridical, economic, scientific-technical, artistic, medical and the like. The formation of the basic component of translation competence is the enrichment of students ‘ knowledge of theoretical and applied nature and formation on their basis (in the course of performance of practical tasks) skills necessary to perform all possible types of translation.*

*The formation of translation competence of future translators should be focused on the mastery of original languages and translation, to develop in students the ability to make translation decisions, the understanding of their role as intercultural mediator in the communication process; forming of skills of translation and awareness of the value of the translation profession.*

*Key words: competence, communication, language development, future translator, translation competence, professional training, development, formation.*

УДК 37.18.31

Л. Є. ЄРЬОМІНА  
аспірант

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького

## ПІДЛІТКОВИЙ ВІК ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК СЕНЗИТИВНИЙ ПЕРІОД ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

*У статті висвітлено проблему підготовки вихованців інтернатних закладів до сімейного життя. Викладено матеріали, що розкривають зміст основних понять і термінів, акцентовано на значній кількості вже існуючих результатів дослідження та наявності нових проблемних питань. Доведено важливість підліткового віку вихованців інтернатних закладів як сензитивного періоду для підготовки до сімейного життя. Подано опис психолого-педагогічних особливостей вихованців інтернатних закладів підліткового віку та наголошено на специфіці соціально-педагогічної роботи в умовах зазначених закладів щодо підготовки до сімейного життя.*

**Ключові слова:** підлітки, сензитивний вік, заклади інтернатного типу, готовність, сімейне життя.

Сучасна соціально-економічна ситуація нашої країни характеризується складністю та неоднозначністю, що лишає відбиток на розвитку суспільства. Особливих змін зазнають українські сім'ї, їх норми та цінності. Саме сімейні проблеми й конфлікти спричиняють значну кількість негативних явищ, з яких найпоширенішим є явище біологічного й соціального сирітства.

Результати проведених досліджень дають змогу стверджувати, що найбільш значущі проблеми вихованців інтернатних закладів виникають у самотньому житті: матеріальні труднощі щодо харчування, одягу, комунальних платежів, виплати боргів, збереження здоров'я; забезпечення матеріального добробуту: працевлаштування, малооплачувана робота; вміння заощаджувати; житлова проблема: отримання, купівля, благоустрій квартири (кімнати в гуртожитку). Запобігання цим проблемам зумовило вибір теми дослідження – підготовка вихованців інтернатних закладів до сімейного життя. Актуальність соціальної потреби в постійному підвищенні рівня готовності вихованців інтернатних закладів до сімейного життя підсилюється їх віковими, психолого-педагогічними якостями та соціальним досвідом. Дослідження підготовки молоді до сімейного життя були проведені О. Зрїтневою, В. Кравцем, Л. Панковою, Х. Рахимзодою, Л. Канішевською та ін. Результати наукової роботи, а саме педагогічні аспекти підготовки дітей-сиріт у державних закладах опіки до майбутнього сімейного життя, знайшли відображення в дисертаційних працях науковців І. Горчакової (1994 р.), Н. Касьянової (2002 р.), Г. Сатаєвої (2004 р.), Г. Плясової (2008 р.). Психологічні аспекти готовності вихованців інтернатних закладів до створення сім'ї розкрито в дисертаційній роботі української вченої О. Кізь (2003 р.). Низку аспектів соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами

в інтернатних закладах досліджено в працях Л. Канішевської, Н. Огренич, Г. Хархан, О. Холоденко, Ю. Чернецької, В. Шкуркіної та ін.

**Мета статті** – висвітлити особливості підліткового віку вихованців інтернатних закладів як сензитивного періоду для підготовки до сімейного життя.

Готовність особистості до майбутнього сімейного життя – це сукупність численних елементів, що тісно пов'язані між собою. Порушення або зміни будь-якого з них провокуватимуть й інші зміни. У зв'язку з тим, що сучасна молодь недостатньо підготовлена до сімейного життя, провідним завданням освітніх установ є вдосконалення кожного компонента готовності до сімейного життя.

Написанню статті передували перегляд науково-пізнавального фільму “Біологія розвитку”, анкетування та обговорення вражень. В опитуванні взяли участь 35 респондентів (32 – жіночої статі, 3 – чоловічої), студентів ВНЗ денної та заочної форми навчання віком 17–49 років. Учасникам опитування було запропоновано в колі по черзі виказати думки щодо переглянутого фільму. Після цього необхідно було відповісти на питання: “Я люблю та ціную своє життя, бо...”. Відповіді мали супроводжуватися передаванням один одному моделі 10-ти тижневого ембріону (М-1:1). Третім завданням було анкетування. Для виявлення ступеня зацікавленості учасникам було запропоновано оцінити фільм на предмет цікавості від 1 до 10 балів. У результаті 78% опитаних (27 осіб) оцінили перегляд у 8–10 балів). З анкетних відповідей також стало відомо, що основний обсяг інформації про особливості народження нового життя респонденти отримали під час навчання в школі, зокрема на уроках біології, а також з інтернет-джерел. Особливі враження отримали студенти заочної форми навчання, які вже мають дітей та свідомо оцінюють важливість готовності до сімейного життя.

Загальні результати анкетування підтвердили, що саме в шкільний період закладаються ті знання, які будуть корисними в майбутньому. Саме тому для підготовки вихованців інтернатних закладів до сімейного життя ми обрали підлітковий вік як сенситивний період для формування готовності до майбутнього сімейного життя.

За визначенням педагогічного словника С. Гончаренка, сензитивний вік – це найсприятливіший період для розвитку тих чи інших психічних функцій (сприймання, мовлення, пам'яті), що визначають психічний розвиток дитини й мають вирішальне значення для її навчання та виховання. Вперше цей термін застосував італійський педагог М. Монтесорі [1, с. 292].

Представники соціальної педагогіки використовують класифікацію співвідношення вікового періоду з етапами соціалізації, що враховує сукупність анатомо-фізіологічних, соціально-педагогічних і психологічних ознак. За класифікацією А. Мудрика, Ю. Василькової, Т. Василькової та ін., підлітковий вік припадає на 12–15 років [3, с. 319].



Однією з особливостей сензитивного періоду вважають його унікальність відповідно до формування певних здібностей, утворень і структур. Доречним є погляд психолога Ю. Гіппенрейтер, яка зазначає, що будь-які періоди готовності до оволодіння спеціальними видами діяльності в певний час завершуються. В такому випадку, якщо будь-яка функція не набула свого розвитку в сприятливий період, то розвинути її в подальшому – надто складно, а іноді – неможливо взагалі.

Досліджуючи період підліткового віку вихованців інтернатних закладів, вважаємо доцільним розглянути й особливості психолого-педагогічного розвитку учнів загальноосвітніх закладів. У віковій психології старший шкільний вік, що охоплює період розвитку дитини від 14 до 17 років, прийнято вважати підлітковим віком, що характеризується інтенсивним дозріванням. У цей час провідну роль відіграє розвиток мислення, коли учні виявляють більше самостійності під час занять, саме в цей період відбувається інтенсивний розвиток моральних сили, формування рис характеру, а також становлення світогляду. Однією з головних особливостей особистісного розвитку старшокласника є помітний розвиток самосвідомості, самооцінки, що ґрунтується на самостійному аналізі та оцінці власної діяльності, які не завжди через складність цього процесу є об'єктивними.

Підлітковий вік учнів загальноосвітніх шкіл є сензитивним у формуванні світогляду, виробленні стратегії життя, визначенні життєвих планів, формуванні вміння творити власну долю, активно, відповідально та ефективно реалізувати громадянські права й обов'язки.

Під час навчання в цей період виникають нові мотиви професійного та життєвого самовизначення. Старшокласники, визначаючи систему цінностей, керуються планом свого індивідуального розвитку та соціальною значущістю життєвих цілей.

Характеризуючи підлітковий вік вихованців інтернатних закладів, варто наголосити, по-перше, на особливостях розвитку уяви. У переважній більшості вихованців інтернатних закладів знання не залежать від досвіду. Підлітки, які перебувають на вихованні в умовах закладів державного утримання, не відчують себе діячами, які можуть змінювати довкілля (природу й соціум). Для формування креативної сили особистості виникає необхідність поєднання уяви вихованців інтернатних закладів з творчим мисленням. Провідне завданням педагогічного колективу інтернатних закладів має полягати в тому, щоб навчити підлітків займати авторську позицію щодо власного життя, залучити кожного вихованця до ролі виконавця. Набуття вихованцями здатності переходити від об'єктивної до суб'єктивної, авторської позиції відносно власного життя є одним із головних завдань педагогічних працівників інтернатних закладів. Аналіз практичного досвіду свідчить, що підлітковий вік вихованців інтернатних закладів також характеризується труднощами у взаєминах з однолітками та педагогами, наявністю звички жити за вказівкою. Під час взаємин із дорослими помітним є відчуття власної непотрібності, втрата своєї цінності та цінності іншої людини.

Невпевненість у собі, своєму майбутньому, як вважає В. Заморуєва, а також агресія або страх стосовно зовнішнього світу спричиняють у вихованців інтернатних закладів переважаність негативним досвідом, негативними “цінностями” та негативними зразками поведінки. Через це випускники інтернатних закладів набувають почуття утриманства, нерозуміння матеріальної сторони життя, відчують брак вибірковості в спілкуванні, мають уповільнене самовизначення, переживають несприйняття самого себе як особистості, нездатності до свідомого вибору своєї долі [2, с. 18–22].

В основі педагогічної підтримки вихованців інтернатних закладів, як акцентує Л. Канішевська, має бути настановлення педагога на ненасильницьку взаємодію, оскільки виховання з позиції сили послаблює потребу вихованця в самореалізації, негативно впливає на розвиток школяра. Під час розвитку кожен вихованець накопичує невпевненість у собі, сором’язливість, що сприяє розвитку ураженості чи агресії. Ненасильницьке виховання, за визначенням Л. Канішевської, – це джерело додаткових потенціалів у розвитку вихованця. Ненасильницька взаємодія є необхідною у стосунках педагогів інтернатних закладів з вихованцями, оскільки більшість дітей, які потрапляють до інтернатних закладів, зазнали різного роду насилля (фізичного, сексуального, психологічного) [5].

Оскільки сучасні заклади інтернатного типу покликані не лише забезпечити своїм вихованцям нормальні умови для розвитку, навчання та виховання, а й підготувати їх до майбутнього самостійного створення сім’ї, ми дослідили саме процес готовності до сімейного життя. Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу з’ясувати, що існує значна кількість підходів до визначення поняття “готовність”. Готовність розглядають у контексті формування, вдосконалення психічних процесів, властивостей особистості, необхідних для успішної підготовки до сімейного життя.

Отже, готовність вихованців інтернатних закладів до сімейного життя визначаємо як інтегровану особистісну характеристику, що виявляється в багатомірних саморегулятивних функціях (самоперетворювальна, функція самоусвідомлення, функція самосприйняття, самореалізації, самооцінки), що забезпечать успішну сімейну соціалізацію.

**Висновки.** Результати теоретичних досліджень доводять, що характер уявлень про сімейне життя в сучасній молоді має низку негативних особливостей, головною з яких є протиставлення змісту та значення понять “любов”, “шлюб” і “сім’я”. Результати теоретико-практичних досліджень свідчать, що дівчата й хлопці не надають любові того значення, що необхідне під час вибору супутника життя, не усвідомлюють цінності сім’ї та сімейного життя. Отже, процес формування готовності до сімейного життя набуває актуальності саме в період старшого підліткового віку.

#### **Список використаної літератури**

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 206 с.
2. Заморуєва В. Діти без сім’ї: підготовка до життя / В. Заморуєва. – Київ : Шк. світ, 2011. – 128 с.

3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
4. Кобзар Б. С. Основы формирования гуманных взаимоотношений учащихся школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без опеки родителей, во внеурочной деятельности / Б. С. Кобзар. – Киев, 1999. – 250 с.
5. Канішевська Л. В. Крокуємо до соціальної зрілості: наук.-метод. посіб. / Л. В. Канішевська. – Київ : Ін-т проблем виховання НАПН України, 2011. – 175 с.
6. Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ ст.: наук.-метод. зб. : у 2 ч. / ред. рада: В. М. Доній, Г. М. Нессен, І. Г. Єрмаков та ін. – Київ, 1998. – 116 с.

*Стаття надійшла до редакції 12.09.2016.*

Ерёмина Л. Е. Подростковый возраст воспитанников интернатных заведений как сензитивный период для подготовки к семейной жизни

*В статье освещена проблема подготовки воспитанников интернатных заведений к семейной жизни. Представлены материалы, которые раскрывают содержание основных понятий и терминов, акцентировано на значительном количестве уже существующих исследований данной проблемы, а также наличии новых проблемных вопросов. Доказана важность подросткового возраста воспитанников интернатных заведений как сензитивного периода для подготовки к семейной жизни. Представлено описание психолого-педагогических особенностей воспитанников интернатных заведений подросткового возраста и акцентировано внимание на специфике социально-педагогической работы в условиях обозначенных заведений по вопросам подготовки к семейной жизни.*

**Ключевые слова:** подростки, сензитивный период, интернатные заведения, подготовка к семейной жизни.

Yeryomina L. Boarding Schools Pupils` Adolescence as a Sensitive Period for Family Life Preparation

*The article is devoted to the problem of boarding schools pupils` preparation for family life. The materials reveal the content of the basic concepts and terms, focusing on significant amounts of existing studies as well as unsolved problems. The results of the authors` research confirm the importance of boarding schools pupils` adolescence as a sensitive period for family life preparation.*

*The description of psychological and pedagogical features of boarding schools` pupils is given. The specifics of social and pedagogical work in boarding schools in the process of family life preparation is revealed.*

*Social development children in residential care occurs during the actual diverse activities: through assimilation of the objective world and the world of human relations. The analysis of psychological and educational literature makes it possible to find out the number of approaches to the definition “readiness”.*

*The representatives of the psychological and pedagogical sciences determine readiness according to organization and improving of mental processes of personality necessary for successful preparation for family life. The author`s definition is given – readiness of boarding schools` pupils for family life is an integrated personal characteristics, which manifests itself in multidimensional regulatory functions (self-awareness, self-image, self-realization, self-esteem) that will provide successful family socialization.*

**Key words:** adolescents, sensitive period, boarding schools, preparation for family life.

УДК 378.225

О. В. ЖАБЕНКО

кандидат наук з державного управління, старший науковий співробітник  
Інститут вищої освіти НАПН України

## ПІДГОТОВКА НАУКОВИХ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У КРАЇНАХ БЕНІЛЮКСУ ТА УКРАЇНИ

*У статті на основі аналізу літературних та інформаційних джерел і нормативно-правової бази щодо підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів визначено відмінності в підготовці наукових і науково-педагогічних кадрів у країнах Бенілюксу та Україні. Виявлено особливості підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів у країнах Бенілюксу та Україні.*

**Ключові слова:** підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів, аспіранти, докторанти, наукові ступені.

Із приєднанням до Болонського процесу в 2005 р. в Україні розпочався процес структурно-змістовного реформування системи вищої освіти, результатом якого стало прийняття в 2014 р. нової редакції Закону України “Про вищу освіту”. Законом передбачено модернізацію системи підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації згідно з вимогами глобального ринку підготовки дослідників, запровадження нових механізмів забезпечення якості підготовки та реалізацію принципу мобільності здобувачів вищої освіти в межах європейського освітньо-наукового простору.

Процес модернізації системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів треба оцінювати шляхом порівняльного аналізу функціонування аналогічних систем в інших країнах та Україні, виявлення позитивного досвіду, який можна запровадити в українську систему підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів. Тому актуальним є аналіз систем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів у країнах Бенілюксу та Україні. Вибір для аналізу систем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів країн Бенілюксу зумовлений тим, що університети цих країн входять до найбільш рейтингових університетів світу. Так, у 2015 р., згідно з рейтингом “Academic Ranking of World Universities 2015”, до 500 кращих університетів світу входить 12 дослідницьких університетів Нідерландів і 7 університетів Бельгії [15], а згідно з рейтингом QS World University Rankings® 2015/16, до 300 кращих університетів світу входять 13 дослідницьких університетів Нідерландів і 7 університетів Бельгії [28].

Підготовку науково-педагогічних кадрів у зарубіжних країнах, а саме в країнах Європи, розглядали Б. Бедний [1], П. Біоде [2], Я. Болюбаш [3], Ю. Закаулова [4], К. Корсак [5], В. Кремень [3], Л. Лобанова [6], Я. Миклебуст, Р. Нілсен [7], О. Поживілова [5; 8], М. Степко [3], Е. Сухова [12], Ж. Таланова [13], В. Шинкарук [3] та ін. Проте поза увагою авторів залишився порівняльний аналіз процедури підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів у країнах Бенілюксу та України.

*Метою статті* є виявлення та порівняння особливостей підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів у країнах Бенілюксу та Україні.

Основні завдання статті: проаналізувати інформаційні джерела та нормативно-правову базу щодо підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів у країнах Бенілюксу й Україні; виявити особливості підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів у країнах Бенілюксу та Україні.

Країни Бенілюксу – митно-економічний союз західноєвропейських країн, створений у 1944 р., що включає три країни: Королівство Бельгія, Королівство Нідерландів та Велике Герцогство Люксембург. У Європі цей союз називають *Benelux* [19].

Ставши учасниками Болонського процесу, країни Бенілюксу запровадили уніфіковані правила щодо визнання дипломів, умов працевлаштування, мобільності, співпраці та обміну досвідом. Проте в Україні, незважаючи на приєднання до Болонського процесу в 2005 р., запровадження положень Болонської декларації є вибіркоким. Так, аналіз нормативно-правових документів та інформаційних джерел із підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів у країнах Бенілюксу показав, що в системі вищої освіти реалізовано однорівневу модель підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів [13, с. 54, 58]. В Україні ж навіть після прийняття нової редакції Закону України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р. № 1556–VII [10], яким аспірантуру (ад’юнктуру) й докторантуру зараховано до вищої освіти, залишилася незмінною дворівнева модель підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів.

У країнах Бенілюксу підготовку в докторантурі (III цикл вищої освіти) здійснюють у докторських школах – організаційно-адміністративних структурах установ, що забезпечують реалізацію докторських програм із одного напрямку або за міждисциплінарними напрямами (їх в установі може бути створено декілька). У Люксембурзі докторська школа – колегіальна структура, до складу якої входять: керівник докторської школи; рада докторської школи (до неї входять керівник докторської школи й щонайменше три обраних члени, переважно від різних програм досліджень); адміністративна, навчальна та координаційна інтернет-підтримка (неповна зайнятість) із залученням працівників свого або інших факультетів; рада докторантів; координатори дослідницьких тем; члени докторської школи (професори, доценти та інші дослідники, які мають право бути науковим керівником дисертації в університеті; засновники докторської школи, включені в заяву на створення докторської школи; нові члени, обрані членами ради докторської школи) [17].

Деяка відмінність є в Нідерландах, де докторську підготовку здійснюють як у докторських школах, так і в аспірантурі. У докторських (дослідницьких) школах кілька дослідницьких університетів і дослідницьких інститутів об’єднують свої зусилля й співпрацюють у реалізації докторських програм. У докторській (дослідницькій) школі працюють докторанти та

провідні дослідники із певної галузі зі свого та інших голландських університетів. Аспірантури, навпаки, є організаціями в університетах. Як і докторські (дослідницькі) школи, вони забезпечують докторантам умови для навчання та досліджень. Деякі аспірантури є міждисциплінарними, інші зосереджуються на одній дисципліні [26].

Докторські школи організовують навчальні курси відповідно до потреб докторантів, необхідності формування загальних навичок проведення наукових досліджень і вимог ринку праці. Навчальні курси можуть відрізнятися в різних університетах [30].

В Україні навчання наукових і науково-педагогічних кадрів здійснюють у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) і наукових установах. Координацію діяльності структурних підрозділів ВНЗ (наукової установи) із підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації здійснюють аспірантура (ад'юнктура) й докторантура – структурний підрозділ ВНЗ (наукової установи). За організаційною структурою та повноваженнями українська аспірантура (ад'юнктура), докторантура суттєво відрізняються від докторських шкіл країн Бенілюксу.

Тривалість підготовки в докторантурі країн Бенілюксу становить від трьох до шести років (залежно від напрямку й попередньої підготовки). Підготовка можлива із повною та неповною зайнятістю [16; 21; 31; 32; 33]. Теоретичне навчання за докторською програмою вимірюють у кредитах ЄКТС. Докторські програми в країнах Бенілюксу передбачають від 60 до 180 кредитів ЄКТС [21; 25; 32; 33]. В Україні тривалість підготовки в аспірантурі (ад'юнктурі) – 4 роки, у докторантурі – 2 роки, здобуття вищої освіти ступеня доктора філософії поза аспірантурою (ад'юнктурою) – до 5 років. Обсяг теоретичного навчання під час підготовки докторів філософії в аспірантурі (ад'юнктурі) – 30–60 кредитів ЄКТС [9].

У країнах Бенілюксу вступники до докторантури повинні мати ступінь магістра або іноземний еквівалент (у деяких випадках) [16; 30], підтвердження вільного володіння англійською мовою [29; 31], наукові публікації або виступи на наукових конференціях. Додатково вони повинні отримати високі оцінки на вступних іспитах (щодо теорії та методології обраної дисципліни, спроможності проведення досліджень і написання дисертації [24; 30]); високу оцінку за результатами захисту дослідницького проекту [17] (проект розробляють кандидат у докторанти та його науковий керівник). Крім того, студент, який не має ступеня магістра, також може бути зарахований на докторську програму. Проте в цьому випадку університет може зажадати від студента або пройти оцінювання здатності писати докторську дисертацію, або скласти іспит із основних елементів академічної освіти, що надають в університеті [30].

На відміну від країн Бенілюксу, в Україні вступникам до аспірантури не обов'язково мати публікації чи виступи на наукових конференціях і не потрібно захищати проект науково-дослідної роботи. Такі вимоги стосуються лише кандидатів на вступ до докторантури, які повинні мати наукові

здобутки, опубліковані праці з обраної спеціальності (зокрема публікації в міжнародних реферованих журналах, індексованих у наукометричних базах), і подати розгорнуту пропозицію, яка містить план дослідницької роботи та/або інформацію про обсяг наукової роботи, необхідної для підготовки результатів проведених досліджень до захисту. А вступ до аспірантури осіб із ступенем бакалавра взагалі неможливий [9].

Після вступу до докторантури в країнах Бенілюксу докторанти мають різний статус. Так, у Бельгії та Люксембурзі здобувачі ступеня PhD мають статус студента, а в Нідерландах – статус дослідника. Це свідчить про акценти в програмах докторської підготовки. У програмах докторської підготовки Бельгії та Люксембургу навчально-дослідницькій (теоретичній) частині програми відводять значну роль. У Нідерландах же докторську підготовку розглядають як серйозне дослідження, тому роблять акцент на дослідницькій діяльності докторанта та написанні ним докторської дисертації. Результатом такого підходу є той факт, що Нідерланди займають друге місце у світі за кількістю публікацій на одного дослідника й третє місце у світі за впливовістю наукових публікацій (імпаکت-фактор) [26; 27].

В Україні ж аспіранти (ад'юнкти) та докторанти – це здобувачі вищої освіти. Аспіранти (ад'юнкти) в програмі підготовки мають теоретичну (навчальну) й наукову складові, тому такий їх статус є доречним. Що стосується докторантів, то тут ситуація дещо інша. Згідно з [9], метою перебування особи в докторантурі є “завершення роботи над науковим дослідженнями та оформлення їх результатів, та/або для підготовки публікацій до захисту для здобуття ступеня доктора наук”. Тобто перебування в докторантурі передбачає лише наукову діяльність докторанта. Українське законодавство по-різному визначає статус докторантів у вищих навчальних закладах і наукових установах. У наукових установах, згідно з [11, ст. 31], посаду докторанта зараховують до посад наукових працівників, що є цілком логічним. А у вищих навчальних закладах докторанти є здобувачами вищої освіти, хоча основною їх діяльністю є не освітня, а вже наукова діяльність [10]. Тому, на нашу думку, необхідно в законодавстві однозначно визначити статус докторантів як наукових працівників як для наукових установ, так і для ВНЗ.

Варто зазначити, що, на відміну від України, в країнах Бенілюксу університети мають значну автономію. Наприклад, вони розробляють і затверджують (радою директорів, ректоратом Board of Directors) положення про отримання наукового ступеня, а також присуджують наукові ступені та видають відповідні дипломи [31]. В Україні ж автономії університетів у цьому питанні немає. Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) затверджує Кабінет Міністрів України, а автономії вищих навчальних закладів чи наукових установ вистачає лише на затвердження правил прийому до вищого навчального закладу (наукової установи) на основі затверджених Міністерством освіти і науки України Умов прийому

на навчання до вищих навчальних закладів та розробку навчально-наукової програми підготовки докторів філософії [9].

Незважаючи на досить значну автономію, університети країн Бенілюксу не працюють відособлено один від одного. Вони тісно співпрацюють при підготовці наукових і науково-педагогічних працівників. Наприклад, у Бельгії існує підготовка докторів філософії за співпраці двох університетів. При цьому докторант проводить дослідження в кожному з університетів і в кожному з цих університетів має наукового керівника. По завершенні докторської програми й після успішного захисту дисертації докторант здобуває ступінь доктора філософії в обох університетах, так званий “спільний PhD” [32]. У Люксембурзі немає “спільного PhD”, проте при написанні докторської дисертації докторантам рекомендують проводити частину своїх досліджень у вузі-партнері (бажано за кордоном) [17].

Іншою формою співпраці є спільне визначення вимог до випускників докторських програм. Так, у Бельгії Фламандською міжвузівською радою визначено, що дослідники з науковим ступенем повинні: бути підприємливими й ініціативними, адаптованими до роботи в міжнародному середовищі, здатними працювати як у команді, так й індивідуально; мати досвід організації дослідницьких проєктів і високорозвинені навички стратегічного планування, творчо-аналітичного мислення, імпровізації, комунікації, управління часом [31].

У процесі проходження докторської програми в докторанта можуть виникати різні труднощі у співпраці з науковим керівником чи із членами дослідницької групи. Для вирішення цих непорозумінь в університетах Бельгії працює уповноважений із прав людини, до якого можуть звертатися як докторанти, так і їх наукові керівники. Уповноважений із прав людини виконує функцію посередника, виявляючи серйозні проблеми в робочих відносинах чи підготовці докторанта (що можуть завдати шкоди становленню майбутнього доктора філософії) та цілеспрямовано їх усуваючи [31].

У Люксембурзі цю функцію виконують призначені докторськими школами наставники – особи, які мають ступені у відповідній або суміжній галузі, проте не є ні науковими співробітниками університету, ні науковими керівниками, ні членами консультативної комісії. Основна мета діяльності наставників – попередження причин, що призводять до вибування докторантів. Наставник допомагає докторантам вирішити проблемні питання, що стосуються розвитку їх кар’єри, теми дисертації, які докторант поки не бажає обговорювати із науковим керівником (наприклад, питання розбіжностей у поглядах з науковим керівником, відчуття знуцання над докторантом у дослідницькій групі тощо) [17].

Новим підходом у підготовці науково-педагогічних і наукових кадрів в Україні є можливість призначення за рішенням вченої ради аспіранту (ад’юнкт) двох наукових керівників. Також нормативно визначено загальне коло повноважень наукового керівника: “наукове керівництво роботою над дисертацією, консультування щодо змісту і методології наукових



досліджень аспіранта (ад'юнкта), контроль з виконанням індивідуального плану наукової роботи та індивідуального навчального плану роботи аспіранта (ад'юнкта), визначення стану готовності дисертації аспіранта (ад'юнкта) до захисту, відповідальність перед вченою радою вищого навчального закладу (наукової установи) за належне та своєчасне виконання обов'язків наукового керівника" [9].

Дещо інші підходи до визначення обов'язків наукового керівника в країнах Бенілюксу. Наприклад, дослідницькою (науковою) радою Брюссельського вільного університету (Бельгія) затверджено Профіль наукового керівника. Цим документом визначено, що викладач чи науковий співробітник зможе лише тоді стати науковим керівником дисертації, коли зможе запропонувати й забезпечити докторанту необхідні для роботи експертизу, інфраструктуру й керівництво. Вимоги до досвіду, інфраструктури й керівництва передбачають, що науковий керівник:

- має вагому репутацію в галузі дослідження, яке, принаймні, тісно пов'язане зі сферою, в якій аспірант повинен провести своє дослідження;
- несе відповідальність за матеріальний та інтелектуальний клімат, у якому докторант виконує свою дослідницьку роботу (гарантує, що основні об'єкти є доступними для докторанта – легкий доступ до комп'ютерної інфраструктури з виходом до Інтернету, до приміщень, необхідних для роботи);
- гарантує, що кількість докторантів є пропорційною кількості місць, доступних для гарантованого контролю (частково дослідниками пост-докторських програм);
- гарантує якість плану дослідження докторанта;
- надає засоби докторантам для підтримки їх роботи через залучення коштів зовнішніх або внутрішніх дослідних фондів чи з використанням виділених коштів грантів для дослідників. Науковий керівник обов'язково має доводити до відома докторанта інформацію про будь-які гранти, що віділяють для дослідницького проекту PhD [32].

До того ж роль наукового керівника передбачає також заохочення, координацію, оцінювання докторанта. При цьому керівник із метою координації діяльності докторанта повинен:

- постійно контактувати з докторантом і уважно стежити за його дослідницьким проектом;
- надавати допомогу в розробці та, за необхідністю, коригуванні дослідницького проекту, спрямовувати до застосування комплексного підходу в дослідженні;
- скласти спільно з докторантом графік його діяльності із урахуванням докторської навчальної програми та дослідницького проекту (при цьому виконання обов'язків, наприклад, викладання, мають бути організовані таким чином, щоб не поставити під загрозу завершення дисертації протягом встановленого часу);

– відповідати за прогрес, досягнутий докторантом у процесі підготовки [32].

Заохочення докторанта, оцінювання та допомога йому зі сторони наукового керівника передбачають від останнього виконання таких функцій:

- введення докторанта до світу науки шляхом знайомства його із дослідниками, які зможуть надати йому допомогу;
- заохочення докторанта до участі в конференціях і в програмі підготовки докторанта (the Doctoral Training Programme);
- рекомендація шляхів подальшого розвитку дослідницького проекту докторанта;
- забезпечення підтримки докторанта та сприяння ентузіазму докторанта в наукових пошуках;
- влаштування презентації докторантом результатів своєї роботи перед колегами, науково-педагогічними працівниками, науковцями, а після цього – проведення її аналізу з докторантом;
- оцінювання прогресу докторанта в проведенні дослідницького проекту;
- надання рекомендацій докторанту про організацію процесу звітування;
- нагадування докторанту про необхідність публікацій, допомога йому при підготовці статей та їх опублікування;
- формування в докторанта здатності не лише готувати дисертацію за результатами дослідження, а й писати статті, тези доповідей тощо [32].

У Бельгії функції наукових керівників значно деталізовані та конкретизовані в документах, на відміну від загальних формулювань у нормативних актах України.

Варте уваги також питання фінансування процесу підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів. В Україні фінансування здійснюють двома способами: на кошти державного бюджету (за державним замовленням); на кошти юридичних чи фізичних осіб (на умовах контракту, зокрема на кошти грантів, які отримав вищий навчальний заклад (наукова установа) на проведення наукових досліджень, за якими передбачено підготовку здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії або доктора наук) [9].

У країнах Бенілюксу фінансування підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів є більш різноманітним. Існують такі способи фінансування докторської підготовки:

1. Обіймання посади асистента кафедри. Термін перебування на посаді становить шість років (на відміну від чотирьох років для докторанта), протягом яких здійснюють PhD підготовку (70% часу) й викладання на факультеті. За цей час особа має змогу набути додаткових навичок у дослідницькій, викладацькій сферах і сфері надання послуг, що дає значну перевагу при виході на ринок праці після отримання ступеня доктора філософії [31].

2. Докторська стипендія. Докторант підписує строковий трудовий договір на 3–4 роки з навантаженням 40 год. на тиждень і зобов'язується:

працювати під керівництвом професора; викладати навчальні дисципліни (1–3 год. на тиждень); приділяти більше ніж 80% свого часу науково-дослідницькій діяльності [20]. Фінансування надають на конкурсній основі. Щороку університети виділяють близько десяти таких стипендій. При виборі важливим є або відмінні навчальні результати кандидата, або його дослідницькі здібності. Перевагою такого виду фінансування є відокремлення від існуючих наукових проектів і концентрація на своїй науковій роботі [31].

3. Грант підготовки дослідника. Якщо майбутнього докторанта не фінансують ні компанії, ні науково-дослідні установи, він може поборотися за грант для підготовки дослідника (“Aide à la Formation Recherche” (AFR)). У Люксембурзі такі кандидати повинні: мати грант з підготовки дослідника від Національного дослідницького фонду; співпрацювати або укласти трудовий договір з університетом; працювати під керівництвом професора; приділяти більше ніж 80% свого часу дослідженням, при цьому педагогічна діяльність є бажаною [20].

4. Фінансування проекту. Для цього претендент подає заяву на вакансію асистента проекту, і за успішного проходження заяви його залучають до виконання проекту. В якості асистента проекту особа працює в середньому чотири роки над виконанням проекту в межах підготовки до докторської дисертації. При цьому особа мінімально виконує й інші завдання, такі як викладання чи надання послуг на факультеті [26; 31].

5. Самофінансування. При цьому докторант має виконувати такі вимоги: забезпечувати фінансування підготовки дисертації власним коштом; не укладати контракту про працевлаштування з університетом; приділяти весь свій “вільний” час для роботи над дослідницьким проектом; працювати під керівництвом професора [20].

6. Фінансування від “третьої сторони”. Докторант, який уже обрав тему дослідження та працює в компанії або дослідницькому інституті, фінансується сторонньою організацією (компанією, публічним дослідницьким центром тощо), які оплачують його дослідження. Це фінансування може бути формалізовано у формі угоди з університетом. При фінансуванні “від третьої сторони” докторант повинен присвячувати більш ніж 90% свого часу на проведенню досліджень [20].

Порівняльний аналіз способів фінансування в країнах Бенілюксу й Україні свідчить про деяку їх подібність. Український спосіб “на кошти юридичних чи фізичних осіб” дещо тотожний із “фінансуванням від “третьої сторони””, “самофінансуванням”, “грантом підготовки дослідника”, “фінансуванням проекту”. Проте такий спосіб фінансування, як “держзамовлення”, в Україні, на нашу думку, часто призводить до нераціонального використання коштів. Більш прийнятними є способи, які застосовують у країнах Бенілюксу: “обіймання посади асистента кафедри”, “докторська стипендія”, завдяки яким університети самі вирішують, скільки докторів філософії за кошти університету й для університету буде підготовлено.

На основі проведеного аналізу можна виділити такі особливості системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів у країнах Бенілюксу:

- докторантура є третьою ланкою в моделі вищої освіти – бакалаврат – магістратура – докторантура;
- освітні програми будуються на основі модульної організації навчального процесу й розрахунку затрат праці в залікових одиницях ECTS;
- підготовку докторів філософії здійснюють у спеціалізованих докторських (дослідницьких) школах та аспірантурі;
- докторантів визначають як студентів (дослідників);
- вищі навчальні заклади мають автономію щодо визначення як порядку підготовки докторантів, так і умов присудження наукового ступеня доктора;
- університети мають уповноважених із прав людини (наставників), діяльність яких спрямована на вирішення проблем, що виникають під час підготовки докторантів;
- коло повноважень наукових керівників чітко визначене й деталізоване; фінансування підготовки наукових і науково-педагогічних працівників можливе різноманітними способами.

Особливостями системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів в Україні є:

- модель підготовки наукових і науково-педагогічних працівників на третьому циклі вищої освіти є двоетапною;
- аспіранти (ад'юнкти), докторанти – здобувачі вищої освіти;
- відсутність реальної автономії вищих навчальних закладів (наукових установ) у питанні підготовки наукових і науково-педагогічних працівників;
- наявність “держзамовлення” при підготовці наукових і науково-педагогічних працівників.

**Висновки.** Аналіз джерельної бази [1–33] свідчить, що участь країн Бенілюксу в Болонському процесі зумовила зменшення відмінностей між їх системами освіти та використання ідентичних підходів до процесу підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації.

Досвід підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів у країнах Бенілюксу є надзвичайно цікавим для України. Це стосується запровадження однорівневої системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів, чітке обґрунтування й визначення вимог до кандидатів на вступ до докторантури та кандидатів на здійснення наукового керівництва, надання автономії вищим навчальним закладам (науковим установам) щодо самостійного визначення як порядку підготовки аспірантів і докторантів, так і умов присудження наукового ступеня доктора.

Подальшого дослідження ще потребує питання управління системою підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів, змісту програм підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів та забезпечення якості підготовки наукових і науково-педагогічних працівників, соціального статусу аспірантів (ад'юнктів), докторантів.

**Список використаної літератури**

1. Бедный Б. И. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры : монография / Б. И. Бедный, А. А. Миронос. – Нижний Новгород : Изд-во ННГУ, 2008. – 219 с.
2. Біоде П. Докторська підготовка у Франції [Електронний ресурс] / П. Біоде, С. Колонж, Ж. Шамба // Докторські програми в Європі та Україні : матер. міжнар. конф. “Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні”. – Режим доступу: <http://www.ukma.kiev.ua/ua/>.
3. Вища освіта в Україні і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Кременя [авт. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.] – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
4. Закаулова Ю. В. Розвиток університетської освіти Бельгії в умовах євроінтеграційних процесів : навч. посіб. / Ю. В. Закаулова. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2011. – 76 с.
5. Корсак К. Докторантура в сучасній Франції: кількість і якість / К. Корсак, О. Поживілова // Науковий світ. – 2004. – № 2.
6. Лобанова Л. С. Системы подготовки научных кадров в европейских странах и Украине: сравнительный анализ в контексте формирования Единого европейского образовательного и научного пространства : монография / Л. С. Лобанова. – Киев : Информ.-аналитич. агентство, 2010. – 100 с.
7. Миклебуст Я. Аналіз практики реформи докторської освіти в Європі [Електронний ресурс] / Я. Миклебуст, Р. Нілсен // Докторські програми в Європі та Україні : матер. міжнар. конф. “Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні”. – Режим доступу: <http://www.ukma.kiev.ua>.
8. Поживілова О. В. Розвиток систем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в європейському регіоні та Україні (1990–2005 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Поживілова. – Київ, 2006. – 20 с.
9. Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 р. № 261 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.lbc.com.ua/>.
10. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556–VII (із змінами, у редакції від 20.06.2016, підстава № 114-19) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
11. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26.11.2015 р. № 848-VIII (із змінами, у редакції від 01.01.2016, підстава № 928–19) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.
12. Сухова Е. Е. Структурная трансформация высшего образования в Германии в контексте Болонского процесса [Електронний ресурс] / Е. Е. Сухова // Вопросы образования. – 2009. – № 3. – С. 94–113. – Режим доступу: <http://vo.hse.ru/arhiv>.
13. Таланова Ж. Докторська підготовка у світі та Україні : монографія / Ж. Таланова. – Київ : Міленіум, 2010. – 476 с.
14. Что такое Болонский процесс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://education.ua/2009/11/bologna-process/>.
15. Academic Ranking of World Universities 2015 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.shanghairanking.com/World-University-Rankings-2015>.
16. Doctoral Education [Electronic resource]. – Mode of access: [http://wwwen.uni.lu/studies/doctoral\\_education](http://wwwen.uni.lu/studies/doctoral_education).
17. Doctoral Education Framework [Electronic resource]. – Mode of access: [http://wwwen.uni.lu/university/official\\_documents](http://wwwen.uni.lu/university/official_documents).

18. Doctoral schools [Electronic resource]. – Mode of access: [http://wwwen.uni.lu/studies/doctoral\\_education/doctoral\\_schools/](http://wwwen.uni.lu/studies/doctoral_education/doctoral_schools/).
19. EU member countries [Electronic resource]. – Mode of access: [http://europa.eu/about-eu/countries/member-countries/index\\_en.htm](http://europa.eu/about-eu/countries/member-countries/index_en.htm).
20. Funding [Electronic resource]. – Mode of access: [http://wwwen.uni.lu/studies/doctoral\\_education/funding](http://wwwen.uni.lu/studies/doctoral_education/funding).
21. Higher Education in Belgium. Flemish Community. French Community [Electronic resource]. – Mode of access: [https://www.enseignement.be\\_bv.117868183,d.bGQ](https://www.enseignement.be_bv.117868183,d.bGQ).
22. Higher Education in Flanders [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.highereducation.be/higher-education-system/programmes#do>.
23. Higher education system in the Netherlands [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.studyinholland.nl/documentation/higher-education-system-in-the-netherlands.pdf>.
24. Is a doctorate for me?: site University of Amsterdam [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.uva.nl/en/research/phd/obtaining-a-phd-at-the-uva/is-a-doctorate-for-me/is-a-doctorate-for-me.html>.
25. L'Université de Liège [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.ulg.ac.be/cms/a\\_16262/en/institutions](http://www.ulg.ac.be/cms/a_16262/en/institutions).
26. Obtaining a PhD [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.studyinholland.nl/documentation/obtaining-a-phd.pdf>.
27. Obtaining a PhD at the UvA [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.uva.nl/en/research/phd/obtaining-a-phd-at-the-uva>.
28. QS World University Rankings® 2015/16 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2015>.
29. Research universities in Holland [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.eurogates.nl/en\\_dutch\\_universities\\_Holland](http://www.eurogates.nl/en_dutch_universities_Holland).
30. Third Cycle (PhD) Programmes. Site Belgium (Flemish Community) [Electronic resource]. – Mode of access: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-Flemish-Community:Third\\_Cycle\\_Programmes](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-Flemish-Community:Third_Cycle_Programmes).
31. Universiteit Hasselt [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.uhasselt.be/en>.
32. Vrije Universiteit Brussel [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.vub.ac.be/en/>.
33. What does a doctorate involve?: site University of Amsterdam [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.uva.nl/en/research/phd/obtaining-a-phd-at-the-uva/what-does-a-doctorate-involve/what-does-a-doctorate-involve.html/>.

*Стаття надійшла до редакції 20.09.2016.*

---

Жабенко А. В. Подготовка научных и научно-педагогических кадров в странах Бенилюкса и Украине

*В статье на основе анализа литературных и информационных источников, нормативно-правовой базы по подготовке научных и научно-педагогических кадров определены различия в подготовке научных и научно-педагогических кадров в странах Бенилюкса и Украины. Выявлены особенности подготовки научных и научно-педагогических кадров в странах Бенилюкса и Украине.*

**Ключевые слова:** подготовка научных и научно-педагогических кадров, аспиранты, докторанты, ученые степени.

Zhabenko O. Training of Scientific and Scientific-Pedagogical Staff in the Benelux Countries and Ukraine

*In the article on the background of the analysis of scientific literature and information sources and regulatory framework to the training of scientific and scientific-pedagogical staff differences in the training of scientific and scientific-pedagogical staff in the Benelux countries and Ukraine were determined.*

*The peculiarities of the training of scientific and scientific-pedagogical staff in the Benelux countries, namely: training for doctor's degree – the third link in the model of higher education – bachelor – master – doctorate; training programs are based on a modular organization of educational process and calculation expenses of work in credits ECTS; PhD training carried out in specialized doctoral (research) and graduate schools; status of doctoral students defined as students (researchers); autonomy of higher education institutions in the determination the order training for doctoral students and conditions of awarding the Doctor's degree; presence in universities Ombudsmans (mentors), which activity are aimed at solving problems that arise during the training of doctoral students; clearly defined and detailed circle of authority of supervisors; variety ways of funding the training of scientific and scientific-pedagogical staff were defined.*

*The peculiarities of the training of scientific and scientific-pedagogical staff system of Ukraine we include: two-level model of the training of scientific and scientific-pedagogical staff at the third cycle of higher education; status postgraduate (adjunct) and doctoral students – candidate for higher education; lack of real autonomy of higher education institutions (research institutions) in the issue of the training of scientific and scientific-pedagogical staff; existence of “state ordering” in the training of scientific and scientific-pedagogical staff.*

*For Ukraine the Benelux countries experience is valuable. It introduces a one-level system of the training of scientific and scientific-pedagogical staff, clear substantiation and determine the demands to candidates to training for doctor's degree and to future research supervisors, granting autonomy to higher education institutions (research institutions) on self-determination of the order of the training of scientific and scientific-pedagogical staff and the conditions of awarding the degree of Doctor.*

**Key words:** *scientific and pedagogical staff training, doctoral student, scientific degrees.*

УДК 373.2.011.3-051:017

І. О. ЖАДЛЕНКО

аспірант

Класичний приватний університет

## КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД – КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті проаналізовано базові категорії компетентнісного підходу крізь призму професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Доведено, що сучасне покоління освітніх стандартів побудовано на основі вимог компетентнісного підходу, сутність якого полягає в підсиленні орієнтації на результати освіти як системоутворювального компонента конструкції цього стандарту. Визначено, що компетентнісний підхід спрямовано на формування цілісної системи знань, умінь і практичних навичок, а також безперервного особистісно-професійного саморозвитку й самовдосконалення, а основу нової структури цінностей становитимуть компетенції.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, компетенції, професійна підготовка, майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів.

Взаємодія європейських і національних пріоритетів є тими надсучасними об'єднуючими процесами в освітньому просторі України, що потребують аксіологічного узгодження й підготовки на цій основі висококомпетентних, конкурентоздатних кадрів з холістичним мисленням, відповідальних, готових приймати дієві рішення, працювати на загальний результат, швидко та ефективно вирішувати професійні завдання на рівні світових стандартів і самостійно поповнювати знання впродовж життя.

Такі зміни викликали новий інтерес до проблеми компетентності особистості не тільки в професійній діяльності, а й у життєдіяльності взагалі, зумовивши впровадження в життя компетентнісного підходу.

**Мета статті** – проаналізувати базові категорії компетентнісного підходу крізь призму професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Власне, компетентнісний підхід зародився в США наприкінці 1960-х рр. у межах мовознавства, і згодом його було екстрапольовано до різних наук. Виникнення компетентнісного підходу вчені пов'язують з дослідженнями відомого американського лінгвіста Н. Хомського (Avram Noam Chomsky), який у 1965 р. увів термін “компетенція” в понятійний апарат лінгвістики.

Подальший внесок у становлення компетентнісного підходу зробив американський психолог Р. Уайт (Robert W. White). Його теорія стала першим доробком у сфері теорії компетентності, в якій крізь призму мотиваційно-психологічного контексту було представлено термін “компетенція”.

Серед зарубіжних країн, які впроваджували компетентнісний підхід, варто акцентувати на Великобританії, де такий підхід в освіті запроваджено



з 1995 р. Учені визначили дві групи ключових компетенцій: комунікаційні (опанування інформаційними технологіями, обчислювальні навички тощо) й базові компетенції (вміння вести діалог, групова взаємодія, вміння приймати рішення тощо). Загалом, учені Великобританії спроектували компетентнісну модель фахівця, основою якої є навчання впродовж життя.

Конструкт “компетентнісна освіта” було використано в процесі аналізу досвіду роботи видатних педагогів, зокрема Дж. Равена, який аналізував співвідношення між якостями, які формуються загальноосвітньою системою, й тими якостями, які реально необхідні дорослим людям для повноцінної життєдіяльності [15, с. 16]. Аналізуючи підхід педагога-практика, науковець зауважував, що компетентності, на яких він був зосереджений, містили стандартні шкільні навички, хоча й передбачали “пошук інформації, необхідної для досягнення мети в процесі безпосереднього спостереження чи спілкування з людьми, а не читання, винахідливість, вміння переконувати, керувати (лідерство) тощо” [15].

Відомо, що до української науки компетентнісний підхід прийшов з кінця 80-х рр. ХХ ст., коли гостро постала необхідність спрямування процесу підготовки спеціалістів на формування професійної компетентності в умовах конкретної фахової діяльності.

Результати багаторічних теоретичних та експериментальних досліджень, аналіз різних підходів до визначення змісту ключових компетенцій дали можливість І. Зимній [6] умовно виділити три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті:

- перший етап – 1960–1970 рр. – характеризується введенням до науки категорії “компетенція” (Н. Хомський, Р. Уайт), створенням передумов розмежування понять “компетенція/компетентність”;

- другий етап – 1970–1990 рр. – характеризується використанням категорії “компетенція/компетентність” у теорії та практиці навчання мові, професіоналізму в управлінні, менеджменті; розробляють зміст понять “соціальні компетенції/компетентності”; не тільки виділяються компетенції (до 37 видів), а й будується навчання, метою якого є їхнє формування;

- третій етап дослідження компетентності як наукової категорії стосовно освіти (починаючи з 1990 р.) характеризується появою праць А. Вербицького, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Хуторського.

Отже, підсумовуючи вищевикладені позиції, зазначимо, що в зарубіжних країнах компетентнісний підхід пов’язують, по-перше, із формуванням цілісної системи універсальних знань, умінь і навичок, доповнюючи мотиваційними, особистісними й ціннісними аспектами; по-друге, з проектуванням компетентнісної моделі фахівця; по-третє, з готовністю та вміннями спеціалістів вирішувати різнопланові професійні завдання.

Наразі компетентнісний підхід вважають ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу, він передбачає розроблення освітніх/навчальних програм, які зосереджуються на результатах навчання, враховують особливості пріоритетів особи, що навчається, ґрун-

туються на реалістичності запланованого навчального навантаження, яке узгоджується із тривалістю освітньої/навчальної програми. При цьому учню/студенту надають більші можливості щодо вибору змісту, темпу, способу та місця навчання, спрямовані на кінцевий результат освітнього процесу – набуття ним компетентностей [12].

Згідно із проектом “Поширення і вплив реформи освітніх програм вищої освіти в Європі”, компетентнісному підходу надають значення на інституціональному рівні, коли компетенції (при правильному їх застосуванні) сприяють кращому розумінню викладачами та студентами того, що очікується; підсилюють прозорість професій для роботодавців. На національному – вони можуть бути своєрідними будівельними блоками для створення національних і галузевих/секторальних кваліфікаційних рамок, відігравати помітну роль у процедурах забезпечення якості. На міжнародному рівні за їх допомогою описують загальну структуру кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти та Європейську структуру кваліфікацій для освіти впродовж життя [3, с. 24].

При цьому компетентнісний підхід було визначено методологічним принципом проектування ступеневої освіти [11], інструментом “посилення соціального діалогу вищої школи зі світом праці, засобом її поглиблення та відновлення взаємної довіри” [1, с. 10], “новим концептуальним орієнтиром щодо формування змісту освіти, адже він базується на стандартах освіти, орієнтованих на кінцевий результат освіти та готовність людини продовжувати навчатися впродовж життя, саморозвиватися й творчо виконувати професійні завдання” [16, с. 43].

Підбиваючи підсумок вищезазначеному, варто наголосити, що сучасне покоління освітніх стандартів побудовано на основі вимог компетентнісного підходу, сутність якого полягає в підсиленні орієнтації на результати освіти як системоутворювального компонента конструкції цього стандарту.

Компетентнісно орієнтована освіта, на думку фахівців [8, с. 4–5], – це об’єктивне явище в освіті, викликане соціально-економічними, політично-освітніми й педагогічними передумовами, передусім, це реакція загальної та професійної освіти на змінювальні соціально-економічні умови, на процеси, що з’явилися разом з ринковою економікою. Адже ринок висуває до сучасного спеціаліста цілу низку нових вимог, які недостатньо враховані або зовсім не враховані в програмах підготовки спеціалістів, ці нові вимоги, як виявилось, не пов’язані безпосередньо з тією чи іншою дисципліною, вони мають надпредметний характер, відрізняються універсальністю [8, с. 5].

Такі вимоги автори називають по-різному: базовими навичками (В. Байденко); ключовими компетенціями (Е. Зеєр); надпрофесійними, базисними кваліфікаціями (О. Новіков) тощо.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної, філософської, культурологічної літератури, компетентнісний підхід не протиставляється Зунівському, а навпаки – утворює власну концепцію та логіку, передбачає допов-

нення його мотиваційно-ціннісним та особистісними аспектами. Такий підхід спрямовано на формування цілісної системи знань, умінь і практичних навичок, а також безперервного особистісно-професійного саморозвитку й самовдосконалення. Основу нової структури цінностей становитимуть компетенції.

Компетентнісний підхід в освіті є предметом наукового дослідження українських учених: Т. Байбари, І. Беха, Г. Беленької, Н. Бібік, О. Варецької, І. Зязюна, І. Драч, С. Калашникової, В. Лугового, О. Пометун, О. Савченко, В. Свистун, М. Степка, Ж. Таланової, Л. Хоружої, В. Ягуповата ітн.

Вищеперелічені сучасні дослідники феномена компетентнісного підходу визначають його не абсолютно новим; деякі називають його “модою на компетентність”, інші – “шляхом оновлення освіти” та ітн.

Цікавість і рельєфність такому вирішенню завдань мають надати, на нашу думку, погляди науковців щодо розуміння концептуальної сутності-компетентнісного підходу, зокрема:

- спрямованість освітнього процесу на формування ключових (базових, основних), предметних компетентностей [14];
- забезпечення людиноцентристської орієнтації освіти [10];
- спростування новизни компетентнісного підходу з огляду на існування орієнтації на опанування вмінь, узагальнених способів діяльності як другорядного напрямку педагогічних досліджень і практики підготовки фахівців і школярів [9, с. 18];
- відображає процеси модернізації, є інновацією, а не абсолютною новизною [4, с. 8];
- такий підхід найбільш глибоко відображає модернізаційні процеси, які наявні в усіх країнах Європи [13];
- забезпечує здатність випускника школи практично вирішувати життєві проблеми, шукати своє “Я” [2].

Підсумовуючи, зазначимо, що єдиного підходу до тлумачення цього поняття досі ще не вироблено вченими, а ідея компетентнісного підходу в освіті досі є дискусійною, адже суперечки з цієї проблеми тривають і донині.

Учені встановили, що основною місією сучасної професійної освіти, зокрема педагогічної, є підготовка висококваліфікованого працівника відповідного рівня та профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального, самостійного, здатного до творчої ініціативи, швидко й ефективно вирішувати професійні завдання.

Зауважимо: сьогодні компетентнісний підхід розглядають як сучасний корелят множини більш традиційних підходів, у тому числі культурологічного, освітньо-наукового, людиноцентристського, комунікативно-стратегічного та ітн.

Так, компетентнісний підхід орієнтує на побудову навчального процесу згідно з результатами освіти: в навчальну програму або курс спочатку закладають виразні та зіставні параметри опису (дескриптори) того, що

студент знатиме й умітиме “на виході”. Компетентнісна модель фахівця, орієнтованого на сферу професійної діяльності, – це опис того, яким набором компетенцій повинен володіти випускник ВНЗ, до виконання яких функцій він має бути підготовлений, а також який має бути ступінь його готовності до виконання конкретних обов’язків [17, с. 84].

Видатний дослідник проблем професійної майстерності, неперервної педагогічної освіти І. Зязюн зазначав, що під компетентнісним підходом розуміють єдину систему визначення мети, відбору змісту, організаційного й технологічного забезпечення процесу підготовки вчителя на основі виокремлення спеціальних, загальних і ключових компетенцій, що гарантують високий рівень і результативність професійно-педагогічної діяльності вчителя. Послуговуючись цим, учений окреслив його функції:

1. Компетентнісний підхід дає змогу більш точно визначити номенклатуру й логіку розвитку значущих у професійному плані педагогічних знань і вмінь, що відповідають сучасним поняттям “педагогічна культура”, “педагогічна творчість”, “педагогічна майстерність”.

2. На його основі можна більш точно визначити орієнтири в конструванні змісту педагогічної освіти.

3. Визначення ключових, загальних і спеціальних компетенцій дає можливість розробити більш точну й діагностично вивірену систему вимірів рівня професійно-педагогічної компетенції майбутнього спеціаліста на всіх етапах його підготовки.

4. Компетентнісний підхід, що відображає уявлення про професіоналізм і діловитість сучасного вчителя, зумовлює позитивний вплив на розвиток інноваційних процесів у системі педагогічної освіти [7, с. 14].

Зазначимо, що компетентнісний підхід спрямовано на формування цілісної системи універсальних знань, умінь і навичок, а також самостійної діяльності й особистої відповідальності майбутніх фахівців.

Впровадження компетентнісного підходу як засобу модернізації змісту вищої професійної освіти зумовлює визначення конкретного переліку та змісту ключових компетенцій випускників вищих навчальних закладів, які вказані в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця; встановлення відповідності базових компетенцій із професійно-орієнтованими дисциплінами; відбір змісту дисциплін, що забезпечить формування й розвиток компетентностей; розробку системи контролю за їх формуванням [5, с. 47].

Досить актуальною ми вважаємо потребу в методологічному аналізі змісту компетентнісного підходу, який дав змогу нам зробити висновок, що його характеризує єдність таких складових: загальнофілософської, загальнонаукової та конкретно-наукової.

Загальнофілософську складову представлено системним (формування компетентності розглядають як динамічні елементи цілісної системи особистісних характеристик людини, де системоутворювальним елементом є мета-ідеал) і генетичним підходами (формування компетентностей як

особистісних властивостей – це психічні новоутворення, що змінюються в інноваційно-еволюційному процесі розвитку особистості).

На загальнонауковому рівні розглядають процесуально-результативний підхід (можна зробити висновок про ефективність процесу за його результатом, який має бути певним чином визначений; це, своєю чергою, передбачає обов'язкову інтеграцію оцінних процедур до навчального процесу).

Третій, конкретно-науковий рівень характеристики методологічної основи представлений: потенційно-актуальним, комплексним підходом (розмежування понять “компетенція” як деякої програми, образу, сценарію та “компетентність” як актуальної реалізації цієї потенції особистістю); особистісно-діяльнісним (реалізація компетентісно орієнтованої освіти співвідноситься із глобальною ціллю будь-якої освітньої системи – розвиток особистості в єдності інтелектуального, емоційно-вольового, поведінкового аспектів засобами змісту освіти); ситуаційно-проблемним підходом (організаційно-управлінська форма освіти, що спрямована на формування компетентностей та передбачає створення навчальних ситуацій різних рівней проблемності).

Компетентнісний підхід, як і інші інноваційні підходи в навчанні, потребує поетапного впровадження.

Нам імпонують погляди Л. Тархан [17, с. 86–87] щодо реалізації такої діяльності. Так, дослідниця завданнями початкового етапу вважає: освоєння процедури формування алгоритмів дій у процесі вирішення типових завдань (тут студентів необхідно подолати певний бар'єр між отриманими теоретичними знаннями й готовністю на їх основі вибудувати алгоритмізований процес досягнення поставленої мети: побудувати впорядкований ланцюг елементарних формальних кроків, які забезпечать вирішення завдань згідно із стандартним методом); принципово важливо, щоб цей початковий етап у процесі розвитку компетентності реалізовувався в кожній навчальній дисципліні, що вивчають. На міждисциплінарному етапі автор пропонує формувати компетентність у побудові та реалізації діяльності, пов'язаної з виконанням деяких узагальнених (комплексних) алгоритмів діяльності: студент має скласти алгоритм вирішення поставленого завдання з раніше засвоєних елементів – алгоритмів вирішення типових завдань предметної галузі, можливо, і з різних галузей знань. Кінцевий етап присвячено формуванню компетентності щодо вирішення завдань в умовах, що відрізняються від знайомих із попереднього досвіду; вони передбачають аналіз ситуації, підбір як основи вивчених раніше стандартних методів і прийомів із застосуванням творчого рішення, побудову алгоритму, який забезпечить вирішення завдання; на цьому рівні чітко фіксуються окремі дії та властивості, потрібні для успішної діяльності: вивчати, думати, шукати, визначати, інтерпретувати, порівнювати, контролювати тощо.

Аналізуючи потужні можливості впливу цього підходу, зазначимо, що наразі перед професійною освітою постає пріоритетне завдання – її

оновлення на компетентнісній основі шляхом посилення практичної спрямованості з урахуванням принципу фундаменталізму в освіті. При цьому її основу становитиме ціннісна установка майбутніх вихователів ДНЗ на побудову випереджальної стратегії якісних самозмін – особистісно-професійного саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації.

Варто наголосити, що пріоритетною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно орієнтована освіта, що спрямована на формування в майбутніх фахівців дошкільної педагогіки не тільки потужної знаннєвої бази дослідницького й практико-орієнтованого характеру, а й забезпечення органічного поєднання розвитку моральної особистості та моральної індивідуальності.

Великої особистісно перетворювальної сили набуває теза про відповідність вузівського педагогічного процесу тенденціям світового освітнього процесу, побудованого на компетентнісній основі, підвищення рівня фахової компетентності кадрів через відмову від технократичних підходів у педагогічній справі, консерватизму, авторитарності викладання, жорсткої регламентації навчального процесу, врешті-решт – відставання від потреб сучасного соціуму.

Зважаючи на вищезазначене, викладемо власні позиції щодо реалізації підходів компетентнісно орієнтованої освіти в підготовці якісно нової формації вихователів дошкільних навчальних закладів:

- докорінна зміна ідеології парадигми професійної освіти майбутніх педагогів-дошкільників згідно із сучасними потребами соціуму й міжнародними стандартами; підготовка до дій у нових умовах, за нових вимог;
- суттєве оновлення змісту навчально-методичних комплексів дисциплін (плани, програми, методичні рекомендації) згідно з компетентнісним підходом: це палітра форм, методів і засобів, орієнтованих на розвиток компетентностей, що забезпечуватимуть якість результатів, стимулювання інноваційного підходу до проектування освітнього процесу як до компетентнісної діяльності;
- залучення найталановитіших кадрів до викладацької діяльності (викладачі, які відповідають кваліфікаційним вимогам, що встановлені законодавством і впливають із особливостей групи освітніх програм);
- орієнтація майбутніх фахівців дошкільної освіти на засвоєння гуманістичних цінностей та дотримання їх у житті та професійній діяльності, нарешті, гуманістичне оновлення соціуму;
- організація навчально-виховного процесу у ВНЗ на засадах концепції особистісно орієнтованої педагогіки;
- створення нового науково-інформаційного простору (підтримується сучасними рішеннями в галузі інформаційних технологій, у тому числі інформаційними навчальними системами, можливостями для електронного навчання, комунікаційними порталами для студентів і викладачів тощо);

– формування здатності в майбутніх фахівців до академічної доброчесності, самореалізації та професіоналізму в контексті духовно-моральної парадигми.

Очікувані результати засвоєння навчальних курсів визначатимуться в ключових, базових і професійних компетентностях, результати навчання студентів виражатимуться в конкретних дидактичних одиницях (знати, вміти, володіти тощо).

Реалізація компетентнісного підходу уможлиблює формування змісту професійної освіти з метою відображення суб'єктивних компонентів гуманізації педагогічного процесу. Варто зазначити, що педагогічний процес у ДНЗ має вибудовуватися на гуманістичних засадах, з огляду на природу особистості дитини: акцентування на моральній природі взаємин вихователя з вихованцями; перевага методів заохочення (позитивний приклад, переконання) над примусом; чуйне ставлення до дитини, повага до неї, коректне (ненасильницьке) формування особистісних якостей, розвиток чуттєвої сфери вихованця; морально-психологічна підтримка дитини тощо.

Еволюція педагогічної думки в розвитку моральних, культурних і духовних цінностей вплинули на відповідні моральні вимоги до особистості фахівця дошкільної освіти й зумовила якісно нове бачення етичної педагогічної діяльності фахівця. Ми визначили, що ця діяльність має бути чистою, чесною та прозорою, позбавленою елементів жорстокості, грубості та насилля. Адже сучасна теоретична етико-педагогічна думка зародилася ще в концепціях філософів античного світу.

**Висновки.** Таким чином, наведені міркування дають нам змогу стверджувати, що гуманістична основа компетентнісного підходу розкриває особистісний характер розуміння майбутніми вихователями ДНЗ відповідальності за результати власної професійної діяльності, духовної культуродомінантності та необхідності безперервного професійного саморозвитку.

Розглянувши різні аспекти компетентнісного підходу, спираючись на психолого-педагогічні дослідження, можна узагальнити й систематизувати вищевикладене та зробити деякі висновки. Такий підхід не протиставляється ЗУНівському, а доповнює його особистісними, ціннісними, мотиваційними аспектами, передбачає необхідність переорієнтації свідомості вихователів ДНЗ на визнання нових освітніх пріоритетів:

– створення емоційно-комфортного середовища в дошкільному закладі з атмосферою добра та поваги, спрямованого на утвердження гідності кожної дитини, для її саморозкриття;

– організація особистісно орієнтованого (вільного й відкритого) навчання та виховання гуманістичними засобами: рефлексивне керівництво діяльністю вихованців; звернення через навчальний зміст до моральних цінностей; актуалізація в дошкільному житті моральних зразків життя, морального потенціалу вихованців; гуманістична спрямованість на особистість дитини, утвердження найвищих цінностей, моральних норм поведінки та стосунків;

– оптимістичне прогнозування розвитку вихованця з орієнтацією на формування його моральних якостей прикладами власної етичної поведінки й педагогічної культури педагога;

– встановлення й регуляція стосунків між вихователем і дітьми: створення щирої атмосфери спілкування в групі дітей з етичною централізацією педагогічної дії; вміння грамотно поєднувати вимогливість і доброзичливість, будувати рівноцінні відносини з дитячим колективом.

Отже, в межах функціонального аналізу досліджуваної проблеми ми встановили, що компетентнісний підхід – це концептуальна основа модернізації професійної освіти, спрямована на кінцевий результат навчально-виховного процесу – набуття майбутнім фахівцем компетентностей. В умовах сьогодення впровадження компетентнісного підходу здійснюють через перехід до нового покоління галузевих стандартів вищої освіти, що проектує компетентнісну модель випускника.

#### **Список використаної літератури**

1. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / В. И. Байденко. – 2-е изд., исправл. и доп. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 111 с.
2. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. М. Бібік [укл. О. В. Онопрієнко] // Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти : Дайджест 1. – Донецьк : Каштан, 2011. – С. 23–30.
3. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. – Санкт-Петербург ; Москва : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 726 с.
4. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ : Слово, 2013. – 448 с.
6. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І. І. Драч // Проблеми освіти. – 2008. – № 57. – С. 44–47.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
8. Зязюн І. А. Учитель у вимірах епох і цивілізацій / І. А. Зязюн // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 3. – С. 9–15.
9. Ибрагимов Г. И. Инновационные технологии обучения в условиях реализации компетентностного подхода / Г. И. Ибрагимов // Инновации в образовании. – 2011. – № 4. – С. 4–14.
10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С, 2004. – 112 с.
11. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – 2-е вид. – Київ : Т-во “Знання” України, 2010. – 520 с.
12. Митяева А. М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. М. Митяева. – Волгоград, 2007. – 43 с.



13. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болобаш, А. А. Гармаш [та ін.] ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – Київ : Плеяди, 2011. – 100 с.
14. Побірченко Н. С. Компетентнісна освіта у вищій школі: теоретичний аспект / Н. С. Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3 (152). – С. 24–31.
15. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – Київ : К.І.С., 2004. – С. 67.
16. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; [пер. с англ.] – Москва : Когито-Центр, 1999. – С. 16.
17. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України? / М. Степко // Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2009. – № 1 (32). – С. 43–52.
18. Тархан Л. Компетентнісний підхід як інновація в навчанні майбутніх інженерів-педагогів / Л. Тархан // Вища школа. – 2010. – № 3/4. – С. 82–88.

*Стаття надійшла до редакції 06.09.2016.*

Жадленко И. А. Компетентностный подход – концептуальная основа профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений

*В статье проанализированы базовые категории компетентностного подхода через призму профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений. Доказано, что современное поколение образовательных стандартов построено на основе требований компетентностного подхода, суть которого заключается в усилении ориентации на результаты образования как системообразующего компонента конструкции этого стандарта. Установлено, что компетентностный подход направлен на формирование целостной системы знаний, умений и практических навыков, а также непрерывного личностно-профессионального саморазвития и самосовершенствования, а основу новой структуры ценностей будут составлять компетенции.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетенции, профессиональная подготовка, будущие воспитатели дошкольных учебных заведений.

Zhadlenko I. Competence Approach – a Conceptual Basis of Professional Training of Future Pre-school Teachers

*The article analyzes the basic categories of of competence approach through the prism of professional training of future teachers of pre-school educational institutions.*

*It has been proved that the current generation of educational standards is built on the basis of the requirements of competence-based approach, the essence of which is to strengthen the focus on education as a result of the standard system-design component. It has been established that the competence-based approach aimed at forming a complete system of knowledge, abilities and skills, as well as continuous personal and professional self-development and self-improvement, and the basis of the new structure of values will be competence. It has been proved that the orientation of preschool education on pedagogical result (comprehensive child development and his / her success in further education) calls for a high level of professional competence of preschool teachers. Among the key competencies that should characterize future pre-school specialist, professional ethics is of high priority.*

*The need for successful implementation of radical transformations, occurring in modern environment, actualize the problem of providing profound conceptual changes in the training of future pre-school teachers that can solve professional tasks with high and stable efficiency on condition of mastering the system of skills and competencies, building their professional activities in compliance with moral and ethical standards. The content and*

*features of professional and ethical competence of future preschool specialists have been specified.*

*The effectiveness and success of the formation of professional and ethical competence of future pre-school teachers in the process of professional training depend on the combination of knowledge, skills, experience, reflected in theoretical and practical training of future specialists; creation reflective and humanistic environment; enriching the learning process with the tasks of spiritual and moral content; internalization of value attitude of future teachers to foster professional and ethical internalization of value attitude of future teachers to foster professional and ethical activities; formation of high communicative culture level of future teachers in the system of moral relations; the ability to self-improvement and self-development.*

**Key words:** *competence approach, competences, professional training, future pre-school teachers.*

УДК 373.2.016

Л. С. ЖУРАВЛЬОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

О. В. ГРУЗДЄВА

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького

## ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

*У статті на основі аналізу наукових праць розглянуто доцільність і важливість глибокого вивчення української етнопедагогіки вихователями та батьками, відновлення народного виховання дітей з метою збереження нації, забезпечення духовної єдності поколінь. Акцентовано на тому, що народ і виховання – це два взаємопов'язані поняття, оскільки кожен народ від покоління до покоління передає свій суспільний та соціальний досвід, духовне багатство. Наголошено, що саме народ є вихователем молодшого покоління, а виховання при цьому набуває народного характеру. Зазначено, що виховання надзвичайно впливає на формування національного характеру людини.*

*Встановлено, що розширення лексичного запасу слів дошкільника відбувається завдяки усім частинам мовлення, адже дитина вживає слова різної складності, з конкретним, прямим і переносним значеннями, її мовлення збагачують синоніми, антоніми, омоніми, метафори, багатозначні слова, фразеологічні звороти, постійно розширюється й зміст слів, які вона використовує, в результаті чого кількісно та якісно словниковий запас слів дитини досягає такого рівня, що вона може легко спілкуватися з дорослими й дітьми, підтримувати розмову на будь-яку тему в межах свого розуміння.*

**Ключові слова:** лексична сторона мовлення, етнопедагогіка, діти дошкільного віку, народна педагогіка, виховна робота в дошкільному закладі.

Актуальність теми зумовлена соціальною потребою розвитку мовлення дітей як важливого компонента становлення особистості та пріоритетним спрямуванням Національної доктрини розвитку освіти України, Законом України “Про освіту”, що передбачають досконалість форм, методів, засобів і методики навчання дітей рідній мові, формування культури мовленнєвого спілкування.

Державним стандартом дошкільної освіти є Базовий компонент дошкільної освіти. Його мета – забезпечення життєвої компетентності дитини. Саме тут визначено зміст життєдіяльності дитини за сферами “Природа”, “Культура”, “Люди”, “Я Сам”. Найповнішу реалізацію вимог державного стандарту гарантує нова Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” (науковий керівник, редактор і упорядник проф. О. Л. Кононко), що орієнтована на ці ж сфери життєдіяльності та розвитку дошкільника. До сучасних програм, що реалізують Базовий компонент дошкільної освіти, належить і програма виховання дітей дошкільного віку “Українотворець” (керівник авторського колективу проф. П. П. Кононенко), де акцентовано на створенні умов для розвитку дитячої особистості як творця себе, своєї родини, держави, світу. Зазначені програми спрямо-

вані на формування різносторонньої дитячої особистості через специфічно дитячі форми діяльності: ігрову, предметно-практичну, образотворчу, комунікативну.

Сьогодні назріла потреба для вихователів і батьків глибоко вивчати українську етнопедагогіку, відновити народне виховання дітей з метою збереження нації, забезпечення духовної єдності поколінь. Не випадково в народі кажуть: “Якщо твої плани розраховані на рік – сій жито, якщо твої плани розраховані на десятиліття – саджай дерева, якщо твої плани розраховані на віки – виховуй дітей”.

Теоретико-практичні основи проблем народного виховання дітей дошкільного віку висвітлено в працях А. М. Богуш, І. П. Волкова, Г. С. Виноградова, Н. В. Лисенко, М. Г. Стельмаховича, В. О. Сухомлинського, К. Д. Ушинського та ін. Результати досліджень психологів, педагогів, лінгвістів створили передумови для комплексного підходу у вирішенні завдань мовленнєвого розвитку дітей (Л. С. Виготський, В. О. Виноградов, Д. Б. Ельконін, А. В. Запорожець, А. А. Леонт'єв, А. Н. Леонт'єв, А. А. Пешковський, С. Л. Рубінштейн, Ф. А. Сохін, Е. І. Тихеева, К. Д. Ушинський, Е. А. Флерина, Л. В. Щерба та ін.). Багато теоретиків і практиків дошкільної освіти розглядали проблему мовленнєвого розвитку дошкільників. Найбільш відомими є А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, К. Л. Крутій, Т. М. Котик, Н. І. Луцан та ін. Крім того, багато педагогів і психологів (Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, А. П. Усова, К. Д. Ушинський, Є. О. Фльоріна та ін.), фольклористів (В. П. Анікін, А. М. Афанасьєв, Ф. С. Капіца, І. П. Сахаров, П. В. Шейн та ін.) наголошували на величезному значенні усної народної творчості в житті людини.

**Мета статті** – на основі аналізу теоретичних джерел і практичних робіт розкрити важливість використання елементів народної педагогіки для розвитку та вдосконалення лексичної сторони мовлення дошкільників.

Народ і виховання – це два взаємопов'язані поняття. Так повелося в історії людства, що кожен народ передає свій суспільний та соціальний досвід, духовне багатство у спадок молодшим поколінням. Саме так створюється історія матеріальної та духовної культури нації, народу, формується його самосвідомість. Народ завжди є вихователем молодшого покоління, а виховання при цьому набуває народного характеру. Тільки народне виховання, зауважував К. Д. Ушинський, є живим органом в історичному процесі народного розвитку, таке виховання надзвичайно впливає сили на формування національного характеру, національної психології людини. На думку видатного педагога, виховання не треба вигадувати, бо воно існує в народі стільки віків, скільки існує сам народ, з ним народилося, з ним зросло, відобразило в собі всю його історію та всі його якості [8].

Етнопедагогіка вивчає досвід народних мас у вихованні підростаючого покоління, їхні педагогічні погляди; це наука про педагогіку побуту, педагогіку сім'ї, роду, племені, народності, нації [6; 7]. На думку вчених, народна педагогіка включає в себе передусім емпіричні педагогічні знання

незалежно від конкретної етнічної спільності, натомість етнопедagogіка обов'язково віддзеркалює приналежність до конкретної етнічної спільності з тільки їй притаманними педагогічними традиціями [2; 6; 7].

Українська народна педагогіка – це багатотомний усний підручник навчання й виховання, який зберігається в пам'яті народу, постійно ним використовується, систематично збагачується й удосконалюється. Відомий лінгвіст О. О. Потебня зауважував на тісному зв'язку між культурою та мовою народу. Він вважав, що кожна мова, як і кожен народ, неповторні, і люди добровільно не відмовляються від своєї мови [4; 5].

Основоположник української народної педагогіки К. Д. Ушинський у той час, коли в Україні забороняли школи, де навчали рідною мовою, відстоював думку про те, що мова й духовне життя народу нерозривні. Відомий педагог був глибоко переконаний, що в мові одухотворяється весь народ і вся його батьківщина [8].

Любов до слова рідної мови пронизує педагогічні праці В. О. Сухомлинського. Рідна мова, на його думку, це безцінне духовне багатство, в якому народ живе, передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, культуру й традиції. Він образно називає рідну мову “невмирущим джерелом”, з якого дитина черпає перші уявлення про світ, про свою батьківщину, про своє село або місто, про весь свій край, а слово рідної мови порівнює з неповторним ароматом квітки. Опанування рідної мови, рідного слова починається з раннього дитинства, а вдосконалення її, засвоєння культури мовлення триває протягом усього життя [2; 7].

Перші слова дитина починає промовляти в кінці першого – на початку другого року життя. Малюк уважно прислухається до мовлення батьків, адже воно є взірцем для наслідування. Враховуючи психологію дитячого віку, народна дидактика пропонує дитині полегшені мовленнєві моделі так званої дитячої мови: льюля, ляля, моня, гава, киця, жижа, коко, гам, зюзя, беця, цяця, фіця та ін. Ці слова становлять своєрідний фонд народної дитячої лексики, яка передається, весь час доповнюється і збагачується із покоління в покоління.

У дитячому словнику народної дидактики чимало звуконаслідувальних слів: бам-бам, гав-гав, ням-ням, ку-ку, кар, люлі-люлі, тосі-тосі. Вони стимулюють мовленнєву активність дитини, полегшують її спілкування з дорослими. У практиці народного виховання етап користування дитячим мовленням відбувається надзвичайно інтенсивно й охоплює відносно невеликий проміжок часу. Поступово дитина замінює звуконаслідувальні слова правильною лексикою рідної мови, починає опановувати літературну мову, вступає у сферу побутового спілкування, якому притаманний розмовно-побутовий стиль.

Завдання вихователя дошкільного закладу – домогтися, щоб ці народні перлини стали надбанням дитячого активного словника.

Проте сама дитина, як справедливо зазначає К. Д. Ушинський, не може засвоїти це надзвичайно цінне духовне надбання, тому сім'я, дошкі-

льний заклад повинні стати першими наставниками дитини в засвоєнні рідної мови. Дослідник визначає обов'язки та завдання наставника, які передбачають введення дитини у світ живої, народної, образної рідної мови [8].

А. М. Богуш зазначає, що мовленнєвий розвиток дошкільника багато в чому залежить від того, як вихователь зуміє організувати роботу на заняттях і в повсякденному житті. Дослідження доводять, що для більш ефективного розвитку мовлення доцільним буде використовувати народознавчу лексику [2, с. 205].

Першим прикладом правильного користування мовою може бути сам вихователь. Він має чітко, повільно та виразно вимовляти кожен звук, правильно розставляти наголоси та витримувати логічні паузи [5, с. 278]. Застосування української народознавчої лексики на заняттях та в повсякденному житті може значно підвищити рівень розвитку мовлення дошкільнят, зокрема збагатити словниковий запас дітей.

Організуючи народознавчу роботу з дошкільниками, вихователі повинні в комплексі вирішувати пізнавальні, навчальні, виховні та мовленнєві завдання. Адже сьогодні ми повертаємося до забутого, відроджуючи національні традиції, пробуджуючи національний дух нашого народу. Починати цю роботу потрібно з раннього віку, в сім'ї, в дитячому садку, в школі.

Народне художнє слово здавна використовували як один із засобів не лише виховання, а й розвитку мовлення дитини. Всі види та жанри народної творчості в більшості своїй доступні, зрозумілі дітям за змістом і формою, наділені ігровими моментами й легко сприймаються ними.

Скарбниця народної мудрості надзвичайно багата. Є в ній казка та легенда, пісня й дума, загадка, прислів'я та приказка, весела забавлянка й ніжна колискова, цікава гра, мирилочка-дружилочка та ін.

Дошкільникам треба пропонувати найкращі зразки усної народної творчості – скоромовки, колискові, загадки, утішки, примовки, лічилки та ін. Адже вони наближені до дитячого світу й долучають малят до традицій та звичаїв їх предків [2; 3]. Уперше народну творчість дитина починає сприймати ще немовлям, коли вона чує колискові [2, с. 11]. Ці пісеньки допомагають малюку засвоїти найпростіші моделі мовлення та розпочати спілкування з оточуючими. Колісанки – це універсальний спосіб донести до дитини відомості про навколишній світ, тим самим збагачуючи її словник. Інтонаційне забарвлення цих пісень активно сприяє розвиткові фонематичного сприйняття. Вони також сприяють розвиткові пам'яті та оволодінню лексики.

Починаючи з третього року життя малюки вже можуть зрозуміти гумор. Якщо щось виходить за межі їх уявлень, то воно для дітей смішне. Але без дорослого зрозуміти побачене дитина ще не спроможна. З другої половини 3-го року життя при точному описі предмета малюк може відгадати загадку. Така практика значно підвищує рівень словникового запасу дитини. Після відгадування треба обов'язково закріпити особливості задуманого явища або предмета. Часто загадки містять різноманітні прийоми

метафоризації образу (використання багатозначності слів, уособлення, епітети, порівняння та ін.), що допомагає сформувати в дошкільнят образне мислення [3; 5].

Різноманітні слова, які є відгадками, сприяють збагаченню дитячого словника, особливо це проявляється під час використання багатозначних слів або слів у переносному значенні. Загадкою називають одну з малих форм фольклору, яка у стислій формі відображає найбільш значущі та яскраві характеристики явищ або предметів. Влучною є думка Ю. Г. Ілларіонової про те, що мова-опис і мовлення-доказ розвиваються в дітей більш активно при частому відгадуванні загадок, адже висловлена думка потребує доказів. А щоб довести правильність висловлювання, потрібно логічно розповісти про свої міркування щодо відгадки. Доводячи свою думку, дитина засвоює нову композиційну побудову висловлювання, його граматичну структуру [4, с. 110].

Дитина має зрозуміти, для чого їй доводити правильність своїх думок. Тому Ю. Г. Ілларіонова пропонує мотивувати дошкільників конкретною метою, яка полягає не в простому відгадуванні, а в доведенні своєї думки. Дитина має зрозуміти, що навколишній світ – це складна взаємопов'язана структура, яка має дуже глибокі зв'язки між кожним її елементом. Для більш обґрунтованих відповідей буде доцільно заздалегідь ознайомити дітей з предметами, які будуть відгадками до завдань. Постійна робота над таким мовленням допоможе дитині навчитися оперувати більш цінними аргументами [4, с. 110].

Лічилка – невеликий віршований веселий та дотепний твір. Більшість лічилок мають цікавий веселий зміст, струнку побудову, яскравий ритмічний малюнок. Усе це створює радісний, бадьорий настрій, заохочує до гри. Цей жанр фольклору легко засвоюється дітьми. Лічилки розвивають мовлення, зокрема лексичну його сторону, пам'ять, покращують настрій.

Загадки також збагачують словник дітей, відіграють велику роль у їх розумовому розвитку. Вони уточнюють уявлення дітей про вже відомі предмети, мобілізують спостережливість, розкривають особливості рідної мови та її образність, вчать мислити й активізують уяву.

Прислів'я та приказки мають великий вплив на формування лексики дітей, сприяють виробленню в них морально-етичних норм поведінки.

Їх особливість полягає в правильному використанні епітетів і порівнянь, що передає ставлення народу до різноманітних явищ чи предметів. Якщо навчити дитину використовувати під час мовлення приказки та прислів'я, то вона зможе більш ясно та лаконічно демонструвати свої почуття й думки. Характеристика предмета стає більш яскравою.

Мовлення дітей дошкільного віку може розвиватися й на основі народних пестушок та утішок. Вони передбачають кількаразове повторення в різному темпі та з різною інтонацією. Це допомагає показати всю красу української мови та спонукає до подальшого розвитку мовлення дошкільників.

**Висновки.** Отже, мова народу, в якій відображається його духовне життя, є для дитини найкращим зразком рідної природи, батьківщини, це шлях до пізнання своїх національних коренів і пізнання самої себе.

Українська народознавча лексика має велике виховне значення. Вона містить різні явища мови, логічні одиниці, художні мініатюри, поетичні образні узагальнення соціально-історичного досвіду. Її ідеї сприяють формуванню етичних понять, моральному й естетичному вихованню, розвиває уяву, фантазію дитини. Українська народознавча лексика вміщує в собі великі можливості для збагачення словника дітей. Художня сила прислів'їв та приказок закладена в їх змістовній, композиційній, звуковій організації. Поетична мова прислів'їв та приказок проста, виразна, лаконічна, містить порівняння, синоніми, антоніми. Особливу увагу треба приділяти взаємозв'язку слова та уявлення, оскільки уявлення є основою збагачення словника дітей. Все, що дитина називає, вона повинна правильно розуміти, кожному поняттю надавати належну форму.

Потребують подальшого дослідження розробка форм і методів використання української народознавчої лексики для розвитку мовлення дошкільників, введення їх у структуру фронтальних та індивідуальних занять.

#### **Список використаної літератури**

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : навч. посіб. / А. М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 275 с.
2. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – 2-ге вид, перероб. і доп. – Київ : Вища школа, 2002. – 407 с.
3. Єнгаличева І. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку засобами малого жанрового фольклору [Електронний ресурс] / І. Єнгаличева. – Режим доступу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_prob1\\_silsk\\_shkolu/50/13.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/50/13.pdf).
4. Іларіонова Ю. Г. Навчайте дітей відгадувати загадки / Ю. Г. Іларіонова. – Москва : Просвещение, 1976. – 127 с.
5. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / за ред. А. М. Богуш. – Київ : Вища школа, 1992. – 412 с.
6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / Т. І. Поніманська. – Київ : Академвидав, 2006. – 456 с.
7. Українське народознавство : підручник / за ред. С. П. Павлюка. – Київ : Знання, 2004. – 570 с.
8. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні. Виховання і характер / К. Д. Ушинський [упор. З. Н. Борисова, В. З. Смаль] // Істор. дошк. пед. хрестоматія. – Київ : Знання, 1990. – 652 с.

*Стаття надійшла до редакції 16.09.2016.*

---

Журавлєва Л. С., Груздева О. В. Использование элементов народной педагогики для развития лексической стороны речи дошкольников

*В статье на основе анализа научных работ рассматривается целесообразность и важность глубокого изучения украинской этнопедагогики воспитателями и родителями, возрождение народного воспитания детей с целью сохранения нации, обеспечения духовного единства поколений. Акцентируется внимание на том, что народ и воспитание – это два взаимосвязанных понятия, поскольку каждый народ из поколения в поколение передает свой общественный и социальный опыт, духовное богатство. Подчеркивается, что именно народ выступает воспитателем молодого поколения, а вос-*



питание при этом приобретает народный характер. Отмечается, что воспитание необычайно влияет на формирование национального характера человека.

Установлено, что расширение лексического запаса слов дошкольника происходит за счет всех частей речи, ведь ребенок употребляет слова различной сложности, с конкретным, прямым и переносным значениями, его речь обогащают синонимы, антонимы, омонимы, метафоры, многозначные слова, фразеологические обороты, постоянно расширяется и смысл слов, которые он использует, в результате чего количественный и качественный словарный запас слов ребенка достигает такого уровня, что он может легко общаться со взрослыми и детьми, поддерживать разговор на любую тему в пределах своего понимания.

**Ключевые слова:** лексическая сторона речи, этнопедагогика, дети дошкольного возраста, народная педагогика, воспитательная работа в дошкольном учреждении.

Zhuravlyova L., Gruzdeva O. The Use of Elements of Folk Pedagogy for the Development of the Lexical Side of Preschool Speech

*The article analyzes the need for teachers and parents to study in depth Ukrainian ethnopedagogics, restore the people's parenting in order to preserve the nation, providing spiritual unity of generations. The attention is focused on the fact that people and education – these are two interrelated concepts. In the history of mankind we know that every people from generation to generation passes its public and social experience, spiritual wealth inherited the older generation younger. That's what creates the history of material and spiritual culture of the nation, the people, formed its identity. It stresses that it is the people in favor of the younger generation educator and education at the same time acquires a national character. It is noted that only public education is a living organ in the historical process of national development, such education becomes extremely influential force in the formation of the national character, national human psychology.*

*It was found that the expansion of preschool vocabulary words is due to all the parts of speech. The child uses words of varying difficulty, with a specific, direct and figurative sense, at least – the abstract, her speech enrich synonyms, antonyms, homonyms, metaphors, ambiguous words, turns of phrase. Constantly expanding the meaning of words that it uses. Quantitatively and qualitatively vocabulary words a child reaches such a level that it can easily communicate with adults and children, maintain a conversation on any subject within their understanding.*

**Key words:** lexical aspect of speech, pedagogy, pre-school children, folk pedagogy, educational work in preschool.

УДК 377.147:004

Н. Г. КОШЕЛЕВА

кандидат педагогічних наук, доцент

О. Є. УСИК

Українська інженерно-педагогічна академія

## ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ

*У статті розглянуто проблему вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю шляхом використання методу проектів. Систематизовано результати науково-педагогічних досліджень щодо визначення сутності та дидактичних характеристик методу проектів, обґрунтовано доцільність його використання для формування вмінь майбутніх фахівців комп'ютерного профілю проектувати мультимедійні продукти. Описано методіку його застосування в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю та експериментально перевірено її ефективність.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутні фахівці комп'ютерного профілю, сучасні технології навчання, метод проектів, мультимедійні продукти.

Актуальність обраної теми зумовлена суспільною потребою в професійній підготовці кваліфікованих фахівців комп'ютерного профілю, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні та використанні новітніх інформаційних технологій. Один із перспективних напрямів діяльності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю пов'язаний з розвитком індустрії електронних інформаційних ресурсів, що вимагає формування відповідних знань і вмінь у процесі професійної підготовки.

Проте в освітній практиці існують протиріччя між потребою українського ринку інформаційних послуг у підготовці достатньої кількості фахівців, які володіють сучасними технологіями створення медіапродуктів, і недостатньою відповідною спрямованістю процесу професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю у вітчизняних технікумах і коледжах. Подолання зазначеного протиріччя вимагає застосування сучасних технологій навчання (однією з яких є метод проектів), що могли б забезпечити формування вмінь майбутніх фахівців щодо створення медіапродуктів і здатності до творчості, роботи в команді, оригінальності та інноваційності мислення, креативного підходу до вирішення поставлених завдань, спроможності генерувати нові ідеї.

**Мета статті** – обґрунтувати теоретичні засади використання методу проектів і розробити й експериментально перевірити методіку його ефективного застосування в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю (на прикладі спеціальності “Обслуговування комп'ютерних систем та мереж” освітньо-кваліфікаційного рівня “молодший спеціаліст”).

Значущість проблеми якісної сучасної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю підтверджує стійкий інтерес українських і зарубіжних науковців до питань її вдосконалення, яким присвятили свої дослідження О. Карабін, Д. Корчевський, О. Кучерук, С. Лайер, І. Мендзєбровський, Т. Морозова, М. Нікітченко, Л. Омельчук, С. Петрович, О. Прозор, О. Пушкар, З. Сайдаметова, О. Сергієнко та ін.

Однією з найпоширеніших спеціальностей підготовки молодших спеціалістів комп'ютерного профілю, яку пропонують вітчизняні технікуми та коледжі, є спеціальність 5.05010201 – Обслуговування комп'ютерних систем та мереж (галузь знань 0501 – Інформатика та обчислювальна техніка). Випускники отримують широку кваліфікацію “технік з обчислювальної техніки” та підготовлені для професійної діяльності на підприємствах, які займаються виробництвом електронного устаткування, технічним обслуговуванням і ремонтом комп'ютерної техніки, поліграфічною діяльністю, видавничою справою, діяльністю у сфері інформатизації, а також працюють у інших галузях, де використовують засоби обчислювальної техніки.

Зокрема, один із сучасних і дуже перспективних напрямів роботи фахівців комп'ютерного профілю пов'язаний із формуванням розгалуженої індустрії електронних інформаційних ресурсів. Стрімко розвивається новий сегмент видань – електронний: видання в Інтернеті, електронні варіанти друкованих видань, самостійні електронні періодичні та книжкові видання, інтерактивні видання, портали, блоги, сайти, віртуальні тури та ін. Водночас результати аналізу освітньої практики підготовки молодших спеціалістів комп'ютерного профілю показують, що цьому напряму приділяють поки недостатньо уваги. Відповідна підготовка майбутніх фахівців комп'ютерного профілю вимагає застосування сучасних технологій навчання, які могли б забезпечити формування не лише суто технічних умінь щодо створення медіапродуктів на основі відкритих інтерактивних компонентів, а й здатності до творчості, роботи в команді, оригінальності та інноваційності мислення, креативного підходу до вирішення поставлених завдань, спроможності генерувати нові ідеї. В якості однієї з таких технологій може бути використано метод проектів.

Метод проектів можна визначити як освітню технологію, спрямовану на здобуття учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь і навичок завдяки системній організації проблемно орієнтованого навчального пошуку. Цей метод передбачає вирішення учнями певної проблеми, їх самостійну діяльність зі створення інноваційного продукту, формує їх різнобічні індивідуальні якості, він орієнтований на результат, запланований заздалегідь. Більшість сучасних дослідників використання методу проектів у сучасній освіті (В. Безрукова, М. Горчакова-Сибірська, М. Єлькін, Л. Іванова, І. Колесникова, Т. Лесіна, О. Пехота, Т. Подобєдова, Є. Полат, В. Сидоренко, С. Сисоєва та ін.) схильні розглядати його як технологічну навчальну діяльність, основними ознаками якої є: мотиваційне забезпечення діяльності педагога та

учнів; наявність чітко й діагностично заданої мети; уявлення змісту, що вивчають, у вигляді системи пізнавальних і практичних завдань; наявність досить жорсткої послідовності; визначення способів взаємодії учасників навчального процесу на кожному етапі, а також їх взаємодії з інформаційною технікою (комп'ютером, відеосистемою тощо) [2, с. 30]. Структура навчальної діяльності учнів і викладача за методом проектів відповідає перерахованим ознакам педагогічної технології: спирається на мотивацію учнів щодо роботи над проектами, зумовлену орієнтацією на кінцевий особисто значущий результат; обов'язково містить конкретну практичну мету, ступінь досягнення якої визначають під час презентації проектів; виконується поетапно на основі визначеної викладачем орієнтовної основи діяльності (інформаційного поля та алгоритму для виконання проекту). Типову структуру роботи викладачів та учнів над проектом (у бінарних діях) подано в табл. 1 [4, с. 101–102].

Таблиця 1

**Структурно-змістові характеристики  
навчальної діяльності викладача та учнів за методом проектів**

Зміст роботи над проектом (для викладача)	Зміст роботи над проектом (для учнів)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Введення учнів у проектну діяльність.</li> <li>2. Визначення та затвердження тематики проектів.</li> <li>3. Складання графіка роботи над проектом.</li> <li>4. Добір і аналіз літературних джерел.</li> <li>5. Аналіз і контроль процесу виконання проекту (консультації).</li> <li>6. Контроль за оформленням проекту.</li> <li>7. Організація та проведення передзахисту проекту.</li> <li>8. Контроль за доопрацюванням проекту.</li> <li>9. Захист проекту.</li> <li>10. Підбиття підсумків проекту</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Отримання інформації про проект.</li> <li>2. Вибір теми проекту.</li> <li>3. Складання індивідуального графіка роботи.</li> <li>4. Обговорення процесу виконання проекту.</li> <li>5. Оформлення проекту.</li> <li>6. Передзахист у групі.</li> <li>7. Доопрацювання проекту.</li> <li>8. Захист проекту</li> </ol>

Отже, сучасне педагогічне трактування методу проектів базується на засадах технологічного підходу, що дає змогу, зокрема, використовувати його в якості однієї з ефективних технологій професійної освіти, яка забезпечує формування вмінь майбутніх фахівців створювати реальні продукти професійної діяльності. Тому для часткового вирішення зазначеного на початку дослідження протиріччя пропонуємо використовувати в процесі професійної підготовки молодших спеціалістів спеціальності “Обслуговування комп'ютерних систем та мереж” авторський факультативний курс “Проектування мультимедійних продуктів”, мету вивчення якого можна визначити як формування та поглиблення знань майбутніх фахівців комп'ютерного профілю у сфері композиції, дизайну та технологій створення мультимедійних продуктів (електронних книг і енциклопедій, сайтів, ігор, навчальних систем та інших мультимедійних видань) і вмінь що-

до: проектування мультимедійних видань, презентацій, веб-сайтів, комп'ютерних ігор; створення й обробки графічної, аудіо- й відеоінформації, художніх, анімаційних і технічних зображень; обробки статичних 3D-зображень та створення динамічних відеокліпів; виробництва мультимедійних видань на базі сучасних інформаційних, мережевих і веб-технологій.

Формування зазначених умінь майбутніх фахівців комп'ютерного профілю має відбуватися на засадах теорії поетапного формування розумових дій (автори – П. Гальперин, Н. Тализіна). Теорія містить систему положень про механізми та умови складних багатопланових змін, пов'язаних з утворенням у людини нових образів, дій та понять, що складається з чотирьох компонентів: формування адекватної мотивації засвоєння дії та її здійснення; забезпечення орієнтування та виконання дії, що засвоюється; формування бажаних якостей дії; перенос дії в ідеальний (розумовий) план [1, с. 18]. Реалізація зазначених компонентів у процесі професійного навчання відбувається так: спочатку майбутні фахівці мають ознайомитися з метою професійної дії, яку вони повинні засвоїти, внаслідок чого виникає необхідна мотивація, що робить навчальну діяльність цілеспрямованою та викликає певний інтерес. На наступному етапі майбутніх фахівців знайомлять з орієнтирами (системою умов) нової діяльності, тобто відбувається формування орієнтовної основи діяльності. Після цього починається етап формування професійних дій, унаслідок чого дія алгоритмізується та може бути виконана з достатньою чіткістю або перенесена на різні ситуації. Результатом є сформованість професійних умінь майбутніх фахівців діяти згідно з кваліфікаційними вимогами. Саме таку систему навчальної діяльності викладача та учнів доцільно використовувати при проведенні факультативних занять.

Лекційні заняття з факультативного курсу спрямовані на формування внутрішньої мотивації учнів до роботи над навчальними професійно орієнтованими проектами зі створення медіапродуктів (ментальних онлайн-карт, анімованих рекламних банерів, віртуальних турів, електронних мультимедійних видань, сайтів тощо) та відповідної орієнтовної основи діяльності. Враховуючи зміст і спрямованість курсу, доцільним є використання такого виду лекцій, як лекція-візуалізація. Візуалізована лекція є систематизованою, методично обробленою усною інформацією, перетвореною у візуальну форму, що є опорою для формування розумових дій та понять. Для цього використовують сучасні технічні засоби: персональний комп'ютер, мультимедійний проектор. Лабораторні заняття з факультативного курсу пропонують проводити з використанням методу проектів. Учні, які вивчають курс, розподіляють за "малими" групами (проектними командами) по 4–5 осіб з урахуванням психологічної сумісності, рівня підготовки, лідерських якостей учасників тощо (які визначають за даними педагогічних спостережень, опитувань, анкетувань). Роботу над проектами проводять у комп'ютерному класі, в якому досить потужні комп'ютери об'єднані в локальну мережу та підключені до Інтернету. Кожна "мала"

група отримує все необхідне: алгоритм і зміст окремих етапів роботи, інструктивно-методичні матеріали, графік роботи над проектом, вимоги до продукту (результату) роботи тощо. Керівник кожної “малої” групи організує й розподіляє роботу її учасників, відповідає за якість і строки її виконання. Право вибору або самостійного визначення конкретної тематики кожного медіапродукту надано “малим” групам. Виконання проектів має завершуватися обов’язковим підбиттям підсумків. Викладач разом з учнями проводить спільну рефлексію процесу проектної діяльності (аналіз проблем, помилок і труднощів, успіхів та досягнень, індивідуальних і колективних внесків у виконання проектних завдань). Наприкінці роблять акцент на визначенні корисності навчальних проектів для формування професійних умінь майбутніх фахівців комп’ютерного профілю в галузі проектування мультимедійних продуктів (завершальна мотивація). В якості контрольного (залікового) завдання, яким завершується вивчення факультативного курсу, запропоновано використовувати навчальний проект зі створення веб-сайту.

З метою дослідження доцільності та ефективності застосування методу проектів у процесі професійної підготовки молодших спеціалістів спеціальності “Обслуговування комп’ютерних систем та мереж” було проведено педагогічний експеримент під час викладання факультативного курсу “Проектування мультимедійних продуктів” у процесі педагогічної практики в коледжі транспортної інфраструктури (м. Бахмут). В експерименті брали участь учні 4 курсу коледжу. Перший етап експериментальної роботи – діагностичний. На цьому етапі визначали середній рівень успішності учнів зі спеціальних дисциплін за поточний семестр (методом вивчення педагогічної документації та результатів діяльності учнів) і рівень їх навчальної мотивації (за методикою Т. Ілліної “Мотивація навчання у ВНЗ” [3, с. 433–434]). Отримані дані діагностичних зрізів наведено в табл. 2 і 3 (показники середнього рівня успішності та навчальної мотивації учнів на початку експерименту). Учні було розподілено на експериментальну групу (ЕГ) (ті, що записалися на факультативний курс) та контрольну групу (КГ), яка навчалася за звичайною програмою.

Таблиця 2

**Розподіл молодших спеціалістів спеціальності “Обслуговування комп’ютерних систем та мереж” за рівнями навчальної мотивації на початку та в кінці експерименту**

Рівні навчальної мотивації учнів	На початку експерименту		У кінці експерименту	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	Кількість учнів, %	Кількість учнів, %	Кількість учнів, %	Кількість учнів, %
Високий	10,5	11,8	20,1	11,8
Середній	42,1	39,6	51,3	40,2
Низький	47,4	48,6	28,6	48,0

Зафіксовані в табл. 2 і 3 дані діагностичного зрізу свідчать про те, що на початку експерименту мав місце приблизно однаковий розподіл учнів за

рівнями навчальної мотивації та середньої успішності зі спецпредметів і в експериментальній, і в контрольній групах з переважанням середнього та низького рівнів.

Таблиця 3

**Розподіл молодших спеціалістів спеціальності  
“Обслуговування комп’ютерних систем та мереж”  
за середнім рівнем успішності зі спецдисциплін  
на початку та в кінці експерименту**

Рівні успішності зі спецпредметів	На початку експерименту		У кінці експерименту	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	Кількість учнів, %	Кількість учнів, %	Кількість учнів, %	Кількість учнів, %
Високий	19,6	20,8	30,8	22,1
Середній	45,1	37,7	48,4	39,1
Низький	35,3	41,5	20,8	38,8

На другому, формувальному етапі експерименту в експериментальній групі було запроваджено вивчення факультативного курсу “Проектування мультимедійних продуктів”. У кінці експерименту було проведено контрольний зріз за тими самими параметрами: вивчення рівнів мотивації учнів проводили за тією ж методикою; визначення рівнів успішності зі спецдисциплін – за результатами виконання учнями контрольних робіт із провідних спецпредметів та на основі оцінок, отриманих ними під час екзаменаційної сесії. Отримані дані подано в табл. 2 і 3 (показники середнього рівня успішності та навчальної мотивації учнів у кінці експерименту). Зафіксовані в таблицях дані контрольних зрізів свідчать про значне збільшення кількості учнів з високим рівнем досліджуваних показників у експериментальній групі та суттєве зменшення в цій групі кількості учнів з низьким рівнем. У контрольній групі досліджувані показники майже не змінилися.

**Висновки.** Отже, зазначене свідчить про ефективність використання методу проектів у процесі викладання професійно орієнтованих і спеціальних дисциплін для формування професійних знань та вмінь майбутніх фахівців комп’ютерного профілю. Подальші дослідження можуть бути пов’язані з аналізом можливості поширення отриманого досвіду використання методу проектів на деякі інші спецдисципліни професійної підготовки молодших спеціалістів зі спеціальності “Обслуговування комп’ютерних систем та мереж” і створенням колективної методичної розробки “Банк професійних проектних завдань у комп’ютерній галузі”.

**Список використаної літератури**

1. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие / П. Я. Гальперин. – Москва : КДУ, 2006. – 327 с.
2. Демидова В. Г. Прогностичний компонент у професійній діяльності педагога : навч.-метод. посіб. / В. Г. Демидова. – Одеса : ПНЦ АПН України : МП Черкасов, 2007. – 147 с.

3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 512 с.

4. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособ. / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. – Москва : Академия, 2005. – 288 с.

---

Кошелева Н. Г., Усик Е. Е. Использование метода проектов в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов компьютерного профиля

*В статье рассмотрена проблема усовершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов компьютерного профиля путем использования метода проектов. Систематизированы результаты научно-педагогических исследований по определению сущности и дидактических характеристик метода проектов, обоснована целесообразность его использования для формирования умений будущих специалистов компьютерного профиля проектировать мультимедийные продукты. Описана методика его применения в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов компьютерного профиля и экспериментально проверена ее эффективность.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, будущие специалисты компьютерного профиля, современные технологии обучения, метод проектов, мультимедийные продукты.

Kosheleva N., Usyk O. Using of Methods of Projects during Training of Future Computer Profile Specialists

*The article is devoted to an actual problem of improvement of professional training of future computer profile specialists, capable of creative work, professional development, mobility in the development and use of advanced information technologies. One of the promising directions of future computer profile specialists associated with the development of the industry of electronic information resources, which requires the formation of their professional knowledge and skills in the development of multimedia products. There is was a lack of appropriate orientation of the process of professional training of future computer profile specialists in domestic colleges in the article. A one of the solutions to this problem through the use of a method of projects in the process of training of future computer profile specialists.*

*In the article the results of scientific and pedagogical research to determine the nature and characteristics of the teaching method of projects. It was concluded that the project method meets all the features of pedagogical technologies and provides a productive creative independent activity of pupils on to solve the practical-oriented problems in the submission of the final practical result, it can be used as one of the most effective technologies of vocational training, ensuring the formation of skills of future computer profile specialists create multimedia products.*

*Authors describe the methodology of the application of a method of projects in the course of teaching developed an elective course “Design of Multimedia Products” for the future computer profile specialists, and its effectiveness is verified experimentally.*

**Key words:** training, future specialists of computer profiles, modern education technology, project method, multimedia products.



О. С. ЛОСЄВ

старший викладач-методист

О. С. ЛОСЄВА

старший викладач-методист

КЗ “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” ХОР

## ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ТВОРЧОГО ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*У статті розглянуто теоретичні основи інноваційного навчання. Проаналізовано окремі аспекти проблеми підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності. Наголошено на необхідності впровадження інноваційного навчання в процесі підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. Проаналізовано теоретико-методологічну базу дослідження, виокремлено основні поняття. Розглянуто концепцію інноваційного навчання студентів. Виокремлено етапи послідовності підготовки вчителя до інноваційної діяльності.*

**Ключові слова:** *вчитель, інновація, педагогічна інновація, підготовка до інноваційної діяльності, інноваційне навчання, вчитель інноваційного типу.*

В умовах соціально-економічних реформ, безперервного оновлення та розвитку системи освіти під впливом науково-технічного й гуманітарного прогресу, конкуренції на ринку праці та освітніх послуг інновації стають життєво важливим елементом діяльності навчальних закладів, необхідною умовою успіху в навчанні та підготовці кадрів.

Сьогодні перед вищою школою постає завдання підготовки фахівців творчих, відповідальних, ініціативних, готових до самореалізації та швидкої адаптації до нових умов. З метою формування творчої особистості майбутнього педагога в навчальному процесі сучасна дидактика рекомендує збагачувати традиційні форми й методи навчання такими, які б сприяли розвитку самостійності, високого рівня активності, емоційності та творчості.

Саме це є основою для активного набуття студентами загальнонаукових і професійних знань, навичок і вмінь. У результаті однією з характерних особливостей сучасної освіти, на думку І. Дичківської, є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної та інноваційної, тобто такої, що відкрита новому, здатна до оновлення, якій, власне, й присвячено це дослідження [1, с. 8].

Освітні інновації є основним фактором ефективності навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

Проблему інноваційної стратегії сучасної освіти досліджують українські науковці: Т. Волоковська, І. Дичківська, Л. Овчаренко, В. Паламарчук І. Підласий, Л. Хіхловський, Н. Шарата та багато інших [1; 2; 3; 4; 5]. У своїх працях науковці намагалися визначити поняття “інновація”, “педагогічна інновація”, умови ефективності та види педагогічних інновацій, про-

аналізувати складові готовності до інноваційної діяльності, головні риси педагога-інноватора.

Теоретичні та практичні аспекти інноваційних процесів у навчанні були предметом дослідження таких зарубіжних авторів, як: М. Барер, Б. Берштейн, Б. Блум, В. Браун, Д. Гозлінг, Д. Гарднер, А. Совінски [4].

**Мета статті** – виокремити головні чинники, що впливають на готовність учителів до творчого впровадження нових технологій та проаналізувати окремі аспекти проблеми підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності.

У концепції інноваційного навчання студентів, яку розроблено В. Слассьоніним і Л. Подимовою, основними функціями визначено такі: усвідомлений аналіз професійної діяльності на основі мотивів і диспозицій; проблематизація та конфліктизація дійсності – бачення в ній колізій та невідповідностей, які безпосередньо не сприймаються; критичне ставлення до нормативів; рефлексія та побудова системи змістів (змістотворчість); відкритість до середовища, зокрема до професійних нововведень; творчо перетворювальне ставлення до світу, вихід за межі нормативної заданості; потяг до самореалізації, до втілення в професійній діяльності власних намірів і способу життя; суб'єктування елементів змісту в особисто-суттєвий зміст, тобто наділення особистісним змістом [4, с. 122–123].

У науковій літературі можна знайти різні підходи до проблеми підготовки майбутніх педагогів, здатних до інноваційних перетворень. Одні автори вказують на конкретні особистісні риси, інші описують те, як повинна бути організована підготовка викладача вищого навчального закладу.

Зокрема, В. Федорчук [3, с. 112] вважає, що підготовка до інноваційної діяльності повинна забезпечувати: гармонійне поєднання теоретичної та практичної підготовки з профільних предметів; можливості для створення студентами власної індивідуальної концепції навчання; оволодіння студентами вмінням працювати зі змістом освіти, який уже не трактують як приписану норму; реальне, гуманістичне розуміння освіти майбутніми педагогами (зокрема, концентрація на можливостях, здібностях, інтересах учнів); формування вміння студентів пов'язувати навчання з емоційною сферою учнів; готовність студентів до гнучкого підходу до роботи (вміти бачити альтернативні підходи в навчанні, приймати їх та адаптувати до своїх умов праці); повагу й розвиток плюралістичних підходів до виховання та його змісту; усвідомлення нових цінностей виховання (розвиток і поглиблення демократії та гуманізму, вільний розвиток особистості, повага до прав людини тощо); вміння не лише копіювати завдання та цілі впливу шкільної освіти, а й знати, як зрозуміти освіту та різні її аспекти.

Розкриваючи питання готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності, І. Дичківська визначає її як “особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до

професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії” [1, с. 277].

З огляду на це дослідниця визначає й структуру готовності до інноваційної педагогічної діяльності, яку, на її думку, треба розглядати як сукупність чотирьох компонентів, що взаємозумовлені та пов’язані між собою:

1. Мотиваційний – виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їхню роль у вирішенні актуальних проблем педагогічної освіти [1, с. 282]. Всі ланки педагогічної освіти повинні максимально стимулювати прояв всіх компонентів інноваційної діяльності в їх єдності.

2. Когнітивний – об’єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності; цей компонент характеризують обсяг знань, стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога [1, с. 284; 3].

3. Креативний – реалізується в оригінальному вирішенні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті; ознаками креативності є здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, розвивати креативність дітей [1, с. 285]. Виводить на особовий рівень, що забезпечує виявлення й формування в учителя творчої індивідуальності, розвиток у нього інноваційної свідомості, неповторної технології діяльності.

4. Рефлексивний – реалізується через такі процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого [1, с. 287; 3]. Передбачає розвиток здатності вчителя займати активну дослідницьку позицію щодо своєї діяльності та себе як її суб’єкта з метою критичного аналізу, осмислення та оцінки її ефективності для розвитку особистості учня.

Процес підготовки вчителя до інноваційної діяльності стане певною мірою керованим, якщо задовольнятиме низку спеціально організованих умов: наслідування всіх етапів багаторівневої педагогічної освіти; орієнтація вузівського навчання на узагальнену модель підготовки вчителя до інноваційної діяльності; психологічна діагностика готовності майбутнього вчителя до певного виду діяльності; формування в студентів творчої активності та мотиваційно-цілісного ставлення до педагогічних інновацій; взаємозв’язок методологічної, спеціальної, загальнопедагогічної, психологічної і методичної підготовки вчителя; здійснення міжциклових і міждисциплінарних взаємодій, інтеграція знань у руслі загальних проблем інноватики; формування в студентів інноваційної культури, сприйнятливості до нового; забезпечення системоутворювальних функцій педагогічної практики в її єдності з дослідницькою підготовкою; вивчення й критеріальна оцінка динаміки освоєння інноваційної діяльності вчителя.

Послідовність підготовки вчителя до інноваційної діяльності відбувається в декілька етапів. Розглянемо детальніше кожен з них.

Перший етап – розвиток творчої індивідуальності вчителя, формування в студентів здатності виявляти, формулювати, аналізувати й вирішувати творчі педагогічні завдання, а також розвиток загальної технології творчого пошуку: самостійне перенесення раніше засвоєних знань і вмінь в нову ситуацію, бачення проблеми в знайомій ситуації, новій функції об'єкта, визначення структури об'єкта, бачення альтернативи рішення або його способу, комбінування раніше засвоєних способів діяльності в новій відповідно до проблеми, що виникла, розвиток критичності мислення.

Другий етап – опанування основ методології наукового пізнання, педагогічного дослідження, введення в інноваційну педагогіку. Студенти знайомляться із соціальними та науковими передумовами виникнення інноваційної педагогіки, її основними поняттями, творчо інтерпретують альтернативні підходи до організації школи, вивчають основні джерела розвитку альтернативної школи, знайомляться з різними типами інноваційних навчальних закладів тощо.

Третій етап – освоєння технології інноваційної діяльності. Вчителі знайомляться з методикою складання авторської програми, етапами експериментальної роботи в школі, беруть участь у створенні авторської програми, аналізують і прогнозують її подальший розвиток, складнощі впровадження.

Четвертий етап – практична робота на експериментальному майданчику, що передбачає введення новизни в педагогічний процес, здійснення корекції, відслідковування результатів експерименту, самоаналіз професійної діяльності. На цьому етапі формується інноваційна позиція вчителя як система його поглядів і установок щодо новизни.

Головним фактором інноваційної підготовки вчителя є розвиток його індивідуального стилю діяльності, оскільки привласнення новизни відбувається на індивідуально-особовому рівні. Всі процедури технологій інноваційних рефлексій можна поділити на такі етапи: 1 – етап пошуку нових ідей; 2 – етап формування нововведення; 3 – етап реалізації нововведення; 4 – етап закріплення новизни.

Етап пошуку нових ідей передбачає формування інформаційного інноваційного фону, актуалізацію шкільних проблем і потреб, попередню роботу з формулювання цілей, ідей нововведення, створення образу майбутнього школи.

Етап формування нововведення складається з проектування в активних формах процесу роботи з нововведень, випробування відібраної новизни, ухвалення рішення про введення нового в школу.

Етап реалізації нововведення передбачає створення умов для проведення експериментальної роботи в школі, рефлексії ходу експерименту, корекції вмісту та введення новизни.

Етап закріплення новизни є закріплення образу оновленої школи в свідомості вчителів, психокоректувальна й методична робота з удосконалення інноваційної поведінки педагога.

Лейтмотивом усіх чотирьох фаз є розвиток сприйнятливості до нового й суб'єктивності ставлення до освоюваної новизни.

Форми та методи інноваційного навчання досить різноманітні: розробка проектів, програм, планів, вирішення нестандартних завдань, індивідуальні нестандартні завдання, ділові ігри, особистісно орієнтовний підхід, перехід від монологу до дискусії, диспути. Однак, у сучасній педагогічній літературі не існує чіткої класифікації форм і методів інноваційного навчання.

Так, С. Ковальова визначає такі інноваційні форми: модульне навчання, бізнес-семінари, інтернет-лекції, доступ до Інтернету, використання інтернет-технологій, відео- та телеконференції, дистанційне чи відкрите навчання, науково-практична конференція, локальний моніторинг. Окреслює вона також і методи: аудіовізуальні, кейс-стаді (мікро- й макрокейси), комп'ютерні ігрові моделі, письмові дискусії, комп'ютерне тестування, інтерактивні методи [4, с. 123]. Інноваційна педагогічна діяльність полягає в розробці, поширенні чи застосуванні освітніх інновацій. Метою будь-якого нововведення є підвищення ефективності педагогічного процесу. Ступінь ефективності нововведення залежить від того, яких витрат потребує конкретне нововведення і як довго воно даватиме корисний ефект. Якщо через незначний час після впровадження нововведення актуальною буде проблема щодо освоєння нового, яке нейтралізує дію попереднього, то корисний ефект такого нововведення не може бути значним, а значить, витрати на його впровадження виявляться невиправданими.

Отже, ефективність нововведення залежить від досягнутого завдяки йому корисного ефекту, тривалості використання інноваційної технології, витрат на її впровадження [1, с. 60–65]. Усе це дає змогу розглядати інноваційну педагогічну діяльність як складне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів і спрямовані на створення та внесення педагогом змін до власної системи роботи. Вона має комплексний, багатоплановий характер, втілює в собі єдність наукових, технологічних, організаційних заходів. Інноваційна діяльність є системним видом діяльності, спрямованим на реалізацію нововведень на основі використання й упровадження нових наукових знань, ідей та підходів [2].

Сутність інноваційних процесів у освіті – це вирішення двох проблем – вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду та його поширення, впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику. Вчитель інноваційного типу є автором і розробником нових навчальних програм. Також він є дослідником, користувачем і водночас пропагандистом новітніх технологій та концепцій у педагогічному процесі. Педагог відбирає та оцінює можливості застосування нових ідей та методик, запропонованих колегами й педагогічною наукою.

Наразі виникла необхідність в інноваційній педагогічній діяльності, і визначається вона умовами розвитку суспільства, культури і життєвих обставин:

- 1) відбуваються соціально-економічні зміни в суспільстві;
- 2) посилюється гуманітаризація змісту освіти;
- 3) змінюється ставлення самих учителів до освоєння та застосування нового в педагогічному процесі;
- 4) навчальні заклади входять у ринкові відносини, створюють недержавні школи. Таким чином, виникає конкуренція.

Поняття “вчитель інноваційного типу” передбачає відкритість педагога експериментів, інновацій та змін у педагогічному процесі. Педагог повинен сприймати різні думки, не змінюючи власне бачення проблеми. Такий учитель орієнтований на сьогоднішнє та майбутнє, але не на минуле. Він долає створені життям перешкоди, планує майбутнє, всі свої дії та досягнення. Йому властиве почуття справедливості, і він усвідомлює високу цінність навчання й освіти. Вчитель інноваційного типу – це творча особистість, яка саме є компонентом інноваційного процесу в педагогіці.

Сучасне суспільство, що розвивається, вимагає від учителя інноваційної поведінки. Це означає активну й систематичну творчість при здійсненні педагогічної діяльності, постійне вивчення та вбирання досвіду колег, але при цьому зберігання власного рівня та входження завдяки цьому в педагогічне співтовариство.

**Висновки.** Отже, інноваційні педагогічні технології в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців покращують їх засвоєння навчального матеріалу, зменшують час на вирішення стандартних і нестандартних завдань, стимулюють творчий потенціал, зумовлюють позитивне ставлення до навчальних дисциплін, підвищують рівень інформаційної культури та створюють умови для повноцінного розкриття їх як особистостей. Тому застосування інноваційних педагогічних технологій є однією з умов якісної підготовки майбутнього фахівця. В інноваційній педагогіці діє принцип особистісно орієнтованого підходу до процесу навчання. Таким чином, є можливість створення нового. Крім того, це дає свободу вибору. Тому зараз постає завдання підготовки педагогічних кадрів інноваційного типу.

Основним завданням професійної освіти педагогів є здатність до вирішення творчих завдань. Становлення вчителя майбутнього має моделювати його інноваційну діяльність. Аналізуючи проблеми шкільної освіти, можна дійти висновку, що необхідно формувати інноваційну діяльність учителя. Поява в школі вчителів інноваційного типу – це завдання з глибоким соціально-педагогічним змістом.

На нашу думку, подальші дослідження повинні бути спрямовані на розробку та впровадження різноманітних способів розвитку творчого, неупередженого мислення та інтелектуальних здібностей у майбутніх педагогів, а також створення умов для практичної підготовки студентів до запровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес сучасної вищої школи.

**Список використаної літератури**

1. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Криворучко Н. Інноваційні педагогічні технології під час професійної підготовки майбутніх фахівців [Електронний ресурс] / Н. Криворучко, К. Криворучко // Наукова інтернет-конференція. Рубрика: Соціум. Наука. Культура, Педагогіка. – Режим доступу: <http://intkonf.org/krivoruchko-ni-krivoruchko-ki>.
3. Федорчук В. Проблема підготовки майбутніх викладачів до запровадження педагогічних інновацій [Електронний ресурс] / В. Федорчук // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 111–117. – Режим доступу: <http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/25>.
4. Чен Н. Роль інноваційного навчання у підготовці майбутніх педагогів / Н. Чен // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного ім. Павла Тичини / [ред. кол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – Вип. 4. – Ч. 2. – С. 121–125.
5. Шарата Н. Інноваційність в освіті – ознака сучасності / Н. Шарата // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів : Видавничий відділ ЧНПУ, 2012. – Вип. 97 – С. 158–160.

*Стаття надійшла до редакції 19.09.2016.*

Лосев А. С., Лосева Е. С. Проблемы подготовки будущих специалистов к творческому внедрению новых технологий

*В статье рассмотрены теоретические основы инновационного обучения. Проанализированы отдельные аспекты проблемы подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности. Отмечена необходимость внедрения инновационного обучения в процесс подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности. Проанализирована теоретико-методологическая база исследования, выделены основные понятия. Рассмотрена концепция инновационного обучения студентов. Выделены этапы последовательности подготовки учителя к инновационной деятельности.*

**Ключевые слова:** учитель, инновация, педагогическая инновация, подготовка к инновационной деятельности, инновационное обучение, учитель инновационного типа.

Loseva O., Losev O. Problems Training Future Professionals for Creative New Technologies

*The article discusses the theoretical basis of innovative education. Analyzed some aspects of training future teachers to innovation. The necessity of implementing innovative education in preparing future teachers to the profession.*

*The authors analyzed the theoretical and methodological base of research to isolate the basic concepts.*

*In the article the concept of innovative education students (by B. Slastoninym and L. Podymovoyu) and proved that as the basic functions provided are: an informed analysis of professional activity on the motives and dispositions; problematisation and konfliktyzatsiya reality – a vision in her conflicts and inconsistencies are not directly perceived; critical attitude toward standards; Reflection and construction of the system contents (zmistotvorchist); openness to the environment, innovation and trade in particular; creatively transforming relation to the world, going beyond regulatory predetermined; desire for self-realization, to the embodiment of their professional intentions and way of life; sub'yektivannya elements content in personal and meaningful content that is empowering personal meaning.*

*The authors demonstrated that the essence of innovation in education – is the solution to two problems – the study and generalization of the advanced pedagogical experience and its dissemination, implementation and achievement of psycho-pedagogy in practice.*

*The authors singled out the sequence of stages of preparation of teachers to innovation.*

*Key words: teacher, innovation, pedagogical innovation, training for innovation, innovative learning, innovative teacher type.*



ЛУН ФЕН

аспирант

Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

*В статье указано, что активное развитие процессов глобализации и трансформации международных отношений обуславливает необходимость переосмысления сущности политической культуры личности. С учетом мнений разных ученых сделан вывод о том, что под политической культурой понимается интегративное качество личности, свидетельствующее об усвоении ею системы политических знаний, отношений, норм политического поведения и позволяющее ей выступать активным субъектом политической жизни государства. Доказано, что руководство каждого государства должно предпринимать активные усилия по поводу повышения уровня политической культуры своих граждан, а в особенности – студентов высшей школы, которые являются интеллектуальным, социальным и политическим ресурсом общества. Также представлены результаты анализа особенностей студентов, которые необходимо учитывать в процессе формирования у них политической культуры.*

**Ключевые слова:** политическая культура, студенческая молодежь, глобализация, особенности.

В последние десятилетия происходит активное развитие процессов глобализации и трансформации международных отношений. Среди основных тенденций развития современного общества ведущее место занимают такие: 1) унификация мирового воспроизводственного процесса, которая реализуется по мере расширения свободного перелива капиталов между различными сегментами планетарного хозяйства; 2) объективное усиление появляющейся в разных формах проницаемости межгосударственных границ; 3) усиление роли негосударственных регуляторов мировой экономики и международных отношений; 4) изменение объекта международного взаимодействия (если до конца 90-х гг. XX ст. в качестве такого объекта выступала преимущественно политика суверенных государств в отношении друг друга, то в современных условиях объектом такого взаимодействия стали вопросы внутренней политики отдельных государств: процесс демократизации в стране, соблюдение прав человека и др.); 5) формирование единого коммуникационного пространства, интенсивное увеличение потенциальных возможностей каждого человека для его непосредственного приобщения к общемировым информационным процессам; 6) возрастание взаимозависимости национальных государств в реализации их экономических, технологических, социальных и иных целей; 7) возникновение “идеологии глобализации” как совокупности взаимосвязанных постулатов, призванных обосновать одновременно благо и неизбежность согласования совместных действий разных государств в области возможных сфер сотру-

дничества, дальнейшего развития тенденций, способствующих объединению мира под руководством его цивилизованного центра [1; 5].

Как подчеркивает А. Торкунов, усиление глобализации в мире имеет свои существенные позитивные и негативные последствия для развития разных стран. В частности, указанный процесс ускоряет технологический прогресс, способствуя распространению технологий и движению интеллектуальной собственности, информации и квалифицированной рабочей силы с целью их концентрации в реализации перспективных проектов, получения доступа страны к новым рынкам продукции и т.д. К негативным последствиям глобализации специалисты относят следующие: увеличение разрыва в уровнях экономического и социального развития развитых и развивающихся стран; возрастание экологических проблем; приток рабочей силы из развивающихся стран в развитые, что провоцирует повышение в них уровня безработицы; ослабление экономических функций национальных государств и сокращение национальной автономии в макросфере под давлением процессов транснационализации производства и сбыта продукции, а как следствие – усиление уязвимости их национальных экономик и др. [5].

Таким образом, можно подытожить, что глобализация не только обеспечивает определенные позитивные изменения в жизни людей, но и порождает новые угрозы, резко обостряет социально-политические проблемы как на мировой арене, так и во внутренней жизни разных стран. В таких сложных условиях возможность политической и экономической стабилизации в мире как гарантии безопасности жизнедеятельности людей в значительной степени зависит от готовности руководства государств вести взвешенную политику, решать спорные вопросы на международном уровне на основе проявления взаимоуважения и готовности к разумным компромиссам, обеспечивать целенаправленное повышение уровня сформированности политической культуры граждан. В этом плане особую важность приобретает необходимость формирования этой культуры у студентов вузов, которые в скором времени займут ключевые позиции в разных сферах жизнедеятельности современного общества и будут в значительной степени влиять на характер внешней и внутренней политики государства.

Следует отметить, что каждая страна характеризуется определенными особенностями в своем социально-экономическом, культурном и политическом развитии, которые необходимо учитывать во время осуществления педагогического взаимодействия в вузе. Однако одновременно важно подчеркнуть, что процесс формирования политической культуры студентов в вузах разных стран имеет и существенные сходства, обусловленные возрастными особенностями молодых людей старшего юношеского возраста, а также вышеуказанными общими тенденциями в развитии государств в свете развития процессов глобализации. Очевидно, что процесс формирования политической культуры студенческой молодежи предполагает выделение и учет этих общих характеристик.

Как установлено в процессе проведения исследования, разные аспекты формирования политической культуры личности в современных условиях развития общества традиционно находятся в поле зрения специалистов в разных научных сферах. В частности, в научной литературе нашли отражение такие вопросы: теоретические основы становления политической культуры в современном обществе (Г. Алмонд, В. Андрущенко, В. Бибик, А. Браун, Н. Головавый, Оу Янцзин, Л. Пай, Чжан Шаохун, Чжао Чжэнфэн, Чжу Хуанхэ и др.); психолого-педагогические особенности формирования политической культуры юношества (Ван Панцзо, Н. Дембицкая, И. Дидук, М. Дуранов, И. Жадан, Ли Чуаньчжу, О. Морозова, У Сюэшэн, Чжан Канчжи и др.); методы и формы организации указанного процесса в современном вузе (И. Сахневич, С. Ткачев, А. Хорошенко, В. Чепурная, Чжан Ююем, Ши Сяочун и др.).

В ходе исследования установлено, что некоторые ученые в своих научных работах предприняли попытку проанализировать особенности формирования политической культуры студентов в современных вузах, при этом их внимание, как правило, уделялось изучению теоретического и практического состояния данного процесса только в той стране, где проживает и работает сам автор публикации. Отдавая должное значительному вкладу исследователей в изучение рассматриваемой проблемы, следует отметить, что в связи с интенсивными изменениями современного социума возникает актуальная потребность в продолжении ее исследования. При этом важно изучить, проанализировать и сопоставить точки зрения на указанную проблему современных представителей разных научных школ.

**Цель статьи** – выделить и изучить особенности формирования политической культуры студентов вузов в условиях глобализации.

Обсуждение указанной проблемы предполагает уточнение самого понятия “политическая культура”, которое трактуется в научной литературе неоднозначно. Так, А. Карнаух воспринимает политическую культуру как органическую составляющую общей культуры личности, которая является проявлением ее индивидуальной направленности на активное участие в политической жизни общества, основанную на определенном уровне политического самосознания, духовности и целеустремленности [3]. По мнению С. Грицяя, политическая культура человека – это составляющая личностной культуры, характеризующая его достижения в усвоении политических знаний, умений, норм и традиций общественно-политической деятельности, которые позволяют субъекту регулировать свои политические действия, поведение и выступают основой его готовности эффективно влиять на гражданское становление других людей [2].

Как считает О. Морозова, политическая культура является динамичной и разнородной функцией социума, объединяющая все исторически сложившиеся материальные и идеальные аспекты в сфере политики. По мнению автора, процесс развития политической культуры общества тесно взаимосвязан с процессом трансформации политической системы, а поэ-

тому изменения в каждой из этих систем может активизировать трансформацию и другой системы. Исследователь также обращает внимание на тот факт, что существует прямая зависимость между техническим прогрессом, динамикой глобализации и становлением политической культуры на уровне как всего общества в целом, так и его отдельных членов, что связано со становлением и распространением в разных странах универсальных политико-культурных образцов и ценностей [4].

На основе анализа научной литературы сделан вывод о том, что в русле исследования под политической культурой понимается интегративное качество личности, свидетельствующее об усвоении человеком системы политических знаний, отношений, норм политического поведения и позволяющее ему выступать активным субъектом политической жизни государства.

Очевидно, что с учетом современных реалий руководство каждого государства должно предпринимать активные усилия по поводу повышения уровня политической культуры своих граждан, а в особенности – студентов высшей школы, которые являются интеллектуальным, социальным и политическим ресурсом общества. А поэтому в подготовке будущих специалистов сегодня выдвигаются новые требования по поводу усвоения ими системы политических знаний, умений, социально-политических ценностей и норм общества, позволяющих успешно осваивать социально-политическую действительность.

В научной литературе также подчеркивается, что студенчество – это самая активная и динамичная часть любого общества. Действительно, студенческая молодежь в силу своих возрастных особенностей очень активно реагирует на проявление несправедливости в любых формах. Однако при этом молодые люди нередко проявляют максимализм и нетерпение в общении при решении разных социальных и политических вопросов. Такая реакция обусловлена во многом нехваткой жизненного опыта у представителей юношества, в том числе в социально-политической сфере, неумением критически и всесторонне оценивать ту или иную жизненную ситуацию. К сожалению, этим часто пользуются нечистоплотные в моральном отношении политические карьеристы, которые втягивают молодых людей в разные политические авантюры.

Следует также отметить, что в студенческие годы у человека происходят некоторые психологические и социальные изменения, которые повышают его возможности в овладении политической культурой. Так, студенческие годы являются периодом интенсивной социализации человека, стабилизации его характера, развития высших психических функций и самосознания, осуществления профессионального самоопределения, вступления во взрослую жизнь. Кроме этого, в старшей юности человек демонстрирует максимальную работоспособность и готовность выдерживать значительные физические и психические нагрузки, что облегчает процесс формирования у него необходимых ключевых и профессиональных компетентностей, ускоренного становления личностных и функциональных ка-

честв. Важной особенностью человека в студенческие годы является также овладение им полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и других [2; 6–11].

**Выводы.** На основании вышеизложенного сделан вывод о необходимости целенаправленного формирования политической культуры у студенческой молодежи. При этом содержание этой культуры должно, с одной стороны, согласовываться с универсальными политическими ценностями и идеалами современного глобализированного общества, а с другой – отражать особенности социально-политической обстановки в стране проживания студента и культурную специфику этнической общности, к которой он принадлежит. В дальнейшем исследовании предполагается изучить работы китайских педагогов по вопросу формирования политической культуры студентов в КНР.

#### Список использованной литературы

1. Глебов Г. И. Современные международные отношения : учеб. пособ. : в 2 ч. / Г. И. Глебов, О. В. Милаева. – Пенза : Изд-во Пензенский гос. ун-т ПГУ, 2011. – Ч. 1. – 186 с.
2. Грицай С. М. Формування політичної культури майбутнього вчителя в навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. М. Грицай. – Харків, 2009. – 20 с.
3. Карнаух А. А. Становлення політичної культури молоді в умовах демократизації сучасного українського суспільства : автореф. дис. ... канд. політ. наук : 23.00.03 / А. А. Карнаух. – Київ, 2006. – 19 с.
4. Морозова О. О. Особливості формування політичної культури молоді в умовах глобалізації : автореф. дис. ... канд. політ. наук : 23.00.03 / О. О. Морозова. – Київ, 2006. – 19 с.
5. Современные международные отношения и мировая политика : учебник / отв. ред. А. В. Торкунов. – Москва : Просвещение, 2005. – 990 с.
6. Терентьева А. И. Развитие политической культуры студентов в образовательном процессе современного вуза : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. И. Терентьева. – Санкт-Петербург, 2012. – 355 с.
7. Швачко Е. В. Социальная активность как фактор формирования политической культуры студентов / Е. В. Швачко, М. Е. Дуранов // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2013. – № 1 (33). – С. 159–163.
8. 刘辉华. 高校创新教育问题及实施策略探析 / 刘辉华. – 湘潭大学学报 (哲学社会科学版), 2008. – 03.
9. 胡艳. 北京师范大学与中国现代师范教育制度的建立 / 胡艳. – 高等师范教育研究, 2002. – 06期.
10. 刘帆. 中国高校创业教育的发展、挑战 and 对策 / 刘帆. – 中国青年政治学院学报, 2009. – 05.
11. 别敦荣. 中国高等教育发展的现实与政策应对 / 别敦荣. – 清华大学教育研究, 2014. – 01期.

*Стаття надійшла до редакції 08.09.2016.*

Лун Фен. Особливості формування політичної культури у студентської молоді в умовах глобалізації

*У статті зазначено, що активний розвиток процесів глобалізації та трансформації міжнародних відносин зумовлює необхідність переосмислення сутності політичної культури особистості. З урахуванням поглядів різних учених зроблено висновок про те, що під політичною культурою розуміють інтегративну якість особистості, яка свідчить про засвоєння нею системи політичних знань, відносин, норм політичної поведінки та дає змогу їй бути активним суб'єктом політичного життя держави. Доведено, що керівництво кожної держави має докладати активні зусилля щодо підвищення рівня політичної культури своїх громадян, а особливо – студентів вищої школи, які є інтелектуальним, соціальним і політичним ресурсом суспільства. Також представлено результати аналізу особливостей студентів, які необхідно враховувати в процесі формування в них політичної культури.*

**Ключові слова:** політична культура, студентська молодь, глобалізація, особливості.

Long Feng. The Peculiarity of Political Culture Formation among Young People in the Conditions of Globalization

*It is indicated in the article, that the active development of the processes of globalization and the transformation of international relations stipulates the necessity of new thinking of the essence of political culture personality. Taking into account the views of different scientists made a conclusion that a political culture is realized the integrative quality, testifying to mastering the man of political knowledge, systems political relations, the standards of political conduct and allowing to him to come forward the active subject of political life of the state. It was proved that the that guidance of every state must undertake active efforts concerning the increase of level of political culture of its citizens, and feature – students of higher school, that are the intellectual, social and political resource of society.*

*The results of the analysis of peculiarity of students that must be taken into account in the process of forming for them political culture (harmonious combination of the intellectual and social maturity, are presented in the presented publication also; the active development of higher mental functions and self-awareness, the realization of professional and personal self-determination; the capture of a full range of social adult roles; the possibility of manifestation of extremism in dealing with various social and political issues, the absence of ability to resist to the manipulators, that is stipulated the lack of vital experience, the inability of critical and comprehensive different life situations) are presented in the present publication.*

**Key words:** political culture, student young people, institution of higher learning, globalized society, peculiarities.

УДК 364:[659.1+316.77]

Г. С. МІЛЬЧЕВСЬКА

кандидат педагогічних наук, викладач

Н. В. МЕРКУЛОВА

кандидат педагогічних наук, викладач

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького

## ОСНОВНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНА СОЦІАЛЬНОЇ РЕКЛАМИ

*У статті на основі аналізу наукової літератури конкретизовано поняття “соціальна реклама”, проаналізовано наукові підходи до проблеми вивчення соціальної реклами. Визначено специфічні відмінні риси понять “соціальна реклама”, “агітація”, “пропаганда”. Виокремлено основні завдання та напрями розвитку соціальної реклами.*

**Ключові слова:** соціальна реклама, некомерційна реклама, суспільна реклама, агітація, пропаганда, завдання соціальної реклами.

Сучасне українське суспільство перебуває в процесі постійних змін, які характеризуються появою нових інформаційних технологій. Потужним інструментом впливу на свідомість людини була й залишається реклама. Особливого значення сьогодні набуває саме соціальна реклама, яка покликана звернути увагу людей на важливі соціальні проблеми та знайти шляхи їх вирішення. Вона є ефективним інструментом соціального захисту населення, її активно використовують фахівці в соціальній діяльності.

Сутність та особливості соціальної реклами розглядають українські вчені (С. Андріяшкіна, А. Андрусенко, Л. Березовець, Н. Бутенко, О. Грубін, Г. Довбах, Н. Комарова, Т. Прима, О. Сватенков, А. Стрелковська, Л. Швець та ін.), російські науковці (Ю. Бернадська, О. Голуб, Л. Дмитрієва, П. Кузнецов, Б. Мандель, Г. Ніколайшвілі, Н. Паршенцев та ін.), а також зарубіжні дослідники (Р. Барт, Ж. Бодрійяр, Д. Бурстін, Ю. Габермас, У. Еко та ін.).

На думку вчених, соціальна реклама є транслятором моральних, духовних, естетичних цінностей. Вона покликана змінювати поведінкові моделі в суспільстві. Крім цього, соціальна реклама має здатність не тільки привертати увагу, говорити про проблему, а й закликає до вирішення проблеми, надає варіанти її вирішення. Соціальна реклама відображає в собі спрямованість державної політики. Вона – важливий соціальний інститут сучасного суспільства, що впливає на соціальні, культурні, психологічні характеристики як соціуму загалом, так і окремих людей [1, с. 5].

**Мета статті** – виокремити та проаналізувати основні наукові підходи до проблеми вивчення соціальної реклами.

Як правило, термін “соціальна реклама” (від англ. “public advertising”) використовують у країнах пострадянського простору. В інших країнах світу йому відповідають поняття “некомерційна реклама” та “суспільна реклама”.

Некомерційна реклама – це реклама, яка оплачується некомерційними інститутами й має на меті збір (стимулювання) пожертвувань, заклик голосувати на користь певної людини, повернути увагу до проблем суспільства тощо. В свою чергу, суспільна реклама акцентує на пропаганді позитивних явищ у суспільстві. Як правило, таку рекламу розміщують у ЗМІ безкоштовно. Так, у своєму дослідженні ми використовуємо поняття “соціальна реклама”, яке поєднує в собі змістовні характеристики понять “некомерційна реклама” та “суспільна реклама”.

Наразі серед учених не існує єдиної думки щодо визначення поняття “соціальна реклама”. Так, О. Голуб вважає, що соціальна реклама – це комунікація за допомогою ЗМІ та інших засобів передачі інформації з метою вплинути на установки людей щодо тих чи інших соціальних проблем [3, с. 17].

Учений Г. Ніколайшвілі зазначає, що соціальна реклама – це вид комунікації, орієнтований на звернення уваги на найактуальніші проблеми суспільства та його моральні цінності. Призначенням соціальної реклами є гуманізація суспільства, формування моральних цінностей [10, с. 10].

У свою чергу, А. Гринько-Гузевська визначає соціальну рекламу як активну діяльність, що повертає увагу громадськості до соціальних проблем. Вона розрахована на широкий загал людей, яких хвилюють загальнолюдські проблеми. Соціальна реклама зумовлює позитивні зміни у відносинах між державою, комерційними структурами та населенням [5, с. 316].

Г. Горбенко наголошує на тому, що соціальна реклама повинна стати засобом, здатним вирішувати складні суспільні проблеми, зумовлювати зміни у свідомості людини [4, с. 11].

Як зазначає Б. Обритько, соціальна реклама – це некомерційна інформація державних органів і громадських організацій з питань здорового способу життя, охорони природи, збереження й раціонального використання енергоресурсів, профілактики правопорушень, соціального захисту та безпеки населення [9, с. 10].

Найбільш прийнятним, на нашу думку, є визначення поняття “соціальна реклама”, яке закріплено в Законі України “Про рекламу” (№ 270/96-ВР від 03.07.1996 р.). Так, соціальна реклама – це інформація будь-якого виду, розповсюджена в будь-якій формі, яка спрямована на досягнення суспільно корисних цілей, популяризацію загальнолюдських цінностей і розповсюдження якої не має на меті отримання прибутку.

Досліджуючи особливості рекламної діяльності, О. Голуб виокремлює три основні підходи до визначення сутності соціальної реклами:

1. Під соціальною рекламою розуміють інформацію певного характеру, яка сприяє вирішенню й профілактиці соціальних проблем.
2. Соціальну рекламу трактують як соціальне явище, яке має вплив на ціннісні орієнтації, світогляд, поведінкову модель цільової аудиторії.
3. Соціальна реклама – це соціальний інститут; сукупність рекламодавців, виробників реклами, споживачів і громадських відносин між ними, спрямована на профілактику та вирішення соціальних проблем [3, с. 12].



Усі три підходи, які виокремлює вчений, взаємопов'язані, але найбільш поширеним сьогодні є перший підхід, який акцентує саме на соціальних проблемах суспільства та обирає оптимальні шляхи їх вирішення.

Суб'єктами соціальної реклами є державні організації, громадські організації, державні інститути, бізнес-структури, благодійні організації тощо. Так, згідно із Законом України "Про рекламу", рекламодавцем соціальної реклами може бути будь-яка особа. В свою чергу, об'єктами соціальної реклами є те, на що звертають увагу (наприклад: цінності, моделі поведінки тощо).

Розглядаючи специфіку та сутність соціальної реклами, С. Артикуца виокремлює такі її завдання:

- розроблення загальнонаціональної концепції соціальної реклами, визначення пріоритетних напрямів і стратегічного плану дій щодо утвердження соціальної реклами як одного з інструментів побудови повноцінного й здорового суспільства, корекції та подолання болючих соціальних проблем, перетворення його в майбутньому на ефективний суспільний інститут збереження гуманістичних цінностей;
- належне законодавче врегулювання питань діяльності в галузі соціальної реклами на загальнодержавному рівні;
- збільшення кількості та підвищення якості рекламної продукції соціального спрямування, підготовка з цією метою фахівців;
- стимулювання й пошук нових творчих ідей, мистецьких форм і дизайнерських рішень у соціальній рекламі, організація з цією метою відповідних заходів (форумів, конкурсів, виставок, фестивалів тощо);
- підвищення соціальної відповідальності та соціальної інформованості державних і бізнесових структур, суспільства загалом за допомогою розвитку соціальної реклами в Україні;
- розширення спектра соціального рекламного впливу на всі верстви населення [2].

В свою чергу, науковець Г. Ніколайшвілі визначає такі завдання соціальної реклами: формування громадської думки; звернення уваги на актуальні проблеми суспільного життя; стимулювання дій щодо їх вирішення; формування позитивного ставлення до державних структур; демонстрація соціальної відповідальності бізнесу; зміцнення соціально значущих інститутів громадянського суспільства; формування нових типів суспільних відносин; зміна поведінкових моделей у суспільстві [8].

Варто зауважити на тому, що аналогами соціальної реклами в радянські часи були "пропаганда" та "агітація". Але для розуміння сутності соціальної реклами необхідно визначити спільні та відмінні риси цих понять. Так, агітація (від лат. "agitatio" – приведення в рух) – поширення певних ідей та гасел з метою вплинути на свідомість і настрій усіх верств населення, переконати їх перейти до певної дії. Таким чином, за способом впливу на споживача соціальна реклама діє за принципом агітації.

В свою чергу, пропаганда (від лат. “*propago*” – поширювати) – поширення й поглиблене роз’яснення будь-яких ідей, поглядів, знань. На думку О. Голуб, основні відмінності між пропагандою та соціальною рекламою полягають у такому:

- якщо пропаганда має на меті змінити систему поглядів людини, то соціальна реклама головним чином спрямована на інформування про соціально значущі проблеми;
- в соціальній рекламі, на відміну від пропаганди, широко використовують принцип альтернативи;
- інструментами пропаганди можуть бути маніпулятивні прийоми (дезінформація, фальсифікація фактів, використання образу ворога тощо), в соціальній рекламі використання таких прийомів не допускають;
- пропаганда являє собою односторонню комунікацію; обов’язковим компонентом соціальної реклами є зворотний зв’язок;
- у пропаганді можуть не враховуватися певні етичні аспекти, а соціальна реклама базується на етичних нормах і орієнтована на реакцію аудиторії [3, с. 17].

На сучасному етапі розвитку соціальної реклами можна визначити її як рекламу, що розвивається в таких напрямках: підтримка мови або національного колориту; захист тварин; захист і боротьба за чистоту навколишнього середовища; проблематика вживання наркотиків, алкогольних напоїв і тютюнопаління; знання прав та обов’язків громадян України; проблематика дитини в родині; боротьба з родинним насильством [7].

Сучасні вчені визначають два рівні соціальної реклами: тактичний та стратегічний. Реклама, орієнтована на тактику, покликана запровадити або закріпити конкретні правила й норми. Реклама, що орієнтована на формування стратегічного ставлення до життя, світу, вимальовує бажаний “образ” світу, призначена легітимізувати наявні або пропоновані моральні та поведінкові норми. В свою чергу, в структурі соціальної реклами можна виокремити такі компоненти: когнітивний, емоційний, комунікативний та мотиваційний. Так, когнітивний компонент представлено соціально-ціннісною інформацією та символами, які важливо усвідомити, переглянути, закріпити. Емоційний компонент включає в себе ілюстрації, колір, голос і музику – все те, що спонукає до емоційної реакції адресата. Комунікативний компонент характеризується словом, слоганом і текстовим блоком. Мотиваційний – актуалізує проблему, ціннісні установки, інтереси цільової аудиторії – все те, що сприяє формуванню власного морального кодексу, спонукає до вирішення проблеми [6].

Зазначимо, що до актуальних і перспективних тематичних напрямів розвитку соціальної реклами та пріоритетних тем для створення рекламного продукту соціального спрямування в Україні належать:

- реклама, що пропагує загальносуспільні та національні цінності, моральні якості, позитивне світосприйняття;

- реклама дотримання законів, конституційних прав і свобод людини, профілактики правопорушень, запобігання торгівлі людьми, підтримка волонтерського руху, пропаганда соціального захисту й безпеки населення, реклама соціальних служб та їхніх послуг;
- реклама привабливого, здорового способу життя, віри в свої сили, в можливість вирішення життєвих проблем, розкриття фізичного, інтелектуального та морально-духовного потенціалу особистості;
- реклама, спрямована на зміцнення сім'ї як соціального інституту, підвищення ступеня батьківської відповідальності, захист прав дітей, проблеми сирітства;
- реклама, націлена на вирішення екологічних проблем, дотримання санітарних норм, безпечності продуктів харчування, запобігання СНІДу;
- реклама, що сприятиме вирішенню демографічних проблем в Україні;
- антипропаганда негативних соціальних явищ [7].

**Висновки.** Отже, соціальна реклама як ефективний інструмент вирішення соціальних проблем у суспільстві набуває все більшого розвитку в Україні. Вона характеризується своєю універсальністю, здатністю впливати на свідомість, змінюючи стереотипи та моделі поведінки людини. Аналізуючи вищенаведені підходи, можна виокремити такі специфічні риси соціальної реклами: містить певну інформацію, яку необхідно донести споживачу; орієнтується на загальнолюдські цінності; покликана вирішувати соціальні проблеми в суспільстві; не має на меті отримання прибутку.

#### **Список використаної літератури**

1. Абакумова И. В. Социальная реклама для детей : учебник / И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, Ж. Ю. Кара и др. – Москва : КРЕДО, 2015. – 84 с.
2. Артикуца С. С. Актуальні проблеми, завдання і перспективи розвитку сучасної соціальної реклами / С. С. Артикуца // Наукові записки НаУКМА. Соціологічні науки. – 2012. – Т. 135. – С. 44–49.
3. Голуб О. Ю. Социальная реклама : учебное пособие / О. Ю. Голуб. – Москва : Дашков и К°, 2010. – 180 с.
4. Горбенко Г. В. Практика соціальної реклами в сучасному суспільстві / Г. В. Горбенко // Актуальні питання масової комунікації. – 2013. – Вип. 14. – С. 10–13.
5. Гринько-Гузевська А. В. Соціальна реклама як вид рекламної діяльності в Україні / А. В. Гринько-Гузевська // Вісник Хмельницького інституту регіонального управління та права. – 2004. – № 4. – С. 312–316.
6. Докторович М. О. Соціальна реклама: структура, функції, психологічний вплив / М. О. Докторович // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 115. – С. 70–73.
7. Досенко А. К. Соціальна реклама України: перспективи розвитку / А. К. Досенко // Наукові записки Інституту журналістики. – 2013. – Т. 52. – С. 163–165.
8. Мезенцев Е. А. Реклама в коммуникационном процессе / Е. А. Мезенцев. – Омск : Изд-во ОмГТУ, 2007. – 64 с.
9. Обритько Б. А. Реклама і рекламна діяльність : курс лекцій / Б. А. Обритько. – Київ : МАУП, 2002. – 240 с.
10. Социальная реклама: Теория и практика : учеб. пособие для студентов вузов / Г. Г. Николайшвили. – Москва : Аспект Пресс, 2008. – 191 с.

*Стаття надійшла до редакції 20.09.2016.*

Мильчевская А. С., Меркулова Н. В. Основные научные подходы к проблеме изучения феномена социальной рекламы

*В статье на основе анализа научной литературы конкретизировано понятие “социальная реклама”, проанализированы научные подходы к проблеме изучения социальной рекламы. Определены специфические отличительные особенности понятий “социальная реклама”, “агитация”, “пропаганда”. Выделены основные задачи и направления развития социальной рекламы.*

**Ключевые слова:** социальная реклама, некоммерческая реклама, общественная реклама, агитация, пропаганда, задания социальной рекламы.

Milchevska G., Merkulova N. The Basic Scientific Approaches to Studying the Phenomenon of Social Advertising

*In article on the basis of analysis of scientific literature fleshed out the concept of “social advertising”, analysis of scientific approaches to the study of social advertising. Identify the specific distinguishing features of the concepts of “social advertising”, “agitation”, “and propaganda”. The main objectives and directions of development the social advertising.*

*Social advertisement as an effective tool for solving social problems in society becomes more and more developed in Ukraine. Social advertising is characterized by its versatility, ability to influence consciousness, changing stereotypes and models of human behavior. Analyzing the above approaches, we can distinguish the following specific features of social advertising: contains the specific information you want to convey to the consumer; focused on human values; aims to solve social problems in the society; does not aim at receiving profit. According to scientists, social advertising is a transmitter of moral, spiritual, and aesthetic values. It is designed to change behavioral patterns in society. In addition, social advertising has the ability not only to attract attention, to talk about the problem, but calls for solution to the problem, provides a solution. Social advertising reflects the impact of public policies. Social advertising is a significant social institution in modern society, affecting the social, cultural, psychological characteristics of the society as a whole and individuals. So, social advertising as an effective tool for solving social problems in society is becoming more development in Ukraine. Social advertising is characterized by its versatility, the ability to influence the mind, changing stereotypes and patterns of human behavior.*

**Key words:** social advertising, nonprofit advertising, public advertising, campaigning, propaganda, and the tasks of social advertising.

О. О. НАДТОКА  
аспірант

Запорізький національний університет

## МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ДЮСШ

*У статті представлено структуру процесу підготовки бакалаврів напряму підготовки 6.010202 – Спорт до виховної роботи в ДЮСШ. Процес цієї підготовки представлено у вигляді моделі. Експліковано зміст цієї моделі. Визначено перспективні напрями досліджень.*

**Ключові слова:** модель, підготовка, майбутні тренери-викладачі, виховна робота, ДЮСШ.

Ефективною складовою системи позашкільної освіти України є система дитячо-юнацьких шкіл (ДЮСШ), однією з провідних функцій яких є виховна функція, що полягає у сприянні всебічному вихованню соціально цінної особистості юного спортсмена. Проте виконання ДЮСШ покладеної на них державою й суспільством виховної місії ускладнюється тим, що виховний процес у цих закладах часто є не обов'язковим доповненням до тренувального процесу. При цьому спорадична та нескоординована виховна робота тренерів-викладачів лише завадить гуманістичному вихованню дітей та підлітків.

Аналіз наукових праць, що описують найбільш загальні тенденції в організації фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів (М. Буренко [1], О. Ємець [2], В. Левків [3], В. Назаренко [3], Є. Павлюк [5], Д. Перепльотчиков [6], С. Сальникова [8], А. Сватъєв [9], Л. Сущенко [10], Т. Тищенко [11], Т. Чопик [12] та ін.), показав, що досі не розроблено теоретичних і методичних засад формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ.

До сьогодні не було представлено моделі процесу підготовки, яка б могла бути основою для формування готовності майбутнього тренера-викладача до виховної роботи в ДЮСШ, і в працях, присвячених підготовці до виховної роботи майбутніх фахівців різних профілів (Л. Ареф'єва, А. Галімов, А. Демченко, Н. Джгун, Є. Захаріна, С. Ігнатенко, Л. Калашник, О. Михайлишин, Н. Олійник, О. Орловська, С. Погребняк, П. Червоний, О. Янкович).

Актуальність і недостатня розробленість зазначеної проблематики зумовили спрямування наших зусиль на визначення ключових моментів процесу підготовки майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ і розроблення на цій основі відповідної педагогічної моделі.

**Мета статті** – обґрунтування моделі підготовки тренера-викладача до виховної роботи в ДЮСШ.

Опис сутності процесу підготовки майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ повинен відповідати критерію структурної та змістової цілісності, а також спрощувати подальше відтворення авторського задуму в практиці підготовки студентів відповідної спеціальності.

Опис процесу підготовки майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ має інтегрувати:

- чітко задану дидактичну мету процесу;
- педагогічні умови найбільш раціональної реалізації особистісних функцій викладачів і студентів у цьому процесі;
- опис етапів організації взаємодії учасників процесу;
- стислий опис найбільш оптимальних форм, методів і засобів взаємодії учасників навчального процесу на кожному етапі;
- засоби оцінювання, контролю та корекції знань, навичок і вмінь студентів;
- коректне визначення стану студентів як очікуваного результату навчання [1, с. 95].

Визначимо складові моделі процесу формування готовності студентів до виховної роботи в ДЮСШ, а саме: дидактичну мету педагогічного процесу, педагогічні умови, завдання, форми, засоби та методи, а також його етапи та очікуваний результат.

Метою процесу є формування в майбутніх тренерів-викладачів готовності до виховної роботи в ДЮСШ.

Виконання задекларованої мети ми пов'язуємо із забезпеченням таких педагогічних умов:

- удосконалення змісту наявних дисциплін шляхом введення спеціальних змістових модулів, розроблених з урахуванням специфіки виду спорту студентів;
- упровадження нетрадиційних форм педагогічного спілкування й самостійної роботи студентів, спрямованих на набуття ними афективної та когнітивної основи готовності до виховної роботи в ДЮСШ;
- інтеграція набутих знань у логіці майбутньої професійно-педагогічної діяльності через упровадження на практичних заняттях системи контекстних вправ;
- виконання на практиці науково-дослідної роботи, спрямованої на оцінювання організованості виховної системи ДЮСШ;
- використання взаємодоповнювальних методик контролю, орієнтованих на оцінювання професійних знань, психологічних і професійних якостей студентів у аспекті їхньої готовності до виховної роботи в ДЮСШ.

Створення названих педагогічних умов пов'язуємо із комплексом організаційних та педагогічних методів і форм навчання, який передбачає: лекцію-презентацію; лекції-бесіди з видатними тренерами; інтерактивні

лекції, спрямовані на формування професійно-виховних уявлень студентів; самостійну роботу студентів з біографічним матеріалом; самостійну роботу зі складання “виховного глосарію” тренера-викладача ДЮСШ; метод Case-study; імітаційні вправи; рольову гру “Драматизація”; виховну роботу в умовах ДЮСШ; роботу з дидактичним комплексом; знайомство із засобами діагностики ефективності виховної роботи в ДЮСШ; проведення дослідження з оцінювання результатів виховної роботи в ДЮСШ; тестування знань з виховної роботи; використання особистісного опитувальника; експертне оцінювання виховної роботи під час тренування, що проводить майбутній тренер-викладач.

Послідовність реалізації цих методів підпорядковано логіці підготовчого, афективного, когнітивного, діяльнісного та контрольного етапів процесу формування готовності студентів до виховної роботи в ДЮСШ. Зміст кожного етапу зумовлений окремими завданнями, реалізація яких пов'язана із використанням відповідних педагогічних методів і форм.

Завданням підготовчого етапу є вдосконалення змісту наявних дисциплін шляхом введення спеціальних змістових модулів, розроблених з урахуванням специфіки виду спорту студентів.

Завданнями афективного етапу є сприяння формуванню у студентів упевненості у важливості та необхідності виконання своєї виховної місії, а також гуманного становлення до вихованців.

Цей етап процесу формування у студентів готовності до виховної роботи в ДЮСШ ми пов'язуємо із інноваційним модулем “Виховні функції тренера-викладача” дисципліни “Вступ до спеціальності” (1-й семестр).

Важливим завданням цього модулю є формування у студентів інтересу до виховної роботи. Сподіваємося, що засвоєння змісту цього модуля буде сприяти появі у студентів натхнення.

Основними методами навчального процесу на афективному етапі є лекція-презентація, лекції-бесіди з кращими тренерами; самостійна робота студентів з біографічним матеріалом.

Когнітивний етап спрямований на формування у студентів уявлень щодо цільових орієнтирів виховання, а також про методи, ситуації, етапи виховної роботи в ДЮСШ. Окремим завданням цього модуля є знайомство студентів із термінологією виховної роботи.

Формувальний вплив на цьому етапі зосереджений у модулях:

1. “Цільові орієнтири спортивного виховання” (дисципліна “Психологія”, 2-й сем.).
2. “Методи, ситуації та етапи спортивного виховання” (дисципліна “Педагогіка”, 2-й сем.).

Основним методом підготовки студентів до виховної роботи в ДЮСШ на цьому етапі будуть інтерактивні лекції, спрямовані на форму-

вання в них професійно-виховних уявлень, а також самостійна робота зі складання “виховного глосарію”.

Діяльнісний етап спрямований на конкретизацію набутих уявлень і термінологічних навичок у контексті обраного виду спорту. Іншими словами, цей етап має забезпечити зв'язок між теорією та практикою.

Основними засобами досягнення мети етапу є виконання професійних функцій у квазіпрофесійних умовах ДЮСШ під час засвоєння змісту таких модулів:

1. “Виховні особливості обраного виду спорту” (дисципліна “Теорія і методика обраного виду спорту”, 7-й сем.).

2. Блок змістових модулів “Підготовка та проведення навчально-тренувальних занять у ДЮСШ” (дисципліна “СПВ”, 7–8-й сем.).

3. “Діагностика ефективності виховної роботи у ДЮСШ” (дисципліна “Професійна майстерність тренера”, 8-й сем.).

Окреме місце на цьому етапі займатиме виробнича практика у 8-му семестрі.

Передбачається, що методами формування готовності студентів до виховної роботи на діяльнісному етапі будуть: метод Case-study, імітаційні вправи, рольова гра “Драматизація”, виховна робота в умовах ДЮСШ, робота з дидактичним комплексом, проведення дослідження з оцінювання результатів виховної роботи в ДЮСШ.

Контрольний етап є логічним завершенням усього педагогічного процесу та покликаний створити умови для комплексного оцінювання визначених ознак готовності студентів до виховної роботи в ДЮСШ, а також сприяти усвідомленню студентами своїх недоліків з метою подальшого професійного розвитку.

Контрольний етап співвідноситься із п'ятитижневою тренерською практикою, що проводитиметься у 8-му семестрі.

У межах практики передбачено проведення: тестування знань з виховної роботи, використання авторського особистісного опитувальника, експертне оцінювання виховної роботи під час тренування.

Загальним очікуваним результатом організації навчального процесу майбутніх тренерів-викладачів у логіці вищеописаних етапів ми вважаємо високий рівень готовності до виховної роботи в ДЮСШ.

Найбільш доцільним засобом унаочнення перебігу процесу формування у студентів готовності до виховної роботи в ДЮСШ є представлення його у вигляді моделі – уявленої подумки або матеріально реалізованої системи, що адекватно відображає предмет дослідження, і аналіз якої дає змогу отримати нову інформацію про цей предмет [7, с. 66].

Модель процесу формування в майбутніх тренерів-викладачів готовності до виховної роботи подано на рис.





Рис. Модель підготовки майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ

**Висновки.** Діяльнісний характер процесу формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ відображається в моделі, що базується на визначених педагогічних умовах та інтегрує п'ять етапів.

Підготовчий етап передбачає вдосконалення наявних дисциплін шляхом введення спеціальних змістовних модулів, розроблених з урахуванням специфіки виду спорту студентів. Афективний етап спрямований на формування в майбутніх тренерів-викладачів упевненості у важливості та необхідності виконання своєї виховної місії, а також гуманного ставлення до вихованців. Когнітивний етап спрямований на формування у студентів уявлень про цільові орієнтири виховання, про методи, ситуації, етапи виховної роботи в ДЮСШ. Окремим завданням цього етапу є знайомство студентів із термінологією виховної роботи. Діяльнісний етап спрямований на конкретизацію отриманих уявлень і термінологічних навичок у контексті обраного виду спорту. Контрольний етап є логічним завершенням усього педагогічного процесу й покликаний створити умови для комплексного оцінювання певних ознак готовності студентів до виховної роботи в ДЮСШ.

Наші подальші наукові пошуки пов'язані із впровадженням розробленої моделі в практику підготовки майбутніх тренерів-викладачів. Очікуємо, що це впровадження сприятиме формуванню ознак готовності студентів до виховної роботи в ДЮСШ. При цьому найближчі перспективи подальших досліджень пов'язуємо з обґрунтуванням методик оцінювання цієї готовності.

#### Список використаної літератури

1. Буренко М. С. Формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи майбутніх тренерів-викладачів у процесі вивчення циклу професійно-орієнтованих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Буренко Марина Сергіївна. – Запоріжжя, 2012. – 224 с.
2. Ємець О. Активні методи навчання в фізкультурній освіті / О. Ємець // Теорія і методика фіз. виховання і спорту. – 2002. – № 2–3. – С. 56–58.
3. Левків В. І. Сучасний погляд на формування професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів зі спортивних ігор у вищих навчальних закладах / В. І. Левків // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / голова ред. ради: А. О. Монаєнко ; голов. ред.: Т. І. Сущенко ; чл. редкол.: В. Й. Бочелюк та ін. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 39 (92). – С. 271–276.
4. Назаренко В. В. Деякі чинники формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи у дитячо-юнацьких спортивних школах із плавання / В. В. Назаренко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наукових праць / за ред. Г. М. Арзютова. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 3К (45) 14. – С. 188–192.
5. Павлюк Є. О. Концепція підготовки майбутніх тренерів-викладачів у вищих навчальних закладах / Євген Олександрович Павлюк // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету “Україна”. – 2013. – № 2 (8). – С. 187–193.
6. Перепльотчиков Д. О. Підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Дмитро Олександрович Перепльотчиков ; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2011. – 20 с.
7. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2-х кн. / И. П. Подласый. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2. – 256 с.

8. Сальникова С. В. Структура та вміст професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів з аквафітнесу / С. В. Сальникова // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : збірник наукових праць. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 5 (30). – С .273–278.

9. Сватъєв А. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Андрій В'ячеславович Сватъєв. – Запоріжжя, 2013. – 564 с.

10. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Л. П. Сущенко – Київ, 2003. – 46 с.

11. Тищенко Т. Б. Особливості формування професійно значущих якостей майбутніх тренерів-викладачів з волейболу у вищих навчальних закладах / Т. Б. Тищенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : збірник наукових праць / редкол. В. П. Андрущенко та ін. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 12 (39). – С .130–135.

12. Чопик Т. В. Класифікація теоретико-методичних основ фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів [Електронний ресурс] / Т. В. Чопик // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 6. – С. 59–63. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/PPMB\\_2013\\_6\\_12.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/PPMB_2013_6_12.pdf).

*Стаття надійшла до редакції 14.09.2016.*

Надтока А. А. Модель подготовки тренера-преподавателя к воспитательной работе в ДЮСШ

*В статье представлена структура процесса подготовки бакалавров направления 6.010202 – Спорт к воспитательной работе в ДЮСШ. Процесс этой подготовки представлен в виде модели. Эксплицированы составляющие этой модели. Определены перспективные направления исследований.*

**Ключевые слова:** модель, подготовка, будущие тренеры-преподаватели, воспитательная работа, ДЮСШ.

Nadtoka A. The Model of Training of the Coach and Teacher for Educational Work at the Youth Sports School

*The structure of the process of preparation of bachelors of the field 6.010202 – Sport for the educational work at the Youth Sports School. The process of this preparation is represented as the model, which is integrated in five stages. The preparatory stage involves the improvement of the existing courses by introducing special comprehensive modules developed with due regard to the specifics of the sport of the future coaches and teachers. The affective component is aimed at the assistance in forming the future coaches' and teachers' confidence in the importance and necessity of the implementation of their educational mission, the humane treatment of pupils. The cognitive component is aimed at the formation of the students' understanding of the targets of the education, methods, situations and stages of the educational work at the Youth Sports School. A separate task of this stage includes the students' acquaintance with the terminology of the educational work. The activity stage provides the link between the theory and practice and is aimed at concretization of the obtained knowledge and terminological skills in the context of the chosen sport. The control stage is the logical conclusion of the entire pedagogical process and is intended to create the conditions for the comprehensive assessment of the signs of the readiness of the future coaches and teachers for the educational work at the Youth Sports School. The perspective directions of the research associated with the justification of the methods of assessment of the readiness of the future coaches and teachers for the educational work at the Youth Sports School were defined.*

**Key words:** model, preparation, coaches and teachers, educational work, Youth Sports School.

УДК 159.9

Т. С. ПЛАЧИНДА

доктор педагогічних наук, доцент

Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету

## ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ У ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті висвітлено погляди науковців щодо дефініцій “компетентність” і “психологічна компетентність”. Зауважено на необхідності формування психологічної компетентності у фахівців, професійна діяльність яких передбачає екстремальні умови. Наголошено на необхідності формування в майбутніх фахівців, професійна діяльність яких передбачає екстремальні умови праці, навичок аутогенного тренування, оскільки ці методики дають змогу як мобілізувати можливості організму фахівця під час виконання професійних дій, так і відновити організм після впливу негативних чинників і психологічних подразників.*

**Ключові слова:** фахівці, екстремальні умови, психологічна компетентність, аутогенне тренування, професійна діяльність, професійно важливі якості фахівця.

У науковій літературі останнім часом правомірно визначають пріоритет компетентності як однієї з головних якостей особистості фахівця. У зв'язку зі стрімким розвитком інформаційної насиченості трудової діяльності, що зумовлює зростання психологічного навантаження на працюючу людину, актуальною науковою та практичною проблемою є дослідження можливостей розвитку психологічної компетентності фахівця.

Режим роботи фахівців, професійна діяльність яких передбачає екстремальні умови (пілот літака, прикордонник, рятувальник та ін.), часто змінюється й залежить від ситуації на робочому місці. З огляду на психологічний зміст професійної діяльності таких фахівців треба зауважити, що існують певні вимоги до їх знань із загальної та практичної психології. Таким чином, можна виділити важливу складову професіоналізму – психологічну компетентність.

Аналіз досліджень науковців із питань застосування компетентнісного підходу (В. О. Болотова, Г. В. Єльнікова, І. О. Зимнього, Ю. Г. Тату, А. В. Хуторського, В. В. Ягупова та ін.) дає підстави засвідчити складну природу компетентності з її різнобічним, системним, комплексним, міжпредметним, особистісним, поведінковим і діяльнісним аспектами. Проблему формування психологічної компетентності фахівців розглядали О. В. Казаннікова, Н. І. Мачинська, О. В. Стецюк, М. І. Тіхонова, О. П. Томей та ін. Проте залишається недостатньо розкритим питання психологічної компетентності фахівців у екстремальних умовах професійної діяльності.

**Метою статті** є розкриття поняття компетентності як необхідного аспекту професійної підготовки та висвітлення проблеми формування психологічної компетентності фахівців, професійна діяльність яких передбачає екстремальні умови.

Професійна діяльність фахівців з екстремальними умовами праці (пілоти літака, прикордонники, рятувальники та ін.) є складною системою інтелектуальних дій. Найбільшу роль у ній відіграють такі розумові процеси, як спостереження, контроль, оцінка обстановки. Для фахівців з екстремальними умовами професійної діяльності характерна робота в умовах дефіциту часу й сильної емоційної напруженості, адже необхідно постійно зберігати високу пильність, здатність вирішувати несподівано складні завдання. Сучасний фахівець здебільшого не відповідає вимогам науково-технічної революції, що стосується насамперед соціально-політичної зрілості, морально-вольової формули фахівця, низької професійної підготовленості. У випускників вищої школи констатують низький рівень психологічної готовності до майбутньої діяльності. Недостатня професійна надійність, зокрема психологічна компетентність, призводить до неякісної роботи та неадекватної поведінки під час прийняття єдино правильного рішення в умовах дефіциту часу.

Складність завдань, винятково важкі умови, в яких відбувається професійна діяльність, вимагають постійного зростання професіоналізму фахівців, високого рівня наукового супроводу процесів їхньої підготовки та практичної діяльності. Ефективність діяльності фахівців з екстремальними умовами праці суттєвою мірою залежить від їхніх здібностей своєчасно ухвалювати правильні рішення, миттєво реагувати на ситуації, що склалися тощо. Ці якості залежать від професійної підготовленості та індивідуального досвіду. Психологічна компетентність дає змогу швидко й ефективно виконувати необхідні дії під час екстремальної ситуації та забезпечити безпеку як для себе, так і оточуючих людей.

З метою висвітлення ключових дефініцій дослідження наведемо кілька поглядів науковців на поняття “компетентність”. Українські вчені по-різному тлумачать це поняття. Найбільшого поширення набуло визначення компетентності як “сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності використовувати інформацію” [6, с. 83]. І. В. Родигіна акцентує на основній особливості компетентності як педагогічного явища, а саме: “компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині” [7, с. 48].

Український науковець О. І. Пометун стверджує, що компетентністю людини можна називати спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок, ставлень, яких набувають у процесі навчання, і які дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати та вирішувати, незалежно від ситуації, проблеми, притаманні певній сфері діяльності. Сформовані компетентності людина використовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнят-

нішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю зумовлює підвищення або модифікацію рівня компетентності людини [5].

Досліджуючи поняття “компетентність”, В. В. Ягупов наголошує на тому, що компетентність – це підготовленість (теоретична, практична, особистісна, психологічна тощо) до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності [8]. Ми поділяємо цю думку та вважаємо, що формування психологічної компетентності майбутніх фахівців, професійна діяльність яких передбачає екстремальні умови праці, є необхідною умовою для становлення професіонала.

Поняття “психологічна компетентність” науковці у своїй більшості розглядають як складову професійної компетентності. Так, Н. І. Мачинська тверджує про необхідність формування психологічної компетентності у майбутнього фахівця, що визначатиме його професійну спроможність і сприятиме формуванню професіоналізму впродовж життя [4]. Н. В. Кузьміна, визначаючи ключові професійно-педагогічні компетентності, вказала серед них і на такі, як соціально-психологічна компетентність у сфері процесів спілкування; диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямувань учнів; аутопсихологічна компетентність у сфері переваг і вад власної діяльності та особистості [2].

Досліджуючи проблему професійної підготовки пілотів, О. М. Керницький акцентує, що психологічна готовність до льотної діяльності є інтегральною властивістю та складним психологічним утворенням особистості пілота, що виявляється як психічний стан готовності до льотної діяльності та вможливує оптимальне функціонування психіки й надійність знань, навичок і вмінь керування технічними системами літака в різноманітних умовах польоту [1].

Науковці [3], говорячи про види підготовки під час навчально-виховного процесу майбутніх авіаційних фахівців, крім теоретичної підготовки, яка формує науковий евристичний рівень знань, умінь і навичок; фізичної підготовки, що вможливує “динамічне здоров’я”, стійкість до гіподинамічного режиму та працездатність; тренажерної підготовки, що моделює професійну діяльність в окремому її фрагменті в звичайному та екстремальному режимах діяльності; реальної професійної діяльності в професійних умовах, наголошують на психологічній підготовці, яка сприяє психологічній готовності до професійної діяльності загалом і в окремих моментах життя, а також на психофізіологічній підготовці, яка передбачає стійкість психічного й фізіологічного рівнів людського чинника до екстремальних умов, матеріалізує професійні знання, вміння та навички за ймовірнісними параметрами.

На нашу думку, психологічна компетентність – це набуті за період підготовки у вищій школі психологічні якості, що дають змогу протидіяти стрес-чинникам професійної діяльності та пролонгованому впливу емоційного напруження під час виконання фахових функцій.

Зважаючи на особливості професійної діяльності фахівців з екстремальними умовами праці, постійний вплив негативних чинників на організм, пролонгований вплив емоційної напруженості протягом виконання професійних дій тощо, актуалізації набуває формування психологічної компетентності. Необхідні психологічні якості формуються під час занять з фізичного виховання, психології, конфліктології, реальної практичної діяльності тощо. Проте ми наголошуємо на необхідності формування в майбутніх фахівців, професійна діяльність яких передбачає екстремальні умови праці, навичок аутогенного тренування, оскільки ці методики дають змогу як мобілізувати можливості організму фахівця під час виконання професійних дій, так (що особливо важливо) і відновити організм після впливу негативних чинників і психологічних подразників.

Для відновлення організму після виконання професійних дій в умовах постійного стрес-чинника ми пропонуємо техніку аутогенного тренування (аутотренінг), що застосовують в аспектах психологічного забезпечення професійної діяльності під час виконання завдань психопрофілактики та психореабілітації. Застосування аутогенного тренування допомагає краще підготуватися до виконання професійних функцій, добре відпочити, зняти зайву емоційну напруженість, підвищити відчуття впевненості в успіху. Аутотренінг може бути реалізований для заспокоєння, психореабілітації від емоційно-психологічного стресу та найкращого відпочинку після навантажень.

**Висновки.** Професійна підготовка фахівців, діяльність яких передбачає екстремальні умови, вимагає цілого комплексу психічних якостей, що визначають їх готовність виконати професійні завдання, що постають перед ними, в звичайних умовах і під час впливу різного роду стрес-чинників. Важливим аспектом професійної діяльності фахівця є саморегуляція, тобто здатність керувати власними психічними станами та поведінкою для оптимального способу вирішення складних ситуацій професійної діяльності. Тому формування психологічної компетентності, зокрема навичок аутогенного тренування, є необхідністю в контексті збереження психічного здоров'я фахівця.

#### **Список використаної літератури**

1. Керницький О. М. Методика формування психологічної готовності курсантів-льотчиків до льотної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. М. Керницький : Харків, 2005. – 17 с.
2. Кузьміна Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьміна. – Москва, 1990. – 190 с.
3. Макаров Р. Н. Авиационная педагогика : учебник / Р. Н. Макаров, С. Н. Неділько, А. П. Бамбуркин, В. А. Григорьевский. – Москва ; Кировоград : МНАПЧАК : ГЛАУ, 2005. – 433 с.
4. Мачинська Н. І. Інженерні та освітні технології в електротехнічних і комп'ютерних системах [Електронний ресурс] / Н. І. Мачинська. – 2013. – № 1 (1). – Режим доступу: <http://eetecs.kdu.edu.ua>.
5. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – Київ : А.П.Н., 2002. – 136 с.
6. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. : С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Никало. – Київ : Вища школа, 2000. – 149 с.

7. Родигіна І. В. Компетентнісно-орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Харків : Основа, 2005. – 96 с.

8. Ягупов В. В. Ключевые компетентности: понятие, сущность, содержание, классификация и требования к выпускникам профессионально-технического образования / В. В. Ягупов // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України ; редкол.: В. О. Радкевич (голова) та ін. – Київ : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – 2012. – № 4. – С. 12–19.

*Стаття надійшла до редакції 07.09.2016.*

---

Плачинда Т. С. Психологическая компетентность специалистов в экстремальных условиях профессиональной деятельности

*В статье освещены взгляды ученых о дефинициях “компетентность” и “психологическая компетентность”. Обращено внимание на необходимость формирования психологической компетентности у специалистов, профессиональная деятельность которых предусматривает экстремальные условия. Подчеркивается необходимость формирования у будущих специалистов, профессиональная деятельность которых предусматривает экстремальные условия труда, навыков аутогенной тренировки, поскольку данная методика позволяет не только мобилизовать возможности организма при выполнении профессиональных действий, но и восстановить организм после воздействия негативных факторов и психологических раздражителей.*

**Ключевые слова:** *специалисты, экстремальные условия, психологическая компетентность, аутогенная тренировка, профессиональная деятельность, профессионально важные качества специалиста.*

Plachynda T. Psychological Competence of Specialists in the Extreme Conditions

*The article says that professional activity of the specialists in the extreme conditions is a complex system of intellectual actions. The mental processes such as monitoring, control, evaluation of the situation play the greatest role in it. The regime of specialists whose professional activity involves extreme conditions (airline pilots, guards, rescuers and others) often varies and depends on the situation in the workplace. Taking into account the psychological aspect of the professional activity of such experts it should be noted that there are certain requirements for their knowledge of general and applied psychology. That's why we differentiate such an important component as professional psychological competence.*

*It reflects the scientists' views on the definitions of “competence” and “psychological competence”. The general statement on the notion of “competence” is the formation of necessary knowledge and skills of professional activity. The psychological competence is seen as a part of professional competence. We believe that psychological competence involves such psychological qualities which are acquired during the period of preparation in high school; they allow withstanding the stress factors of professional activity and influence of prolonged emotional stress during the performance of professional functions.*

*The attention is drawn to the necessity of building psychological competence taking into consideration the peculiarities of working conditions. The need for the formation of autotraining skills are emphasized concerning the future professionals whose professional activity involves extreme conditions, because these methods allow to activate capabilities of the organism in the professional performance and restore the body after the influence of negative factors and psychological irritants. The use of autotraining helps to prepare better for the performance of professional functions, to relax, to remove excessive emotional tension, to enhance confidence of success.*

*Further research involves finding ways of improvement of professional training, formation of necessary professional skills for a successful professional activity.*

**Key words:** *professionals, extreme conditions, psychological competence, autotraining, professional activity, professionally important qualities of a specialist.*



УДК 37.013.42-053.2-056.24

Ю. М. ПОЛУЛЯЩЕНКО  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Інститут фізичного виховання та спорту  
ДЗ “Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка”

## АКТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПИТАНЬ РЕАБІЛІТАЦІЇ МОЛОДІ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ

*У статті встановлено, що реабілітація молоді з функціональними обмеженнями – це завжди соціально-педагогічний цілеспрямований регульований процес, основне завдання якого – свідомо й цілеспрямовано пізнавати та несуперечливо реалізовувати в практиці фізичний потенціал особистості. Доведено значущість зазначеного питання, враховуючи соціальні та біологічні аспекти, з огляду на які можна досягти значних результатів у низці питань реабілітації молоді з функціональними обмеженнями. Виявлено вплив природних факторів на реабілітацію молоді з функціональними обмеженнями, які мають об’єктивний характер, але їх специфіка полягає в тому, що вони можуть посилюватися або послаблюватися залежно від активності особистості. Завдяки теоретико-методологічному аналізу проблеми співвідношення біологічного й соціального обґрунтовано ідею єдності та взаємозумовленості, детермінованості цих філософських категорій щодо реабілітації молоді з функціональними обмеженнями.*

**Ключові слова:** реабілітація, молодь, функціональні обмеження.

Законом України “Про фізичну культуру і спорт” визначено загальні правові, організаційні, соціальні та економічні основи діяльності у сфері фізичної культури і спорту. Належні умови для реалізації державної політики у сфері фізичної культури і спорту інвалідів забезпечує український центр з фізичної культури і спорту інвалідів. Він здійснює заходи з організації фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності інвалідів, у тому числі щодо спортивних досягнень, фізкультурно-спортивної реабілітації інвалідів. Український центр з фізичної культури і спорту інвалідів за участю національних спортивних федерацій інвалідів або їх спілок забезпечує підготовку та участь національних збірних команд інвалідів у Паралімпійських іграх та інших міжнародних змаганнях [4].

Разом з тим, серед проблем фізичної культури і спорту особливо актуальними є питання, пов’язані з підходами до реабілітації молоді з функціональними обмеженнями в сучасному середовищі. Вчені намагаються дослідити теоретичні основи цього явища, визначити його суттєві ознаки та закономірності розвитку, що впливають на цей процес.

Питання соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями досліджувала А. Капська. Поряд із напрацюваннями та здобутками вчених проблема підходів до реабілітації молоді з функціональними обмеженнями в сучасному середовищі ще залишається недостатньо розглянутою. Це спонукає науковців і практиків до її подальшого теоретичного осмислення та прийняття дієвих рішень [7].

*Мета статті* – розкрити актуальні підходи до питань реабілітації молоді з функціональними обмеженнями.

В Україні діють регіональні центри фізичної культури і спорту інвалідів, які можуть створювати місцеві державні адміністрації, органи місцевого самоврядування. Регіональні центри разом із місцевими державними адміністраціями та органами місцевого самоврядування забезпечують розвиток фізичної культури і спорту інвалідів у регіоні та проводять заходи з фізичної культури і спорту інвалідів та фізкультурно-спортивної реабілітації інвалідів.

Тривалий час поняття “інвалідність” розглядали лише в медичному аспекті. Згодом це поняття інтерпретували як функціональні обмеження можливостей людини (тимчасові або постійні). Поступово зміна дефініції “інвалідність” була пов’язана з уточненням понять “хвороба”, “дефект”, “непрацездатність”, які ототожнювали одне з одним, в результаті чого спостерігали певну термінологічну невизначеність. Це, своєю чергою, заважало адекватному розумінню проблеми.

У процесі поглиблення та розширення знань про інвалідність науковцям стало зрозуміло, що “непрацездатність” – це лише один із проявів інвалідності, тому процес інтегрування не може обмежуватися тільки заходами щодо відновлення працездатності та вироблення компенсаторних функцій організму.

До того ж поняття “функціональне порушення”, “інвалідність” тощо не давали повної картини інвалідності й лише частково розкривали сутність проблеми. За останні десятиріччя значно змінилося визначення досліджуваного феномена.

Тому одним із завдань фізичної культури і спорту є забезпечення позитивного впливу на стабільний розвиток суспільства, ствердження загальнолюдських цінностей, сприяння духовному розвитку та соціальному благополуччю, підвищенню рівня здоров’я, а також здійснення реабілітації молоді з функціональними обмеженнями [5].

У цьому випадку “реабілітація” тлумачиться як “відновлення порушених функцій”, “компенсація втрачених можливостей”, “повернення до активного життя”. Ці визначення базуються, з одного боку, на понятті цього слова (від. лат. *rehabilitation* – відновлення), а з іншого – на розумінні цього процесу як наближення до вихідного стану, відновлення втраченого, що іноді майже неможливо. Тому метою реабілітації може бути не повернення до певної позитивної вихідної точки, а розширення адаптивних можливостей суб’єкта соціалізації, здатності бути адекватним до нових умов, управляти своїм життям.

Проблема людини, її сутності та існування надзвичайно багатогранна, але головною її філософською основою є питання взаємозв’язку соціального й біологічного. Сучасна наука не лише розкрила причини індивідуальних біологічних відмінностей людських організмів, а й показала зв’язок цих відмінностей з психологічними особливостями організму. У зв’язку з

цим не можна виокремлювати взаємодію соціологічних і біологічних чинників становлення та розвитку особистості. Проблема полягає лише в тому, щоб з'ясувати діалектику співвідношення, взаємодії соціального й біологічного в організмі людини на основі розкриття визначального впливу першого на друге. Всі ці питання особливо актуальні та зумовлені посиленням впливу сучасного суспільства, науки, техніки на організм і психіку молоді з функціональними обмеженнями [1; 6].

Потреба методологічного підходу, врахування взаємозв'язку соціального й біологічного особливо виразно відчувається у вирішенні актуальних питань молоді з функціональними обмеженнями. Соціальні, особистісні якості людини формуються лише під впливом соціального середовища й виявляються в соціальній діяльності людини, в тій ролі, яку вона виконує в суспільстві. Біологічна сторона життєдіяльності зумовлює соціальну активність особистості. Саме виходячи з таких уявлень про сутність єдності соціального та біологічного, можна розглядати питання реабілітації молоді з функціональними обмеженнями [1; 2].

Реабілітація має бути спрямована на формування в людини якостей, які можуть допомогти їй оптимально пристосуватися до навколишнього середовища. Крім того, реабілітація, будучи за своїм змістом комплексною, повинна бути спрямована не лише на особу. Реабілітацію треба сприймати не лише як боротьбу проти хвороби, а й боротьбу за людину та її місце в суспільстві. Тому кінцевими результатами можуть бути не лише медико-фізіологічні показники, а й показники соціальні, а за наслідками соціально-рольова функція реабілітованого має бути адекватною його потенційним здібностям.

На думку В. Бальсевича, фізичний потенціал визначається безліччю чинників біологічного й соціального характеру. З огляду на це необхідно пізнати природні закони індивідуальної еволюції фізичних здібностей людини, а потім у суворій відповідності з ними виробити й реалізувати шляхи соціального, в тому числі педагогічного та організаційного стимулювання гармонійного зростання цих здібностей. Пріоритет біологічного в цьому випадку полягає в тому, що воно формує стратегію послідовності та інтенсивності тренувань, що забезпечують розвиток фізичних можливостей, а пріоритет соціального в тому, що воно забезпечує практичну реалізацію його результатів згідно із запитамі, можливостями, моральними та етичними цінностями суспільства [2].

Особливість феномена фізичної культури, на відміну від інших сфер, полягає насамперед у тому, що вона природним шляхом поєднує соціальне й біологічне в особистості. Процес фізичного розвитку особистості виражається в удосконаленні форм і функцій організму, реалізації її фізичних можливостей. Але було б неправильно вважати, що біологічні процеси розвитку особистості відбуваються ізольовано від її соціальних функцій, позаістотного впливу суспільних відносин. Отже, вплив природних факторів на реабілітацію молоді з функціональними обмеженнями має об'єктивний

характер, але їх специфіка полягає в тому, що вони можуть посилюватися або послаблюватися залежно від активності особистості.

У сучасній теорії фізичної культури все чіткіше формується тенденція до використання філософсько-культурологічного підходу при формуванні кожної особистості. Здійснений нами теоретико-методологічний аналіз проблеми співвідношення біологічного й соціального дає змогу обґрунтовано стверджувати ідею єдності і взаємозумовленості, детермінованості цих філософських категорій щодо реабілітації молоді з функціональними обмеженнями.

**Висновки.** Таким чином, реабілітація молоді з функціональними обмеженнями – це завжди соціально-педагогічний цілеспрямований регульований процес, основне завдання якого – свідомо й цілеспрямовано пізнавати та несуперечливо реалізовувати в практиці фізичний потенціал особистості. Спираючись на специфіку нашого дослідження, враховуючи соціальні та біологічні аспекти зазначеного питання, можна досягти значних результатів у низці питань реабілітації молоді з функціональними обмеженнями.

У перспективі подальших досліджень вважаємо доцільними розробку та впровадження до навчально-виховного процесу питань щодо реабілітації молоді з функціональними обмеженнями в контексті філософсько-культурологічного підходу.

#### **Список використаної літератури**

1. Бака М. М. Социально-биологические проблемы физической культуры и спорта / М. М. Бака и др. – Киев : Здоровье, 1983. – С. 24–36.
2. Бальсевич В. Физическая активность человека / В. Бальсевич, А. Запорожанов. – Киев : Здоровье, 1987. – С. 10–24.
3. Глотов Н. К. Философско-культурологический анализ физической культуры / Н. К. Глотов, А. С. Игнатьев, А. В. Лотоненко // Проблемы физической культуры. – 1996. – № 1. – С. 4–6.
4. Про фізичну культуру і спорт : Закон України : Наказ Президента України від 19.05.2015 р. № 453-VIII [Електронний ресурс]. – № 30. – Ст. 277. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/3808-12>.
5. Кожевнікова Л. К. Актуальні проблеми фізкультурної освіти вищої школи у контексті сучасних вимог українського суспільства / Л. К. Кожевнікова, З. Г. Дзюба // Теорія та методика фізичного виховання. – 2009. – № 09 (59). – С. 3–7.
6. Лубышева Л. И. Социальное и биологическое в физической культуре человека в аспекте методологического анализа / Л. И. Лубышева // Проблемы физической культуры. – 1996. – № 1. – С. 2–4.
7. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями / ред. А. Й. Капська. – Київ : ДЦССМ, 2003. – 146 с.

*Стаття надійшла до редакції 06.09.2016.*

---

Полулященко Ю. М. Актуальные подходы к вопросам реабилитации молодежи с функциональными ограничениями

*В статье установлено, что реабилитация молодежи с функциональными ограничениями – это всегда социально-педагогический целенаправленный регулируемый процесс, основная задача которого – сознательно и целенаправленно познавать и непротиворечиво реализовывать в практике физический потенциал личности. Доказана значимость указанного вопроса, учитывая социальные и биологические аспекты, при-*

нимая во внимание которые можно добиться значительных результатов в ряде вопросов реабилитации молодежи с функциональными ограничениями. Выявлено влияние природных факторов на реабилитацию молодежи с функциональными ограничениями, которые имеют объективный характер, но их специфика заключается в том, что они могут усиливаться или ослабляться в зависимости от активности личности. Благодаря теоретико-методологическому анализу проблемы соотношения биологического и социального обоснована идея единства и взаимообусловленности, детерминированности этих философских категорий по реабилитации молодежи с функциональными ограничениями.

**Ключевые слова:** реабилитация, молодежь, функциональные ограничения.

Poluliashchenko Yu. Current Approaches to the Rehabilitation of Youth with Functional Limitations

*The article established that the rehabilitation of youth with functional limitations – is always socio-pedagogical focused regulated process, whose main task is to consciously and deliberately learn and consistent to implement in the practice of physical potential of the individual. One of the tasks of physical culture and sport is providing a positive influence on stable development of society, approval of universal values, promoting spiritual development and social well-being, improve health, and implementation of rehabilitation of youth with functional limitations. Proved the importance of this issue, given the social and biological aspects, it is possible to achieve significant results in the rehabilitation of youth with functional limitations. The peculiarity of the phenomenon of physical culture in contrast to other areas, primarily in that it is the most natural way brings in a whole social and biological identity. The process of physical development of the individual is expressed in the improvement of the forms and functions of the body, the realization of his physical capabilities. But it would be incorrect to assume that the biological processes of personality development happens in isolation from its social functions, posacenere influence of public relations. The influence of natural factors on the rehabilitation of youth with functional limitations objective, but their specificity is that they can be increased or impaired depending on an individual's activity. Done in the way of the theoretical-methodological analysis of the problem of correlation of biological and social allows reasonably assert the idea of unity and interdependence, the determination of these philosophical categories for the rehabilitation of youth with functional limitations.*

**Key words:** rehabilitation, youth, functional limitations.

УДК 37.025

О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ

член-кореспондент НАПНУ, доктор педагогічних наук, професор

Т. Д. АРАБАДЖИ

викладач

Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”

## НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНИЙ ПРОЦЕС У ШКОЛІ ВИЩОЇ СПОРТИВНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІСЛЯ СПОРТУ

*У статті зазначено, що навчально-тренувальний процес сприяє розвитку низки особистісних якостей спортсменів, які будуть для них корисними та допоможуть досягти успіху в будь-якій новій сфері професійної діяльності після закінчення спортивної кар'єри. Проте наголошено, що розвиток цих якостей є недостатнім для формування готовності спортсмена до нового професійного самовизначення. Необхідною визнано цілеспрямовану роботу: розробку та впровадження в навчально-тренувальний процес педагогічної технології формування готовності до професійного самовизначення спортсменів після закінчення спортивної кар'єри.*

**Ключові слова:** навчально-тренувальний процес, працьовитість, наполегливість, сила волі, дисциплінованість, групова взаємодія, комунікація, педагогічна технологія, формування готовності, професійне самовизначення, закінчення спортивної кар'єри.

Важливою та актуальною проблемою сьогодення є підвищення якості навчально-тренувального процесу в школі вищої спортивної майстерності. Діяльність професійних спортсменів характеризують певною сукупністю взаємопов'язаних особливостей, зокрема чіткою фізичною та психологічною спрямованістю на досягнення найвищого результату й на перемогу, а в командних видах спорту – на такий рівень взаємодії та взаєморозуміння з партнерами, який би дав змогу розглядати їх під час виступу як єдиний організм, що й гарантує команді перемогу над суперником. Також характерною є надзвичайно висока фізична та емоційна напруженість, яка вимагає повної самовіддачі спортсмена в процесі змагань і тривалих, часто навіть виснажливих тренувань заради досягнення піку необхідної форми в момент відповідальних виступів. Але водночас спортсмен, віддаючи всі сили й творчу енергію улюбленому виду спорту, повинен завжди чітко пам'ятати, що його фізичні сили та морально-вольові здібності не можуть бути безмежними, внаслідок чого його професійна спортивна діяльність обмежена в часі певними віковими межами.

Проблемам підвищення якості професійної підготовки присвячено праці Є. В. Бондаревської, В. М. Гриньової, С. І. Змеєва, І. А. Зязюна, І. А. Ільницької, Н. Г. Ничкало, О. Г. Романовського, С. М. Резнік, С. О. Сисоєвої, А. В. Сущенко тощо [1; 2; 3; 4]. Психолого-педагогічні проблеми спортивної діяльності, розвитку особистості спортсмена, підготовки

спортсменів до змагань тощо розкрито в працях таких учених, як: Г. Д. Горбунова, Є. П. Ільїна, В. М. Мельников, А. Ц. Пуни, П. А. Рудик, Л. П. Сергієнко, А. А. Сидоров та ін [5; 6; 7]. Аналіз літератури свідчить про значну кількість досліджень у сфері підвищення якості професійної освіти взагалі та вдосконалення навчально-тренувального процесу спортсменів зокрема, проте недостатньо дослідженою є проблема формування готовності до професійного самовизначення спортсменів після закінчення спортивної кар'єри.

Отже, *метою статті* є аналіз можливостей формування готовності до професійного самовизначення спортсменів після закінчення спортивної кар'єри в навчально-тренувальному процесі школи вищої спортивної майстерності.

Основним напрямом діяльності шкіл вищої спортивної майстерності є навчально-тренувальний процес, а метою – підготовка спортсменів до збірних команд України, команд майстрів та олімпійського резерву.

У школі вищої спортивної майстерності навчається молодь, яка під час професійного самовизначення в підлітковому та молодшому юнацькому віці обрала спорт як свою професійну діяльність і саме в цій сфері бачить своє майбутнє, свої успіхи, свій розвиток. Учнями шкіл стають кращі спортсмени відповідного регіону України, а її діяльність спрямовується на розвиток спортивної майстерності учнів за різними видами спорту та їх підготовку до успішної участі у відповідних спортивних змаганнях. Формами роботи із спортсменами є групові та індивідуальні навчально-тренувальні заняття, теоретичні та методичні заняття згідно з розробленими навчальними програмами за видами спорту.

Природно, що основною метою освітньої діяльності шкіл вищої спортивної майстерності є саме професійна спортивна підготовка молоді.

Водночас наша принципова позиція полягає в тому, щоб, згідно з гуманістичним підходом, усі тренери та адміністрація шкіл піклувалися не тільки про спортивні досягнення, але й про розвиток особистості спортсмена загалом, а одним із цілеспрямованих завдань навчально-тренувального процесу шкіл було формування готовності до нового професійного самовизначення спортсменів після закінчення спортивної кар'єри. Спортсмен, який відчуває, що про нього, про його майбутнє піклуються, буде більш мотивованим і для підкорення нових спортивних вершин, адже, завершивши спортивну кар'єру, він матиме можливість стати успішною людиною в новій справі.

Специфіка навчально-тренувальної підготовки спортсмена полягає ще й у тому, що вона дає змогу розвинути такі особистісні якості, які будуть корисними спортсмену в будь-якій новій сфері професійної діяльності після закінчення спортивної кар'єри.

Такими якостями є, наприклад, працездатність, наполегливість і сила волі. Якщо узагальнити досвід видатних спортсменів, можна з упевненістю сказати, що фундамент їхнього успіху формується з відношення до власної

праці та сили волі. Всесвітньо відомі спортсмени мають талант від природи, їм пощастило з тренерами, але їх особистий внесок у досягнення свого успіху полягав у них самих. Вони всього досягли не завдяки швидкості, стрибучості, фізичній силі або витривалості – їх всіх об'єднувало ставлення до власної праці та сила волі.

Праця не є функціональною спроможністю організму. Це щось інше, через що спортсмени можуть виховати такі риси характеру та сформувати такі вміння й навички, які допоможуть їм подолати всілякі перешкоди на шляху до бажаних життєвих цілей. Дві нероздільні якості – наполеглива праця та сильний характер – відкривають шлях до морального й матеріального благополуччя. Успішний тренер завжди говорить своїм спортсменам: “Суперники можуть мати кращі здібності, ніж у вас, вони можуть мати перевагу в фізичних якостях, але ніхто з них не повинен перевершити вас у вмінні працювати та силі характеру”.

Наполеглива праця громадян є запорукою добробуту та процвітання держави. Будь-яка праця є благородною, вона – єдине законне джерело багатства. Маючи гарну працездатність, спортсмени зможуть і поза спортивною діяльністю стати гарними фахівцями й досягти успіхів, тим самим стати необхідними для суспільства людьми.

Під час своєї професійної діяльності спортсменам часто доводиться проявляти силу волі, що є одним із основних засобів для досягнення бажаної мети, для подолання нових перешкод і стресових станів. Мати силу волі не означає робити те, що хочеться. Швидше це означає робити те, що не хочеться, але доводиться, бо це необхідно. Силу волі можна розвинути саме так, як і м'язи. Саме ця сила відкриває шлях до розвитку особистості, морального та матеріального успіху.

Спортсмени при якісному виконанні певного обсягу роботи виховують у собі працьовитість і силу волі. Коли збільшуються навантаження, й усі сили віддані, коли спортсмени більше не в змозі зробити хоча б ще один рух, коли немає шансів перемогти, тоді в них з'являються сумніви. В цей момент їм здається, що ніби в них немає ніяких здібностей, що настала межа їх можливостей, вони хочуть усе залишити та припинити роботу.

Спортсменам необхідно зрозуміти, що вони помиляються в тому, що це межа їх здібностей, і не потрібно припиняти роботу, оскільки це головне багатство в їх житті. Вони просто наткнулися на перешкоду, а вона має властивість зупиняти людину. Питання лише в тому, що спортсмени будуть робити в такому випадку. У них може з'явитися спокуса здатися, припинити тренування, змиритися з поразкою, тренуватися аби як – усе це через недостатній прояв сили волі. Тренери повинні підказати спортсменам, що їм у цей час не варто здаватися, а необхідно, й надалі розвиваючись, подолати цю перешкоду. Спортсмени повинні розуміти, що в них не все може вийти із самого початку. Вони не повинні турбуватися, якщо знову спіткнуться та впадуть, просто в них поки що немає необхідного досвіду. Тренери повинні підтримати учнів і вселити в них упевненість, щоб



вони не здавалися, встали та продовжили йти далі. Спортсмени повинні проявити силу волі та зробити великі зусилля, щоб відчуті позитивні зміни. Саме так вони виховують у собі якості, необхідні для досягнення успіху не тільки в спорті, а й у житті. Виховуючи в собі силу волі, вони виховують здатність долати перешкоди, що зустрічаються в їх професійній кар'єрі.

У навчально-тренувальному процесі для спортсменів звичайно важливо проявляти працьовитість і силу волі, якості, які в подальшому допоможуть їм досягти успіху в будь-якій справі та будь-якій професії. Однією з таких якостей є дисциплінованість.

Дисципліна є невід'ємною частиною поведінки людини в суспільстві, а також однією з людських якостей, яка необхідна для досягнення успіху в будь-якій професійній діяльності. Дисциплінованість у спортсменів є найважливішим аспектом їх спортивної кар'єри, оскільки їм часто доводиться відмовлятися від деяких речей, які можуть їм перешкодити при досягненні високого спортивного результату, а необхідно робити ті дії, які допоможуть його досягти.

Спортсмени можуть відчувати лінощі, бажання відпочити або зайнятися своїми особистими справами замість наполегливої праці на спортивний результат. Якщо спортсмени не будуть дисципліновані, то їм буде складніше, а то й просто неможливо досягти успіху. При доланні лінощів і спокус, дисциплінуючи себе, спортсмени вчаться керуватися не миттєвими бажаннями, а правильно оцінювати свої здібності, бачити довгострокову перспективу. Це "капітал", який допоможе не тільки в спорті, а й у всьому подальшому житті, у досягненні будь-яких цілей у будь-якій новій професії після спорту.

Для досягнення високих спортивних результатів, а в перспективі – досягнення успіху в іншій майбутній професійній діяльності, спортсменам необхідно ретельно стежити за режимом свого робочого дня, харчуванням, здоров'ям тощо, оскільки хворими або ослабленими вони будуть не в змозі якісно виконувати необхідну роботу, а організований режим роботи дасть можливість їм своєчасно виконувати поставлені цілі та завдання.

Під час навчально-тренувального процесу та спортивних змагань ми прагнемо націлювати спортсменів на виконання таких дій, які спонукатимуть їх проявляти якості, що виховують у них дисципліну.

Своєчасне відвідування тренувань і дотримання режиму, точне виконання завдань, поставлених перед ними, та низка інших дій повинні бути загальноприйнятими для спортсменів. Але, виховуючи в них дисципліну під час тренувань і змагань, ми добиваємося виконання таких дій, які допоможуть спортсменам або всьому спортивному колективу досягти бажаних результатів. Наприклад, в ігрових видах спорту взаєморозуміння гравців під час гри й досягнення ними спільної мети можливі саме завдяки прояву дисципліни всіма членами команди.

Таким чином, дисциплінуючи спортсменів під час навчально-тренувального процесу й поза ним, ми створюємо передумови для формування необхідних навичок, які допоможуть їм у новій професії після закінчення спортивної кар'єри.

Важливими вміннями для будь-якої професії є й уміння ефективної групової взаємодії та комунікації, які успішно розвиваються в навчально-тренувальному процесі.

Спортсмени тоді проявляють найкращі професійні якості, коли вони в своїй діяльності розкривають творчий хист і тим самим допомагають розкрити свої найкращі якості членам свого колективу, і так повинні діяти всі члени цього колективу.

Для того, щоб мати високий рівень знань, умінь, навичок, спортсмени в своїй діяльності повинні прагнути до самовдосконалення, бути готовими брати активну участь у вирішенні найскладніших ситуацій, пов'язаних із діяльністю колективу, й відчувати відповідальність за його долю. Наприклад, в ігрових видах спорту спортсмени не можуть реалізувати себе без наявності в команді гарних виконавців і грамотного тренера. Тільки вони своїми діями допоможуть йому реалізувати себе й показати гру високого класу.

Спортсменам необхідно ставитися до своїх дій самокритично, вміти оцінювати свої індивідуальні професійні якості та риси характеру, адекватно аналізувати свої вчинки, проявляти комунікабельність у колективі.

Адекватно оцінюючи себе й розвиваючи найкращі якості, спортсмени готують себе до роботи в колективі в майбутній професії.

Відпрацьовуючи на навчально-тренувальному занятті командну взаємодію, спортсмени повинні як враховувати свої можливості та здібності, так і розуміти своїх партнерів по команді. Виконуючи будь-які дії під час гри, вони повинні вміти й бути готовими швидко оцінити ситуацію та прийняти правильні для команди рішення – атакувати самому або виконати передачу партнеру, що має вигідніше положення, загострити ігрову ситуацію або перевести гру в спокійне русло тощо. Головне в діях спортсменів – не проявляти егоїстичні якості, а правильно оцінювати свої здібності для досягнення спільної мети колективу. Якщо партнери по команді зробили помилки, то спортсмени повинні не критикувати, а намагатися взяти всю відповідальність за подальший розвиток ігрової ситуації на себе, своїми діями компенсувати помилки партнерів і допомогти команді досягти бажаного результату.

Здатність до адекватної самооцінки та правильної комунікації в суспільстві допоможе спортсменам самореалізуватися, побудувати адекватні взаємини в трудовому колективі та правильно визначити свої функції й місце на новій роботі після закінчення спортивної кар'єри.

Спортсменам для успішної самореалізації після закінчення спортивної кар'єри важливі також широкий світогляд і відкритість новому досвіду.

Ми пропонуємо спортсменам у вільний від навчально-тренувальних занять час займатися різними видами діяльності, які допоможуть їм підвищити рівень обізнаності про різні види професійної діяльності. Наприклад, деякі спортсмени поза тренуванням проводять різні спортивно-масові заходи: змагання, тренування, майстер-класи, свята тощо.

Щоб визначитися з вибором майбутньої професії, спортсмени повинні оволодіти знаннями, що пов'язані з цим видом професійної діяльності. На початковому етапі спортсмени повинні розвинути в собі широкий світогляд, щоб мати загальне уявлення про життєдіяльність людини. Тренери повинні сприяти розширенню їх кругозору, що допоможе спортсменам правильно розуміти життєві процеси, їх взаємодію, розвивати необхідні загальнолюдські якості, які стануть у нагоді для майбутньої професійної діяльності незалежно від того, якими саме видами діяльності вони будуть займатися.

Тренер повинен не тільки навести приклади того, як колишні спортсмени досягли високих спортивних результатів, а й також приклади, як вони не змогли реалізувати себе в житті, пояснюючи при цьому причину невдач.

Необхідно розповідати спортсменам, що потрібно робити та які якості вони повинні в собі розвивати для досягнення успіху після закінчення спортивної кар'єри. Якщо спортсменам сподобалася якась спеціальність, то вони повинні отримати максимально повну інформацію про неї, розглянути її в усіх позитивних і негативних аспектах, оцінити її з практичного погляду, при цьому аналізуючи кожен етап роботи. Ні тренери, ні спортсмени не повинні ідеалізувати або навпаки – ігнорувати будь-яку інформацію або думку про конкретну професію.

Багато хто вважає, що колишні спортсмени обов'язково будуть майбутніми тренерами або менеджерами спорту, але, як показує практика, ці два види діяльності різні за своїм змістом і спрямованістю.

Для більш якісного визначення майбутньої професії спортсменам необхідно випробувати свої сили в тренерській, викладацькій або менеджерській роботі. Для цього ми пропонуємо їм зайнятися тренерською практикою, а також організувати й проводити різні спортивні заходи. Це допомагає їм більш точно, поглиблено вивчити ці професії, той контингент, із яким вони проводять заняття, матеріальне забезпечення цих професій та оцінити інші аспекти.

Схильність спортсменів до навчальної діяльності, бажання набути викладацьких навичок, можуть допомогти їм проявити себе в цій сфері. Для цього під час спортивної кар'єри вони повинні проявити активність, зацікавленість у розширенні якостей і знань, необхідних для майбутньої професії.

Водночас далеко не всі спортсмени мають здібності та схильність до викладацької, тренерської діяльності або до організації спортивно-масових заходів. Багато хто може знайти себе саме в професіях, зовсім не пов'язаних із спортивною діяльністю, і для цього в школах вищої спортивної майстерності потрібно створити спеціальні умови.

**Висновки.** Таким чином, навчально-тренувальний процес сприяє розвитку низки особистісних якостей спортсменів, які будуть для них корисними та допоможуть досягти успіху в будь-якій новій сфері професійної діяльності після закінчення спортивної кар'єри. Проте розвиток цих якостей є недостатнім для формування готовності спортсмена до нового професійного самовизначення. Необхідною є цілеспрямована робота: розробка та впровадження в навчально-тренувальний процес педагогічної технології формування готовності до професійного самовизначення спортсменів після закінчення спортивної кар'єри.

**Список використаної літератури**

1. Гриньова В. М. Суть поняття “професіоналізм” та “професійна підготовка” / В. М. Гриньова // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – 2011. – Вип. 40. – С. 28–34.
2. Романовський О. Г. Педагогіка успіху: її сутність та основні напрямки вивчення / О. Г. Романовський // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 2 – С. 3–8.
3. Сущенко А. В. Перспективні концепти оновлення професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту / А. В. Сущенко [та ін.]. – Запоріжжя : ЗНУ, 2014. – 378 с.
4. Резнік С. М. Розвиток методики викладання у вищій школі: проблеми та перспективи / С. М. Резнік // Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку. – Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич О. М., 2016. – Вип. 21. – С. 78–79.
5. Горбунов Г. Д. Психопедагогіка спорту / Г. Д. Горбунов. – Москва : ФиС, 2006. – 207 с.
6. Пуни А. Ц. К вопросу об интеллектуальных основах волевой подготовки спортсмена / А. Ц. Пуни // Проблемы психологии спорта. – Москва, 1962. – Вып. 2. – С. 40–49.
7. Сергиенко Л. П. Спортивный отбор: теория и практика / Л. П. Сергиенко. – Москва : Советский Спорт, 2013. – 1048 с.

*Стаття найшла до редакції 15.09.2016.*

---

Романовский А. Г., Арабаджи Т. Д. Учебно-тренировочный процесс в школе высшего спортивного мастерства и формирование готовности к профессиональному самоопределению после спорта

*В статье обозначено, что учебно-тренировочный процесс способствует развитию ряда личностных качеств спортсменов, которые будут им полезны и помогут достичь успеха в любой новой сфере профессиональной деятельности после окончания спортивной карьеры. Однако подчеркнуто, что развития этих качеств недостаточно для формирования готовности спортсмена к новому профессиональному самоопределению. Необходимой определена целенаправленная работа: разработка и внедрение в учебно-тренировочный процесс педагогической технологии формирования готовности к профессиональному самоопределению спортсменов после окончания спортивной карьеры.*

**Ключевые слова:** учебно-тренировочный процесс, работоспособность, настойчивость, сила воли, дисциплинированность, групповое взаимодействие, коммуникация, педагогическая технология, формирование готовности, профессиональное самоопределение, окончание спортивной карьеры.

Romanovsky O., Arabadji T. The Educational and Training Process in the School of Higher Sportsmanship and Formation of Professional Self-Determination Readiness in After-Sports Activity

*According to the humanistic approach it is important that all coaches and higher sportsmanship schools' administration take care about sporting achievements and the development of the athlete's personality in general as well. One of the targeted objectives of the educational and training process in schools should be formation of readiness for professional self-determination of athletes after sport career. An athlete, who feels care about himself and his future, gets motivation to reach new sports tops and an opportunity to be a successful person in his after-sport activity. The problem of professional self-determination is especially actual not only for sportsmen but for the whole society.*

*The specific of the educational and training process includes the opportunity to develop personal qualities, which would be useful for an athlete in any new professional sphere after sport career. These qualities are: operability, perseverance, willpower, discipline, effective communication and group interaction. The listed above character traits are developed successfully in the educational and training process.*

*The educational and training process contributes to the development of a number of athlete's personal characteristics that are the driving force for success in his professional activities after sport career. However, the development of these qualities is not sufficient for the formation of the athlete's readiness for a new professional identity. The necessary targeted work is development and implementation of pedagogical technology of formation the readiness for athletes' professional self-determination after sport career to the educational and training process.*

**Key words:** *educational and training process, operability, perseverance, willpower, discipline, group interaction, effective communication, pedagogical technology of formation the readiness, professional self-determination, sport career.*

УДК 323.15

Н. В. СИДОРЕНКО

аспірант

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

УКРАЇНСЬКА ТА ЗАРУБІЖНА НАУКОВА ДУМКА  
ПРО СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ “НАЦІОНАЛЬНА МЕНШИНА”  
ТА “ЕТНІЧНА МЕНШИНА”

*У статті проаналізовано існуючі підходи до визначення понять “національна меншина” та “етнічна меншина”. Розглянуто історичний, юридичний та соціологічний аспекти проблеми. На основі структурного та системного підходів визначено суть поняття “національна меншина”, охарактеризовано його основні ознаки, запропоновано авторське визначення терміна.*

**Ключові слова:** меншина, національна меншина, етнічна меншина, етнічна група.

Однією з головних умов розвитку України як правової держави, згідно із сучасними світовими та європейськими стандартами в галузі прав людини, є консолідація українського народу, утвердження в суспільстві засад гуманізму й демократії, забезпечення вільного всебічного національного розвитку й освіти кожної окремої особи, етнічних і національних спільнот.

Питання національних меншин завжди було особливо складним і дискусійним. Це стосується й визначення сутнісних характеристик терміна “національна меншина”. Ця обставина викликає потребу в розгляді існуючих підходів щодо сутнісних ознак терміна в сучасній науковій та нормативно-правовій літературі.

Проблема визначення національних меншин як соціальних груп почала активно привертати увагу вчених ще з кінця XIX ст. Процес виникнення й сутність нації, етносу розглядали зарубіжні дослідники: Л. Вірт, Ф. Геккманн, Е. Сміт, С. Томушат, К. Хенрард, Л. Шагава. Українські науковці (О. Биков, І. Варзар, В. Євтух, Г. Луцишин, В. Мицик, Л. Шкляр, М. Шульга, Л. Якубова) висвітлюють природу феномена національної меншини, визначають різновиди меншин, аналізують відносини держави та етнічних груп. Праці Ф. Заставного, О. Майбороди, С. Макарчука містять дані про чисельність, склад і розселення національних меншин в Україні.

**Мета статті** – проаналізувати існуючі підходи до визначення понять “національна меншина” та “етнічна меншина” в українській та зарубіжній науковій літературі, визначити основні характеристики цієї дефініції.

Під час дослідження було використано такі загальнонаукові методи: систематизація, узагальнення, аналіз, контент-аналіз.

У сучасній світовій теорії та практиці немає загальноприйнятого визначення поняття “національна меншина”. З часів утворення Ліги Націй (1919 р.) до сьогодні відсутнє єдине визначення цієї дефініції, визнане хоча б частиною країн світу.

Члени Головного науково-експертного управління України з'ясували, що, керуючись власними політичними інтересами, історичними реаліями, кожна окрема країна на власний розсуд визначає поняття етнонаціональної політики. Наприклад, у Великобританії використовують термін “расова група (меншина)”, в Угорщині – “етнічна меншина”, в Австрії – “етнічна група”, в Словенії – “автохтонна етнічна громада”, в Бельгії – “культурна громада”, в Албанії – “релігійна громада”, в Італії – “мовна група”, в Швеції, Польщі, Україні – “національна меншина”. Інші країни, такі як Андорра, Греція, Нідерланди, Сан-Марино, Ліхтенштейн, Люксембург, Мальта, Туреччина, загалом не визнають існування меншин на своїх територіях. А Конституція Франції заперечує саме існування етнонаціональних меншин [2].

Дискусії з проблеми тлумачення поняття “меншина” в межах спеціальної Підкомісії ООН тривають уже більше сорока років без позитивного результату. Труднощі у виробленні загального визначення, на думку вчених, соціологів, політологів, пов'язані з широким різноманіттям груп, по відношенню до яких вживають термін “меншина”, різноманітністю ситуацій, у яких ці групи перебувають, а також різноманітними підходами зацікавлених суб'єктів: урядів, політиків, учених, самих представників “меншин”.

Згідно із Законом України “Про національні меншини в Україні” від 25.06.1992 р., представниками “національних меншин” вважають “...групи громадян України, які не є українцями за національністю, виявляють почуття національного самоусвідомлення та спільності між собою” [4]. Таке трактування, на жаль, не відображає ні часових критеріїв перебування на території держави, ні кількісної характеристики, ні участі в політичному житті, ні наявності власної історичної батьківщини тощо, що значно конкретизувало б, на нашу думку, визначення сутності досліджуваного поняття.

В офіційному політичному лексиконі термін “національна меншина” вперше з'явився завдяки Заключному акту Ради з безпеки і співробітництва в Європі, підписаному 01.08.1975 р. у Гельсінкі [11, с. 16]. В пізніших документах, зокрема в рекомендаціях Парламентської Асамблеї Ради Європи (ПАРЄ) “Про захист прав національних меншин” (1995 р.), було подано узагальнене визначення поняття “національна меншина”. Під ним розуміли групу осіб у будь-якій державі, які: проживають на території цієї держави і є її громадянами; підтримують давні, міцні та неперервні зв'язки з цією державою; володіють чіткими етнічними, культурними, релігійними й мовними особливостями; є досить представницькими, хоча й менш чисельними порівняно з рештою населення цієї держави або будь-якого регіону цієї держави; охоплені прагненням спільно зберігати елементи, які становлять їх спільну своєрідність, зокрема свою культуру, традиції, релігію та мову [9, с. 3]. Вважаємо, що подане визначення дає змогу більш чітко виділяти представників національних меншин серед інших груп населення конкретної держави.

Схожою за визначенням і найбільш уживанішою серед політиків, громадських діячів є дефініція “національна меншина”, яка належить члену Підкомісії з прав людини ООН Ф. Капоторті. Він вважає, що національною меншиною є “група населення, яка відрізняється від основної групи населення своїм етнічним походженням, чи то своєю національністю, чи то своєю мовою, чи то своєю релігією; за своєю кількістю поступається основній групі населення; не займає домінантної позиції в країні; демонструє бажання зберігати свою самобутність і свою культуру, традиції, релігію чи мову; не складається з недавніх емігрантів або біженців; має глибоке коріння в країні проживання (як правило, є громадянами цієї країни)” [13, с. 285].

Серед українських науковців заслуговує на увагу визначення національних меншин Г. Луцишина. Він характеризує їх як “групи населення, осілі в даній державі, які перебувають у кількісній та фактичній меншості щодо титульної нації або становлять менше 50% усього населення, культивують свою національну окремішність, відрізняються від більшості громадян своїм етнічним походженням, мовними, культурними або релігійними ознаками, усвідомлюють свою етнічну окремішність” [8, с. 5]. Порівняно з попередніми визначеннями науковець пропонує враховувати кількісний показник, що визначає поняття меншості.

Окремим питанням, що викликає дискусії в нормативно-правовому та науковому визначенні сутності досліджуваної дефініції, є співвідношення понять “етнічна меншина” та “національна меншина”.

Аналіз наукової літератури свідчить, що деякі вчені (Ю. Бромлей, Д. Гендельман) використовують терміни “національний” і “етнічний” як синоніми. Так, наприклад, в етнополітологічному словнику “національна меншина” визначається як етнічна меншина в поліетнічному суспільстві, яка перебуває на третій стадії етнічного ренесансу: стадії політизації, активної участі в політичному житті держави проживання [3, с. 391].

Однак існує інша думка. Заперечує синонімічне використання термінів “етнічна меншина” й “національна меншина” український політолог О. Картунов. Він розглядає етнічну меншину як частину етносу, яка через різні обставини (зміни кордонів, еміграції, депортації тощо) відділилася від нього, опинилася в “чужій країні”, стала структурним елементом її суспільства, але зберігає свої особливості та часто діє як організована спільнота. А національну меншину він визначає як залежну, підлеглу, субординовану й часто дискриміновану етнонаціональну групу [7, с. 30].

З метою визначення сфер уживання вказаних термінів використаємо підхід, запропонований В. Євтухом. На його думку, «межі терміна “етнічна меншина” визначаються його співвідношенням із термінами “етнічна група” та “національна група”, які, як і перший, відтворюють те чи те суспільне явище. За можливостями застосування кожного з термінів до етнічних сегментів суспільства вимальовується такий структурно-понятійний зв'язок між ними: етнічна група (охоплює як меншинні групи, так і домінуючу) – етнічна меншина (спільності на ґрунті суто етнічних ознак, кіль-



кісно поступаються основній етнічній групі країни) – національна меншина (спільноти, які формуються як на ґрунті етнічних ознак, так і на ґрунті певних політичних орієнтацій)» [4, с. 173–174].

Інший критерій розмежування понять “національна меншина” та “етнічна меншина” пропонує С. Рібаков. Він зазначає, що “відмінність між етносом і нацією на рівні особистості зумовлено різною природою цих феноменів – природною у етносів і в певному сенсі штучною у нації” [10, с. 36].

Дослідник Г. Бабінський має свій погляд щодо співвідношення термінів “національна меншина” й “етнічна меншина” та вважає, що національна меншина – це частина народу, що залишилася поза його межами у зв’язку зі змінами державних кордонів. Етнічна ж меншина – це частина етнічних зібрань, які не є народом, або ті, що постали в результаті міграційних процесів [8, с. 20].

Отже, хоча серед учених немає єдиної та загальноприйнятої думки про визначення поняття “національні меншини”, аналіз різних підходів щодо визначення цієї дефініції дав змогу нам виділити та узагальнити низку ознак, які є складовими дефініції:

1. Кількісна ознака. При оцінюванні кількісної ознаки більшість дослідників (О. Биков, Л. Карапетян, Г. Касьянов, В. Мицик, К. Хенрад, Р. Шермергорн та ін.) пропонують виходити з того, що частина населення може бути визнана меншістю, якщо вона менша за чисельність решти населення. Тобто національні меншини повинні становити менше ніж половину від населення країни. Проте поширеними є ситуації, коли жодна з груп населення не становить більшості, або деякі групи можуть являти собою меншість з огляду на все населення країни загалом, однак бути більшістю в певних регіонах.

Наприклад, датський учений Л. Вірт зауважує, що в деяких країнах люди, яких ми вважаємо меншинами з погляду чисельності, можуть бути більшістю. Саме тому вчений запропонував таке визначення національної меншини: “група людей, яких через їх фізичні або культурні ознаки виділяють серед інших у суспільстві для особливого і нерівноправного до них ставлення і які через це вважають себе об’єктом колективної дискримінації” [7, с. 88].

З огляду на вищевикладене вважаємо, що використання кількісної ознаки в якості основного компонента при визначенні дефініції не завжди є доцільним.

2. Ознака “недомінування”. При визначенні головних ознак національної меншини, на думку вчених А. Абашидзе, И. Блищенко, О. Картунова, треба звертати увагу не на чисельність меншини, а на її становище в країні. Меншина не повинна бути панівною частиною населення. Цю думку поділяють члени підкомісії ООН з попередження дискримінації і захисту меншин. Вони вважають, що до меншостей, які підпадають під міжнародний захист, варто зарахувати такі національні групи, які не займають “пануючого” або “домінуючого” положення.

Яскравим проявом такого погляду є визначення німецького соціолога Ф. Гекманна: “Етнічні меншини – це занедбані, пригноблені, дискриміновані та відзначені певним тавром етнічні групи, які існують у межах системи етнічної ієрархії” [3, с. 5].

3. Наявність громадянства. Наступною важливою ознакою національної меншини є приналежність до громадян цієї держави представників певної меншості. З цього приводу канадський експерт з прав меншин Ж. Дешене вважає, що біженці, економічні мігранти, сезонні робітники, іноземці, які прибули в країну, не є національними меншинами, їх права регулюють інші міжнародні документи [15, с. 12]. Думку про те, що національні меншини повинні обов’язково мати громадянство певної держави, поділяють такі вчені, як Г. Альфредссон, В. Еглітис, Г. Чалліанд та ін.

Проте існує й інша думка стосовно цієї ознаки. Так, К. Хенрард і П. Торнбері до національних меншин зараховують мешканців країни, а не громадян. О. Андрішек, використовуючи замість слів “мешканці” та “громадяни” поняття “група осіб”, пропонує таке визначення: “меншину створює група осіб, які відрізняються від решти населення етнічними, релігійними та лінгвістичними особливостями, культурними зв’язками, чисельно менша й не домінуюча, яка висловлює готовність, хоча й не прямо, підтримувати та розвивати особливості свого способу життя” [2, с. 60].

4. Темпоральна ознака. Вона вимірюється тривалістю проживання меншини на території держави, вона відображає якісну динаміку етносоціокультурної спільності, є формою виявлення її історичної еволюції. Тривалість проживання на певній території є однією з умов набуття відповідного правового статусу.

5. Ознака самобутності. Розглядаючи ознаку самобутності національної меншини, більшість науковців характеризує її як наявність стійких етнічних, культурних і мовних характеристик (Б. Андерсон, Є. Гелнер, К. Реннер, К. Хасс та ін.).

6. Етнічна солідарність – це так зване “індивідуальне ставлення”, що виявляється в особистому визнанні приналежності кожного до спільноти загалом для збереження почуття солідарності та самобутності своєї етнічної групи (П. Брас, В. Павленко, Л. Фіннеєр).

Зокрема, науковець Г. Альфредсон виділяє три рівні суб’єктивної частини етнічної самоідентифікації: “ідентифікація групи, рішення індивідуума про його приналежність до меншості, прийняття цього індивідуума самою меншістю” [1, с. 16].

Таким чином, багатоаспектність сфери суспільних відносин, у яких використовують категорію “національна меншина”, наявність сукупності ознак дає змогу дійти висновку, що при визначенні поняття “національна меншина” жодна з ознак не може бути визнана абсолютною, її необхідно застосовувати в комплексі з іншими критеріями з урахуванням кожної конкретної ситуації.

**Висновки.** Не зважаючи на складність і варіативність дефініцій “національна меншина” та “етнічна меншина”, їх сутнісного співвідношення, ми виокремили два основні підходи до визначення цих понять. Перший полягає в ототожненні термінів “національна меншина” та “етнічна меншина”, синонімічності їх використання. Другий підхід – понятійно-термінологічного розмежування, згідно з яким терміни “національна меншина” та “етнічна меншина” розглядають у їх природному зв’язку з поняттями “етнос” і “нація”.

На основі здійсненого аналізу, беручи до уваги основні характеристики терміна “національна меншина”, у межах нашого дослідження пропонуємо таке визначення поняття: національна меншина – це група громадян, відмінна від більшості за етнічним походженням, яка традиційно (не менше 100 років) проживає на території певної країни, перебуває в невідомому стані та кількісній меншості щодо титульної нації або становить менше 50% усього населення, має сталі спільні етнічні, мовні, культурні характеристики, що відрізняють її від решти населення, та виявляє бажання зберігати й розвивати свою етнокультурну ідентичність.

#### Список використаної літератури

1. Альфредсон Г. Права меньшинств: равенство и недискриминация / Г. Альфредсон // Ленинградская конференция по правам меньшинств 2–4 июня : доклады и сообщения. – Ленинград : Ленинградский Союз ученых, 1991. – С. 12–35.
2. Про внесення змін до Закону України “Про національні меншини в Україні” (реєстр. № 1111 від 28.11.2014 р.) : Висновок на проект Закону України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc34?id=&pf3511=52531&pf35401=377470>.
3. Гекманн Ф. Народ, нация, этническая группа и этническое меньшинство: к некоторым основным категориям этничности / Ф. Гекманн // Зарубежный мир: социально-политические и экономические проблемы. – Киев, 1990. – Вып. 19. – С. 34–36.
4. Про національні меншини в Україні : Закон України від 25.06.1992 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2494-12>.
5. Етнополітологічний словник. Енциклопедично-довідковий словник / за ред. О. В. Антонюка, М. Ф. Головатого, Г. В. Щокіна. – Київ : МАУП, 2007. – 576 с.
6. Євтух В. Б. Етнічна меншина: поняття, ознаки, функції / В. Б. Євтух // Філософська і соціологічна думка. – 1994. – № 1–2. – С. 175.
7. Картунов О. В. Вступ до етнополітології : науково-навч. посіб. / О. В. Картунов. – Київ : Ін-т економічного управління та господарського права, 1999. – 300 с.
8. Кирилич В. П. Українці в Польщі: проблема збереження етнонаціональної ідентичності як чинник українсько-польських відносин : дис. ... канд. політ. наук : 23.00.04 / В. П. Кирилич. – Київ, 2001. – 198 с.
9. Кодекс толерантності / упор. В. Старик, Т. Халавка. – Чернівці : Ант ЛТД, 2010. – 144 с.
10. Луцишин Г. І. Національні меншини у політичному житті України : автореф. дис. канд. політ. наук : 23.00.02 / Г. І. Луцишин. – Львів, 2002. – 18 с.
11. Римаренко С. Суб’єктність національних меншин / С. Римаренко // Наукові записки. – Київ : Інститут політичних і етнонаціональних досліджень НАН України, 2012. – № 2 (58). – С. 284–293.
12. Рыбаков С. Е. Анатомия этнической деструктивности. Два облика национализма / С. Е. Рыбаков // Вестник МГУ. Серия: Политология и социология. – 2001. – № 3. – 70 с

13. Юрьев С. С. Правовой статус национальных меньшинств (теоретико-правовые аспекты) / С. С. Юрьев. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Эдиториал, 2000. – 368 с.

14. Andrysek O. Report on the Definition of Minorities. In: Studie- en Informatiecentrum Mensenrechten (SIM). – Amsterdam : Netherlands Institute of Human Rights, 1989. – № 8.

15. Deschenes J. Proposal Concerning a Definition of the Term “Minority” / J. Deschenes. – New York : United Nations, 1985.

*Стаття надійшла до редакції 09.09.2016.*

---

Сидоренко Н. В. Украинская и зарубежная научная мысль о сущности понятий “национальное меньшинство” и “этническое меньшинство”

*В статье проанализированы существующие подходы к определению понятий “национальное меньшинство” и “этническое меньшинство”. Рассмотрены исторический, юридический и социологический аспекты проблемы. На основе структурного и системного подходов определена сущность понятия “национальное меньшинство”, определены его основные признаки, предлагается авторское определение термина.*

**Ключевые слова:** меньшинство, национальное меньшинство, этническое меньшинство, этническая группа.

Sidorenko N. Foreign and Native Opinion about Meaning of Terms “National Minority” and “Ethnic Minority”

*Article is devoted to analyze existing approaches to definition terms “national minority” and “ethnic minority”. Historical, juristic and sociological aspects of the problem were studied. There is no common opinion about definition of the term “national minority” in modern global theory and practice.*

*Was determined the meaning of the term “national minority” on base of structural and systematical approaches.*

*Correlation of the terms “national minority” and “ethnic minority” was determined. To define terms two approaches was used: the first – identification of terms “national minority” and “ethnic minority”, synonymy of their using; the second – differentiation on base of concept and term, according to it terms “national minority” and “ethnic minority” are studied in accordance with terms “Ethnos” and “Nation”.*

*Distinctive features were determined on base of analysis, they are basic parts of definition “national minority”. Was studied following features: quantitative feature, feature “not domination”, existence of citizenship, temporal feature, feature of originality, ethnic solidarity. Meaning of each feature and scholars opinions about appropriateness of using these features in process of definition the status of national minority was determined. It was proved, during definition term “national minority” each of features cannot be used absolutely only, they must be used with other features including every particular situation.*

*As result of research, considering main features of term “national minority”, author proposed his own definition of the term.*

**Key words:** minority, national minority, ethnic minority, ethnic group.

К. В. СТАСЕВИЧ  
аспірант

Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З АВІАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ

*У статті досліджено актуальні проблеми процесу професійної підготовки фахівців служби авіаційної безпеки, розглянуто основи фахової (професійної) підготовки, а також основні недоліки існуючої системи професійної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, фахові компетенції, фахівець, авіаційна безпека, служба авіаційної безпеки.

Зростання правопорушень і сплеск тероризму в цивільній авіації, зафіксований останнім часом, призводять до необхідності перегляду традиційної системи професійної підготовки фахівців авіаційної безпеки. Зростає ризик виникнення антиправових актів у аеропортових комплексах.

Сучасний етап суспільного розвитку висуває підвищені вимоги до професійної підготовки фахівців з авіаційної безпеки, який багато в чому залежить від ефективної організації, змісту, технологій та методик навчання курсантів. Насамперед, змінюються підходи до організації навчального процесу в професійних навчальних закладах, а також здійснюються пошуки шляхів ефективної підготовки фахівців. Через стрімкий розвиток сучасного глобалізованого суспільства вимоги до молодого фахівця постійно зростають. У зв'язку з цим для вирішення порушеного питання є потреба в дослідженні проблем теорії та практики професійної підготовки фахівців з авіаційної безпеки.

Питання професійної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі було розглянуто в працях Є. В. Кміта [13], Т. С. Плачинди [9], Г. А. Пухальської [12], В. В. Ягупова [13] та ін. Проблему навчання та формування професійних умінь майбутніх фахівців аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті в процесі вивчення фахових дисциплін було розглянуто К. В. Будак [1], Г. А. Лещенко [3], Я. С. Мандрик [4; 5] та ін. Основні вимоги до фахівців служби авіаційної безпеки описано в Наказі України "Положення про службу авіаційної безпеки авіаційного суб'єкта" № 188 від 15.03.2005 р. [6]. У Керівництві з безпеки для захисту цивільної авіації від актів незаконного втручання [15] описано міжнародні вимоги до професійної підготовки фахівців служби авіаційної безпеки (САБ). Водночас аналіз літератури свідчить, що сучасні проблеми професійної підготовки фахівців САБ досі є недостатньо розглянутими.

**Метою статті** є аналіз актуальних проблем професійної підготовки фахівців САБ, вивчення основ фахової (професійної) підготовки, а також основних недоліків існуючої системи їх професійної підготовки.

В системі забезпечення безпеки транспортного комплексу щорічно з'являються нові технічні розробки й технології їх застосування. Вдосконалюється апаратура огляду, біометричні системи ідентифікації особи, детектори вибухових речовин, що використовують для перевірки пасажирів, їх речей, багажу, вантажів, пошти тощо.

Існує думка, що високотехнологічні пристрої та технології дають змогу повністю вирішити проблему захисту від терористичної загрози. Однак це не так. Необхідно доцільно змінити підхід до проблеми: потрібні не тільки нові розробки й технології, а й перегляд усєї сформованої системи безпеки.

Важливий компонент системи авіаційної безпеки – професійна підготовка висококваліфікованих фахівців для роботи у сфері забезпечення безпеки цивільної авіації. Вона складається з двохосновних етапів: початкової підготовки (теоретичної) та навчання на робочому місці (практичної).

Поняття професійної підготовки в педагогічній енциклопедії [8] охарактеризовано як систему професійного навчання, основною метою якого є швидке засвоєння вмінь і навичок, необхідних для виконання робіт.

Професійна (фахова) підготовка є, по суті, синонімом “професійної освіти” й розглядається як невід’ємна складова єдиної системи народної освіти [2]. Її зміст включає поглиблене засвоєння наукових засад і технологій обраного виду праці, розвиток спеціальних практичних навичок і вмінь, формування особистісних якостей, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності.

У словнику з професійної освіти поняття, що вивчається, розглядають у таких значеннях: 1) сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати фахівцем вищої і середньої кваліфікації; 2) підготовка в навчальних закладах фахівців для трудової діяльності в певній галузі народного господарства, науки, культури; 3) складова системи освіти [11, с. 273].

Розглянувши думки науковців щодо означеної дефініції, ми вважаємо, що професійна підготовка є складною багаторівневою педагогічною системою, що включає певну сукупність цілей, змісту, форм, методів, засобів і технологій, зумовлених сутнісними потребами суб’єктів педагогічної взаємодії. Крім того, це процес і результат формування готовності особистості до виконання певної професійної діяльності.

В Україні вимоги до компетентності випускника вищого навчального закладу певного профілю визначено в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) та освітньо-професійній програмі (ОПП), що є стандартами вищої світи. В освітньо-професійній програмі встановлено вимоги до змісту, обсягу, рівня освітньої та професійної підготовки, вона є основою при розробці навчальних планів і програм усіх навчальних дисциплін, визначенні засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки фахівця.

Що ж стосується професійної підготовки курсанта льотного навчального закладу, на думку Т. С. Плачинди [9, с. 31], – це процес формування

та розвитку в нього достатнього для ефективної професійної діяльності рівня компетентності в процесі підготовки та практичної діяльності; це організований, безперервний та цілеспрямований процес з оволодіння знаннями, необхідними для успішного виконання професійних дій.

Загалом можна сказати, що професійна підготовка фахівця з авіаційної безпеки (АБ) – це система цілеспрямованих заходів, які забезпечують формування в майбутнього фахівця САБ знань, умінь, навичок і професійної готовності, що дають змогу виконувати роботу в галузі АБ.

Для організації комплексного процесу професійної підготовки курсантів необхідно сформування функціонування таких шести видів підготовки: теоретичної (формує науковий евристичний рівень знань, умінь, навичок); фізичної (формує динамічне здоров'я, стійкість до тривалого режиму роботи); психологічної (формує психологічну готовність до професійної діяльності загалом); тренажерної (моделює професійну діяльність в окремому її фрагменті в звичайних і екстремальних умовах діяльності); реальної професійної діяльності в різних умовах; психофізіологічної (формує стійкість психічного та фізіологічного рівнів людського фактора до екстремальних умов, тим самим матеріалізуючи професійні знання, вміння й навички на надійних параметрах).

Професійне становлення особистості курсанта з авіаційної безпеки спрямоване на формування професійної компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей; готовність до постійного професійного зростання; пошук оптимальних прийомів якісної та творчої діяльності згідно з індивідуально-психологічними особливостями того, хто навчається.

Під час навчання, освоєння майбутньої професії та особливо – виконанні професійної діяльності, при проходженні виробничої практики відбуваються структурні зміни і в особистості курсанта, і в структурі самої діяльності, що призводить до зміни характеру та змісту професії. Соціально-економічні умови, соціально-професійні групи та активність самої особистості курсанта мають величезне значення в професійному становленні та визначаються системою стійкодмінуючих потреб, мотивів, інтересів, орієнтації тощо.

Успіх програми підготовки може залежати від низки факторів. Явні фактори включають нездужання, втому або дискомфорт, а також деякі інші фактори, такі, як тривога, низька мотивація, низька якість викладання, поганий інструктор, неадекватна методика вчення або незадовільний зв'язок.

Щоб бути рентабельною, підготовку необхідно розробляти на основі системного підходу. Потреби в підготовці можуть визначатися шляхом проведення аналізу професійних обов'язків і завдань з метою складання точної посадової інструкції. Потім можуть формулюватися цілі підготовки та встановлюватися критерії відбору студентів. Тільки після цього визначається зміст курсу підготовки й методи викладу його навчальних матеріалів.

Багато гарних програм навчання стають неефективними через неадекватне відстеження їх результатів. Під час та по завершенні навчання треба

оцінювати не тільки тих, хто навчається, а й також необхідне регулярне оцінювання первинних вимог до навчання з метою визначення ефективності програми й для того, щоб переконатися в дійсному виконанні завдань навчання. Невжиття таких заходів по завершенні циклів навчання може призвести до того, що курсанти розглядатимуть недостовірні або неактуальні питання чи не вивчатимуть те, що їм дійсно необхідно для безпечного виконання своїх обов'язків.

Мета початкової підготовки курсантів як персоналу САБ – дати курсантам необхідні основи теоретичних знань і практичних навичок для виконання ними функціональних обов'язків щодо забезпечення авіаційної безпеки в аеропорту (авіакомпанії).

Курс з основ авіаційної безпеки призначений для початкової підготовки співробітників САБ з метою: отримання співробітниками САБ необхідних основ теоретичних знань у галузі авіаційної безпеки; отримання співробітниками САБ у період проходження випробувального терміну практичних навичок щодо виконання своїх функціональних обов'язків; визначення за результатами оцінювання набутих теоретичних знань і практичних навичок професійної придатності працівника САБ до виконання ним своїх обов'язків; підготовки працівника САБ до освоєння наступного курсу базової підготовки (підвищення кваліфікації) в сертифікованих навчальних закладах і центрах цивільної авіації (ЦА) (протягом одного року роботи).

Курс з основ авіаційної безпеки початкової підготовки можна застосовувати: для підготовки співробітників САБ до самостійної роботи; для засвоєння ними необхідних теоретичних знань з АБ під час проведення планових занять; для навчання різних категорій авіаперсоналу аеропорту (авіакомпанії) заходів забезпечення АБ.

Проблемою підготовки фахівців з АБ є відсутність затверджених у встановленому порядку освітніх стандартів в області безпеки цивільної авіації. Це призводить до того, що підготовку в навчальних закладах цивільної авіації характеризують різним рівнем, а отримані в результаті навчання знання та практичні навички не відповідають високому рівню погроз на адресу повітряного транспорту.

Стрімкий розвиток науки та сучасних технологій зумовлює безперервне оновлення теоретичних засад підготовки фахівців авіаційної галузі, зокрема майбутніх працівників САБ. Саме тому молодий фахівець, розпочинаючи свою професійну діяльність, має подолати низку проблем, пов'язаних із: невпевненістю в правильності власних дій; нездатністю використовувати набуті знання й досвід; несформованістю психологічної готовності до початку професійного життя. Зазначені проблеми набувають особливої актуальності, з огляду на те, що відправильності виконання професійних обов'язків іноді залежить життя інших людей.

На сьогодні в загальній системі професійної підготовки курсантів така складова, як практичні заняття, не має конкретизованої, комплексної спрямованості на набуття професійно орієнтованих практичних умінь і на-



вичок; існує явний розрив між теорією та практикою. Тому практика завжди є найкращим способом перевірки теоретичних знань, накопичених курсантами, та становить підґрунтя для поглибленого аналізу проблем, що мають місце у відповідній сфері [7].

Практична підготовка – обов’язковий компонент освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня, що має на меті формування у студентів професійних навичок і вмінь. Це складова, підсистема професійної підготовки [11, с. 256].

Міністерство освіти і науки України також вважає, що питання якості професійно-практичної підготовки, формування праксеологічних умінь у вищому навчальному закладі має стати одним із найважливіших показників ефективної діяльності ВНЗ не тільки при проходженні процедури ліцензування й акредитації, а й під час проведення поточних перевірок [10].

Незважаючи на недостатню врегульованість нормативних актів щодо питань практики та працевлаштування, ВНЗ самостійно намагаються подолати ці проблеми. Тому з метою покращення умов проведення практики та покращення підготовки студентів вищих навчальних закладів до майбутньої професійної діяльності необхідно:

- проводити дослідження з метою аналізу потреби у фахівцях певного напрямку підготовки (спеціальності) в працедавців;
- сформулювати систему галузевих зв’язків між вищими навчальними закладами та працедавцями для забезпечення здобуття студентами професійних навичок під час проходження виробничої практики;
- розробити й запровадити систему ранньої адаптації випускників на первинних посадах;
- зосередити увагу в програмах виробничих практик на практичних питаннях згідно з навчальним планом для забезпечення набуття відповідних навичок і закріплення здобутих знань;
- сприяти співпраці між викладачами-керівниками практики від кафедр та керівниками практики від виробництва щодо підготовки наскрізних програм практики, проводити роботу з наукових досліджень;
- поширювати практику проведення навчальних занять із залученням фахівців із підприємств – філій кафедр тощо [10].

Ще однією проблемою професійної підготовки фахівців САБ є відсутність співпраці Міністерства освіти і науки України, якому підпорядковані авіаційні навчальні заклади, з міністерством-замовником авіаційних кадрів, тобто з Міністерством інфраструктури України, і тому воно не орієнтується в тому, скільки та яких фахівців потребує авіаційна галузь. В іншому випадку існував би чіткий прогноз потреб у фахівцях авіаційної галузі, зокрема фахівців САБ [14].

**Висновки.** Розвиток авіаційної галузі, сучасних технологій та, безперечно, нових видів антиправових актів вимагає вдосконалення професійної підготовки фахівців САБ. Насамперед це стосується проблем розриву між теоретичною та практичною підготовками. Також не можна оминати про-

блему нормативно-правової бази, що стосується вдосконалення освітнього процесу та налагодження зв'язків співпраці між МОН України та Міністерством інфраструктури України.

Вирішення цих проблем дасть змогу льотним навчальним закладам забезпечити якісну професійну підготовку авіаційних фахівців, зокрема майбутніх працівників САБ. Успішна професійна діяльність безпосередньо залежить від рівня теоретичних знань, напрацювання практичних умінь, досвіду їх застосування в роботі, що є елементами професійної компетентності, яку формують під час навчання у вищому навчальному закладі відповідного профілю. В результаті в цих фахівців має підвищитися рівень професіоналізму в справі забезпечення безпеки аеропорту, а звідси – якість самої безпеки.

#### **Список використаної літератури**

1. Будак К. В. Експериментальний метод дослідження проблеми запобігання актам незаконного втручання в діяльність цивільної авіації / К. В. Будак // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : КДПУ, 2011. – Вип. 93. – С. 30–35.
2. Енциклопедія професійної освіти : в 3 т. / під. ред. С. Я. Батищева. – Москва : АПО, 1999. – Т. 2. – 390 с.
3. Лещенко Г. А. Професійна надійність майбутніх фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті : монографія / Г. А. Лещенко. – Кіровоград : Вид-во КЛА НАУ, 2015. – 528 с.
4. Мандрик Я. С. Аналіз поняття готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності / Я. С. Мандрик // Наукові записки : зб. наук. праць. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – Вип. 97. – С. 190–194.
5. Мандрик Я. С. Організація фахової практики майбутніх диспетчерів координаційного центру пошуку та рятування / Я. С. Мандрик, К. М. Сальнікова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. Серія № 13: Проблеми трудової та професійної підготовки. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 20. – С. 84–91.
6. Положення про службу авіаційної безпеки авіаційного суб'єкта : Наказ Державіаслужби від 15.03.2005 р. № 188 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0697-05>.
7. Педагогіка вищої школи / за ред. З. Н. Курлянд. – Київ : Знання, 2005. – 472 с.
8. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. А. И. Каирова. – Москва : Сов. Энциклопедия, 1988. – Т. 3. – 880 с.
9. Плачинда Т. С. Професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців: зарубіжний і вітчизняний досвід та шляхи підвищення якості : монографія / Т. С. Плачинда. – Кіровоград : Полімед-Сервіс, 2014. – 533 с.
10. Про практичну підготовку студентів : Нормативний документ Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. Лист від 07.02.09 р. № 1/9-93 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/2728](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/2728).
11. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : Вища шк., 2000. – 380 с.
12. Пухальська Г. А. Проблеми підготовки майбутніх пілотів цивільної авіації у вищому навчальному закладі / Г. А. Пухальська // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – Харків : Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2006. – Вип. 14–15. – С. 129–135.
13. Ягупов В. В. Професійна комунікативна компетентність диспетчерів управління повітряним рухом: поняття, сутність і зміст [Електронний ресурс] / В. В. Ягупов,

Є. В. Кміта. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/4\\_SND\\_2013/Pedagogica/2\\_127258.doc.htm](http://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Pedagogica/2_127258.doc.htm).

14. Международная организация гражданской авиации ICAO Специализированное учреждение Организации объединенных наций [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://www.icao.int>.

15. Руководство по безопасности для защиты гражданской авиации от актов незаконного вмешательства. – 8-е изд. – Монреаль, 2011. – 748 с.

*Стаття надійшла до редакції 07.09.2016.*

### **Стасевич Е. В. Актуальные проблемы теории и практики профессиональной подготовки специалистов по авиационной безопасности**

*В статье исследованы актуальные проблемы процесса профессиональной подготовки специалистов службы авиационной безопасности, рассмотрены основы профессиональной подготовки, а также основные недостатки существующей системы профессиональной подготовки будущих специалистов авиационной отрасли.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, профессиональные компетенции, специалист, авиационная безопасность, служба авиационной безопасности.

### **Stasevich K. Actual Problems of the Theory and Practice of Professional Training of the Aviation Security Experts**

*This article investigates the actual problems of the process of professional training of the aviation security experts and it studies the basics and major short comings of the existing vocational training system.*

*It is mentioned that the current stage of social development has high requirements for aviation security experts, which largely depends on the efficient organization on the content, technologies and methods of teaching cadets. First of all, there are changes of approaches in organizing educational process and finding ways of effective training institutions.*

*The attention is paid to the rapid development of modern globalized society that has high demands on young professionals/ In this regard, there is a need to study the issue of the theory and practice of professional training of aviation security experts in order to find the way of solving this problem.*

*It is emphasized in the article, that the rapid development of science and modern technologies causes continuous updates of theoretical principles of training the specialists in aviation industry, particularly future employees of the Aviation Security Service. That is why the young specialist coming to the profession, must overcome a number of problems such as: uncertainty about the correctness of their actions; inability to use their knowledge's and experience; unformed psychological readiness for the start of professional life. These problems are particularly acute due to the fact that the lives of others sometimes depend on the correct performance of professional duties of the aviation security staff. In this context, it is stressed that the efficient training of the future aviation security specialists acquires the high importance.*

**Key words:** training, professional competence, specialist, aviation safety, aviation security service.

Л. О. СУЩЕНКО

доктор педагогічних наук, доцент  
Класичний приватний університет

## ПЕРСПЕКТИВНІ ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

*У статті теоретично осмислено перспективні шляхи розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні, проаналізовано акмеосинергетичні аспекти професійного самовдосконалення педагогів у контексті європейської інтеграції. Доведено, що післядипломна освіта є фундаментальною основою української освітньої системи, характерною ознакою якої визначено цільову спрямованість на посилення культуротворчої функції освіти, формування етико-педагогічних цінностей, на тривалі інновації, що забезпечуватимуть зміну світогляду освітянина. Експліковано принципи ефективного розвитку системи післядипломної освіти.*

**Ключові слова:** післядипломна педагогічна освіта, перспективні шляхи, розвиток, модернізація, оновлення.

Глобальні цивілізаційні завдання нової епохи неможливо вирішити поза сферою освіти, адже саме вона є провідним чинником формування людського капіталу й національним ресурсом розвитку.

Актуалізація потреби в переосмисленні місця та ролі людини в системі суспільних відносин, збагачення її соціальною компонентою зумовлюють необхідність розвитку професіоналізму сучасного педагога. Навчальний заклад сьогодні потребує конкурентоспроможного педагога з холістичним, продуктивним мисленням, здатного здійснювати соціально-професійну діяльність на високому рівні в умовах постійного вибору, діяти не тільки як гарний виконавець, а й як носій концептуальних ідей розвитку конгруентного освітнього простору.

Варто зазначити, що переосмислення глобалізаційних процесів позначається на всіх рівнях освіти. Не стала винятком і післядипломна освіта, яка передбачає приведення цієї ж якості освіти у відповідність до потреб соціокультурного розвитку, а підсилення динамічності цих процесів зумовлює наявність мобільного носія педагогічної професії, який готовий генерувати та впроваджувати нові цінності освіти.

Із цього погляду саме інститути післядипломної педагогічної освіти (далі – ІППО) здатні створити умови для цілеспрямованого, систематичного й безперервного розвитку професіоналізму сучасних освітян.

Післядипломна педагогічна освіта – фундаментальна основа української освітньої системи, головним пріоритетом якої є особистість педагога. Характеризуючи систему післядипломної педагогічної освіти, варто відзначити її цільову спрямованість на посилення культуротворчої функції освіти, формування етико-педагогічних цінностей, на тривалі інновації, що забезпечуватимуть зміну світогляду освітянина.

Неперервна професійна освіта охоплює декілька етапів підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення: навчання в загальноосвітньому закладі, позашкільна діяльність, дозвілля, професійне навчання й адаптація, а також реалізація особистого потенціалу, особистих новоутворень у професійній та постпрофесійній діяльності.

Реалізація ідеї інтеграції в європейський простір потребує переорієнтації всіх цих ланок освіти щодо підготовки компетентних, мобільних, конкурентоспроможних на ринку праці спеціалістів.

Перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти (ППО) дорослих досліджено в працях Т. Бойченко, В. Дивака, І. Драч, Г. Єльнікової, І. Зязюна, С. Крисюка, В. Маслова, Н. Ничкало, В. Олійника, Л. Оліфіри, Л. Пуховської, В. Пуцова, М. Романенка, В. Семиченко, Т. Сорочан, Т. Сущенко, у яких зазначено, що система післядипломної освіти – це впорядкована сукупність навчальних закладів, науково-методичних установ, органів управління, які сприяють безперервності процесу професійного становлення та розвитку педагогів на різних етапах професійної кар'єри, на курсах підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період, переходу від трансляції певного обсягу знань до професійного розвитку педагогічних працівників на засадах компетентнісного підходу, що забезпечуватиме формування в них здатності до використання знань на ціннісних засадах, активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційних форм навчання.

**Мета статті** – розкрити та проаналізувати перспективні шляхи розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні в умовах сьогодення.

Так, у державних документах, зокрема в Білій книзі української освіти, наголошено на тому, що стратегічною метою системи фахового зростання педагогічних працівників є забезпечення умов для їхнього безперервного професійного розвитку й саморозвитку, формування відповідних потреб [1].

Міжнародне співробітництво в системі ППО спрямоване на реалізацію низки міжнародних проектів і програм, зокрема: “Громадянські ініціативи в Східній Європі”, “Розвиток громадянських компетентностей в Україні”, “Міжнародний шкільний проект”, “Світ без кордонів”, “Відкритий світ”, “Громадсько активна школа”, “Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю”, “Intel. Навчання для майбутнього”, “Microsoft. Партнерство у навчанні”, “Talkingcultures”, “Європейське мовне портфоліо”, “Освіта для стійкого розвитку в дії” тощо. Щороку інститути (академії) ППО встановлюють контакти та підписують договори про співпрацю з новими міжнародними партнерами, активно залучають до інноваційних проектів і програм навчальні заклади всіх рівнів [2, с. 145].

Важко заперечувати те, що система ППО в умовах сьогодення є не просто системою підвищення кваліфікації, а єдиним механізмом переорієнтації педагогів щодо змісту, засобів навчання, системи ціннісних орієнтацій тощо. Власне ППО стала основою неперервної системи освіти протягом усього життя для всіх педагогів.

Перед тим як шукати відповідь на питання: “Які ж умови необхідно створити для максимального розвитку й самореалізації кожної особистості педагога, щоб забезпечити здатність для його навчання впродовж життя?”, хочемо уточнити: йдеться про пошук науково обґрунтованих позицій та парадигм, орієнтованих на неперервний професійний розвиток освітян, безпосередньо пов’язаний з їхньою здатністю й готовністю успішно виконувати педагогічну діяльність.

Зауважимо, що конструювання концептуальних підходів щодо модернізації та оновлення системи післядипломної освіти ми здійснювали на базі таких принципів і підходів:

- безперервності (систематична, послідовна та цілеспрямована робота з педагогічними кадрами, розрахована на довготривалий період);
- конкурентоспроможності (розуміння особистої відповідальності за власне професійне життя та вміння ефективно реалізувати свій потенціал у реаліях сучасного суспільства);
- суб’єктності (визнання особистості педагога як суб’єкта педагогічної взаємодії);
- комплексності (формування професійних знань у тісному зв’язку з уміннями та необхідними професійними навичками у відповідності до професіограми конкретної категорії педагогічних працівників);
- оптимізації (планомірне вдосконалення роботи з фахівцями на засадах сучасних тенденцій функціонування системи післядипломної педагогічної освіти, впорядкування всіх її компонентів);
- людиноцентризму (партнерська взаємодія суб’єктів навчання в умовах реалізації гуманістично орієнтованого підходу);
- конструктивізму (активно-позитивне ставлення суб’єктів навчання один до одного на основі гуманістичних цінностей);
- наступності та перспективності (розвиток професіоналізму педагогів має ґрунтуватися на постійній рефлексивній основі, з урахуванням недоліків і досягнень набутого попереднього досвіду);
- варіативності та диференціації (врахування індивідуальних особливостей різних категорій педагогів: вік, стаж роботи, рівень теоретичної та практичної підготовки тощо);
- єдності індивідуальних і колективних форм роботи (передбачає нерозривний зв’язок колективних класно-аудиторних форм отримання знань з індивідуальною самостійною роботою слухачів);
- інноватики (цілеспрямоване запровадження нововведень у післядипломний педагогічний процес);
- стимулювання й підтримки комфортно-привабливого духовного клімату (створення позитивного емоційного підґрунтя, чуттєвої основи контакту між учасниками післядипломного навчання, панування атмосфери доброзичливості, відкритості й толерантності).

Варто зазначити, щоб післядипломна освіта стала справді людиноперетворювальною, вона має за змістом й організацією бути звернена до

“внутрішніх сфер” людини, викликаючи в неї неспокійне самоусвідомлення, “особистісний подив” власною складністю й суперечливістю та відповідальне самоперетворення, “переродження самої себе”. Але для цього людині важливо розуміти й сприймати себе, визначати перспективи свого самопросування в розвитку, бачити й використовувати власні інтелектуальні, емоційні, духовно-моральні резерви, засоби самоактивізації та самовідновлення. Іншими словами, сьогодні особливо актуалізувалися системні знання у сфері самоздійснення, самоперетворення, самовдосконалення людини.

Дослідниця проблем післядипломної освіти О. Самсонова зауважує, що перспективи розвитку теорії навчання дорослих перебувають у прямій залежності не тільки від продуктивності академічних інститутів педагогічної науки, а й від рівня духовно-моральної відповідальності суб’єктів педагогічної спільноти. Розуміння глибинних основ освітньої діяльності та фундаменталізації післядипломної освіти дадуть змогу вирішити найактуальніші завдання відтворення інтелектуальної еліти країни, збереження й нарощування творчого потенціалу суспільства [4, с. 76].

Науковець наголошує, що післядипломній педагогічній освіті властиві сутнісні характеристики, серед яких:

- її центрація на становлення та розвиток особистості вихователя, здатного до самовизначення, самореалізації, самоактуалізації та саморегуляції на формування професійних компетентностей, соціально значущих якостей з урахуванням потреб суспільства;
- реалізація людиноцентристського підходу в освітньому процесі, який передбачає визнання самоцінності особистості кожного учасника педагогічного процесу;
- орієнтація не тільки на кінцевий результат, а й на процес оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками, цінностями, нормами поведінки засобами спеціально організованого інноваційного середовища [4, с. 76–77].

Виходячи з цих особливостей, методологія модернізації системи післядипломної педагогічної освіти в умовах сьогодення набуває принципово інших ознак і вимагає:

- оновлення законодавчої бази України, розроблення й ухвалення Закону України “Про освіту дорослих”, що сприятиме забезпеченню державної підтримки особистісно-професійного розвитку фахівців;
- розроблення науково обґрунтованих, практично спрямованих концептуальних підходів до організації неперервної освіти педагогічних кадрів в Україні;
- забезпечення науково-методичного супроводу професійної підготовки педагогів;
- використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду організації післядипломного навчання;
- оновлення напрямів, форм і змісту діяльності ІІІО на андрагогічних засадах з урахуванням запитів суспільства;

– запровадження та розвиток дистанційної освіти.

Сьогодні, як ніколи, має відбуватися наукове переосмислення існуючих цінностей щодо системи формування професійної кваліфікації педагогів, актуалізуватися пошук оптимальних форм організації процесу підвищення компетентності педагога в післядипломний період, коли знання, здобуті під час навчання у вищому навчальному закладі, вже застаріли.

Варто наголосити, що формула “освіта впродовж життя” має швидко стати не лише філософським обґрунтуванням української національної концепції неперервної освіти, а й життєвим кредо, філософією життя багатьох наших сучасників, які прагнуть до самовдосконалення, самореалізації в усіх сферах діяльності та, насамперед, визначення й визнання її в професійній сфері. Такі ідеали закладаються в особистості змалку й підтримуються суспільством упродовж життя.

Сучасні концепції післядипломної освіти ґрунтуються на визнанні пріоритетності особистості в процесі розвитку професіоналізму. А сучасна стратегія розвитку сфери освіти дорослих має будуватися на основі забезпечення високоефективного післядипломного педагогічного процесу шляхом збагачення змісту дисциплін концепціями професійного саморозвитку й самовдосконалення; створення особливого простору професійної взаємодії для усвідомлення педагогами розвитку професіоналізму як особистої цінності; спрямування післядипломного педагогічного процесу на підвищення особистісного, професійного та соціального статусу фахівців.

Отже, в результаті реалізації поетапної стратегії змін у період курсової підготовки педагогів очікується: піднесення педагогічної свідомості освітян на більш високий професійний рівень; підвищення їхнього особистого професійного статусу; активне залучення фахівців до екземпліфікації професійного саморозвитку; насиченість педагогічного процесу інтерактивними методами, засобами й нетрадиційними заняттями, спрямованими на професійне самовдосконалення; забезпечення прискореного переходу педагогів на якісно новий, вищий рівень професіоналізму.

**Висновки.** Наведені дані дають можливість зробити висновок, що професійна співтворчість досягає мети, коли спільний цілеспрямований пошук педагогічної істини сприяє піднесенню педагогічної свідомості освітян на більш високий професійний рівень, полегшенню переходу від навчання до самонавчання; максимальному емоційному залученню кожного педагога до конкретної творчої ситуації; набуттю нових навичок об’єктивного аналізу складних педагогічних явищ, внутрішніх властивостей та досвіду професійних вчинків, їх мотивів.

Ідеться про створення стимулюючої системи навчання, яку педагог сприймає би як щось звичайне й життєво необхідне для роботи, де він міг би сам обирати такі види пізнавальної діяльності, за яких відбувається постійний пошук оптимальних, розрахованих на перспективу педагогічних рішень.

Узагальнюючи, можна сказати, що визначені нами організаційно-педагогічні умови передбачають: наявність продуманої системи заходів їх



методичного забезпечення; спрямування їх на стимулювання самовдосконалення особистості педагога не тільки під час навчання на курсах, а й упродовж усього життя, що передбачає продовження цієї важливої роботи в професійній діяльності; створення адекватних цим цілям зовнішніх впливів, а також системи відносин на основі діалогу, довіри, що дає змогу створити умови для саморозкриття й саморозвитку; організація сприятливого психологічного мікроклімату, формування такої внутрішньої психологічної атмосфери, що характеризується теплотою, повагою до думок і поглядів педагога, емоційною реакцією на значущі для нього події; визнання й належну оцінку досягнень освітянина в педагогічній діяльності.

#### **Список використаної літератури**

1. Біла книга національної освіти України / [Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, В. Г. Кремень та ін.] ; НАПН України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Інформ. системи, 2010. – 340 с.
2. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.
3. Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін : навч.-метод. посіб. / Л. П. Пуховська, М. В. Артюшина, В. Г. Базелюк, П. В. Лушин, О. С. Снісаренко та ін. / за наук. ред. Л. П. Пуховської – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 122 с.
4. Самсонова О. О. Розвиток професіоналізму вихователів дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. О. Самсонова. – Запоріжжя, 2016. – 227 с.
5. Сущенко Л. О. Стратегічні напрями модернізації системи вищої освіти в контексті європейського досвіду / Л. О. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2016. – Вип. 47(100). – С. 347–353.

*Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.*

#### **Сущенко Л. А. Перспективные пути развития последипломного педагогического образования в Украине**

*В статье теоретически осмыслены перспективные пути развития последипломного педагогического образования в Украине, проанализированы акмеосинергетические аспекты профессионального самосовершенствования педагогов в контексте европейской интеграции. Доказано, что последипломное педагогическое образование является фундаментальным базисом украинской образовательной системы, характерным признаком которого являются: целевая направленность на усиление культуротворческой функции образования, формирование этико-педагогических ценностей, направленность на длительные инновации, обеспечивающие трансформацию мировоззрения педагога. Эксплицированы принципы эффективного развития системы последипломного образования.*

**Ключевые слова:** *последипломное педагогическое образование, перспективные пути, развитие, модернизация, обновление.*

#### **Sushchenko L. Perspective Ways of Development of Postgraduate Education in Ukraine**

*The article is devoted to the theoretical understanding of perspective ways of development of postgraduate education in Ukraine, analysis akmeosinergeticheskikh aspects of professional self-improvement of teachers in the context of European integration. It is proved*

*that postgraduate education is the fundamental basis of the Ukrainian educational system, a characteristic feature of which are the target aimed at strengthening the cultural and creative function of education, formation of ethical and pedagogical values, focus on long-term innovations that provide the transformation of teacher worldview. Explicate the principles of effective development of postgraduate education.*

*Based on these characteristics, the methodology of modernization of postgraduate education in today's conditions becomes fundamentally different characteristics: update the legislative framework of Ukraine, drafting and adoption of the Law of Ukraine "On adult education" that will promote public support personal and professional development specialists; development of scientifically based, practically designed conceptual approaches to lifelong learning in Ukraine; providing scientific and methodological support training of teachers; the use of foreign experience progressive ideas of postgraduate training; update the directions, forms and content on andragogical principles taking into account the demands of society; the introduction and development of distance education.*

*Summarizing, we can say that we have defined organizational and pedagogical conditions include: the availability of measures crafted their methodological support; targeted at stimulating the self-identity of the teacher not only during courses but also throughout life, providing for the continuation of this important work in professional activity; the establishment of adequate external influences these goals, building a system of relations based on dialogue, trust, allowing to create conditions for self-disclosure and self-development.*

**Key words:** *postgraduate education, perspective way, development, modernization, renewal.*

Ю. М. ТКАЧ

кандидат педагогічних наук, доцент  
Чернігівський національний технологічний університет

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ В УМОВАХ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

*У статті висвітлено питання застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі в умовах фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів. Обґрунтовано взаємозалежність фундаменталізації та інформатизації освіти. Зазначено, що застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі призводить до створення умов для розвитку вмінь і навичок самоосвіти шляхом організації творчо-дослідницької навчальної роботи студентів, спрямованої на інтеграцію знань з різних дисциплін, а отже, сприяє фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів.*

**Ключові слова:** фундаменталізація, інформаційно-комунікаційні технології, майбутні економісти.

Суспільство на сучасному етапі розвитку характеризується високими темпами науково-технічного прогресу, збільшенням цінності інформації та питомою ваги інформаційних послуг у всіх сферах життєдіяльності людини.

Глобалізаційні процеси у світі та в Україні, а також сучасні напрями розвитку вищої школи зумовили особливу значущість фундаменталізації в освіті. Фундаменталізація професійної підготовки є тією основою, на якій у подальшому можна здійснювати будь-яку навчальну або професійну діяльність.

Таким чином, сьогодні відбувається процес інформатизації всіх сфер життєдіяльності людини, зокрема освіти. Оскільки, як зазначив С. Гончаренко [1], фундаменталізація освіти на сучасній основі виступає провідним імперативом освітніх реформ, то питання застосування інформаційно-комунікаційних технологій у цих умовах під час підготовки майбутніх економістів є нагальним і своєчасним.

Питання фундаменталізації освіти вищої школи розглядали такі дослідники, як: А. Аданніков, С. Архангельський, О. Балахонов, С. Баляева, І. Гавриляк, А. Гладун, О. Голубева, С. Гончаренко, М. Дмитриченко, Г. Дутка, Є. Євєць, Л. Зоріна, Л. Йолгіна, С. Казанцев, М. Карлов, В. Кінельов, У. Когут, А. Колот, В. Кондратьєв, Н. Котова, А. Кочнев, Е. Князева, В. Краєвський, С. Кузьменков, Н. Ничкало, С. Носирев, А. Ольнева, Л. Онищук, О. Островська, Є. Подольська, З. Решетова, В. Садовничий, О. Сергєєв,

А. Субетто, А. Суханов, Н. Тализіна, А. Хуторський, В. Шадриков, Н. Ченбай, М. Читалін, О. Філатова, В. Філіппов та ін.

Теоретичні та методичні основи вищої економічної освіти досліджували В. Бобров, Н. Ванжа, І. Зайцева, Л. Нічуговська, О. Падалка, Г. Пастушок, І. Прокопенко, О. Фомкіна та ін.

Усі автори одноставні в тому, що фундаменталізація спрямована на підвищення якості освітнього процесу та на отримання високого результату – висококваліфікованого фахівця, що відповідає вимогам сьогодення (особистості, суспільства, виробничої сфери та економіки загалом). Тобто фундаменталізація, на думку багатьох науковців, є категорією рівня освіченості та якості освіти.

Дослідженню питання використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні як загальноосвітньої, так і вищої шкіл присвячено праці Н. Апатової, Р. Вільямса, А. Єршова, М. Жалдака, В. Касаткіна, В. Клочка, А. Кузнєцова, М. Лапчика, К. Макліна, В. Монахова, Н. Морзе, С. Ракова, Ю. Рамського, Ю. Триуса та ін.

Дидактичні та психологічні аспекти застосування ІКТ у навчанні висвітлювали А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Беспалько, Л. Занков, В. Зінченко, В. Ледньов, А. Леонтєв, І. Лернер, М. Махмутов, Е. Машбиц, В. Рубцов, В. Паламарчук, Л. Прокопенко, В. Серіков, С. Смірнов, Н. Тализіна, О. Тихомиров та ін.

Проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес математики досліджено в працях Ю. Горошка, В. Дьяконова, М. Жалдака, О. Жильцова, Т. Зайцевої, В. Клочка, Ю. Лютюка, О. Мордковича, Н. Морзе, С. Ракова, Ю. Рамського, А. Пенькова, С. Семєрікова, О. Співаковського, Ю. Триус та ін.

У дослідженнях Н. Макарової, А. Мішеніна, Л. Смоліної та ін. доведено, що стійкі вміння та навички інформаційної діяльності у фахівців економічної галузі сприяють вирішенню професійних завдань, ефективному аналізу економічних даних, оцінці тенденції розвитку різних об'єктів економічної діяльності.

**Мета статті** – висвітлити питання застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час професійної підготовки майбутніх економістів в умовах її фундаменталізації.

Сучасний фахівець у галузі економіки не може повною мірою виконувати свої функціональні обов'язки без застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Тому професійна підготовка майбутніх економістів має відбуватися з упровадженням у освітній процес різноманітних ІКТ.

Сьогодні фундаменталізація освіти стає провідною ідеєю системи освіти після прийняття Меморандуму міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО [6]. За висновками ЮНЕСКО, фундаментальну освіту оцінюють у всьому світі

як один із основних чинників національної безпеки, стійкого розвитку країни, забезпечення її високого статусу в світовому співтоваристві [5].

Фундаменталізацію професійної підготовки майбутніх економістів ми розглядаємо як складну динамічну систему, що об'єднує всі складові навчального процесу, які перебувають у тісному взаємозв'язку один з одним. Інформаційно-комунікаційні технології є невід'ємною складовою навчального процесу. Таким чином, процес фундаменталізації, який відбувається сьогодні в освіті, неможливий без інформатизації.

Інформатизація – це процес широкомасштабного використання ІКТ у всіх сферах соціально-економічного, політичного й культурного життя суспільства з метою підвищення ефективності використання інформації та знань для управління, задоволення інформаційних потреб громадян, організацій і держави та створення передумов для переходу країни до інформаційного суспільства. Інформатизація суспільства – це створення високоорганізованого інформаційного середовища, яке зумовлює вирішення всього комплексу завдань, що висуває суспільство. Інформаційне середовище – сукупність технічних і програмних засобів зберігання, обробки й передачі інформації, а також політичні, економічні та культурні умови реалізації процесів інформатизації [4].

Суспільство етапу інформатизації використовує інформацію в якості засобу, за допомогою якого воно може усвідомлювати себе та функціонувати як єдине ціле. Одним із означень поняття “інформація” таке: це нові відомості, які прийняті, зрозумілі та оцінені її користувачем як корисні. Основними вимогами до інформації є її достовірність і доступність. Тобто сьогодні відбувається формування інформаційного суспільства.

За визначенням Комісії Європейського Союзу, інформаційне суспільство – це суспільство, в якому діяльність людей здійснюється на основі використання послуг, що надають за допомогою інформаційних технологій та технологій зв'язку.

Освіта в умовах формування інформаційного суспільства не може залишатися осторонь.

Позитивним фактором у створенні інформаційного суспільства та інформатизації освіти є прийнятий Верховною Радою України Закон України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки” від 09.01.2007 р. № 537-V [3].

У цьому документі зазначено, що розвиток інформаційного суспільства в Україні та впровадження новітніх ІКТ у всі сфери суспільного життя та в діяльність органів державної влади й органів місцевого самоврядування є одним із пріоритетних напрямів державної політики. Одним із основних стратегічних цілей розвитку інформаційного суспільства в Україні є створення загальнодержавних інформаційних систем, насамперед у сферах охорони здоров'я, освіти, науки, культури, охорони довкілля.

Крім того, серед основних напрямів розвитку інформаційного суспільства в Україні законом виокремлено:

- надання кожній людині можливості для здобуття знань, умінь і навичок з використанням ІКТ під час навчання, виховання та професійної підготовки;
- створення умов для забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності всіх верств населення, створення системи мотивацій щодо впровадження й використання ІКТ для формування широкого попиту на такі технології в усіх сферах життя суспільства [3].

Отже, інформатизація суспільства не може відбуватися без інформатизації освіти.

Зауважимо, що інформатизація освіти має випереджати інформатизацію інших сфер і галузей діяльності людини, оскільки в ній формуються соціальні, загальнокультурні, психологічні та професійні засади інформатизації суспільства. Інформатизація освіти є головною умовою успішної інформатизації суспільства.

Метою вищої освіти сьогодні є підготовка висококваліфікованих фахівців. Однією з вимог до майбутніх фахівців у галузі має стати комп'ютерна грамотність. Це стосується й студентів економічних спеціальностей університетів. Під комп'ютерною грамотністю будемо розуміти оволодіння мінімальним набором знань і навичок роботи на персональному комп'ютері.

Досягнути цієї мети можна шляхом: якісних змін змісту, вдосконалення методів та організаційних форм навчання, впровадження сучасних освітніх технологій у навчальний процес, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій (з урахуванням нових досягнень у певній галузі). При цьому мають бути враховані психолого-педагогічні закономірності та дидактичні принципи. Такий підхід зумовлений об'єктивною необхідністю інтеграційних процесів, зокрема між математикою та інформатикою. Тобто має здійснюватися інформатизація навчального процесу.

Ми поділяємо думку М. І. Жалдака, що інформатизація навчального процесу – це створення й широке впровадження в повсякденну педагогічну практику нових комп'ютерно орієнтованих методичних систем навчання (КОМСН) на принципах поступового й неантагоністичного, без руйнівних перебудов і реформ, вбудовування інформаційно-комунікаційних технологій у діючі дидактичні системи, гармонійного поєднання традиційних і комп'ютерно орієнтованих технологій навчання, незаперечування й відкидання здобутків педагогічної науки минулого, а навпаки – їх удосконалення й посилення, в тому числі й завдяки використанню досягнень у розвитку комп'ютерної техніки та засобів зв'язку. Інформатизація навчального процесу сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців, активізації навчально-пізнавальної та науково-дослідної діяльності студентів ВНЗ, розкриттю їх творчого потенціалу, збільшенню ролі самостійної та індивідуальної роботи [2].

Викладач, використовуючи ІКТ, має можливість інтенсифікувати навчальний процес, підвищити мотивацію до навчання, оптимізувати та підвищити ефективність навчального процесу, зробити його більш наочним і динамічним, що, в свою чергу, сприятиме фундаменталізації.

Важливою складовою інформатизації освітнього процесу є накопичення досвіду використання ІКТ у навчальному процесі. Цьому питанню присвячено наукові праці М. Жалдака (система підготовки вчителя до використання інформаційних технологій у навчальному процесі), А. Пенькова (використання нової інформаційної технології при викладанні математики в старших класах середньої школи), Ю. Горошка (вплив нової інформаційної технології на практичну значущість результатів навчання математики в старших класах середньої школи), Ю. Машбиця (психолого-педагогічні проблеми комп'ютерного навчання) та ін. Застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій навчання математики у вищій школі було присвячено докторську дисертацію В. Ключка, С. Ракова, О. Співаковського та Ю. Триуса. Усі вказані вище дослідження довели доцільність навчання студентів (учнів) на основі ІКТ не тільки математики, а й багатьох інших предметів.

Наведемо приклад використання ІКТ під час навчання дисципліни “Економетрика”, однієї з фахових для майбутніх економістів.

Приклад. Необхідно провести дослідження залежності ціни автомобіля ( $y$ ) від таких характеристик, як вік авто ( $x_1$ ) та обсяг його двигуна ( $x_2$ ), на основі вибіркового даних, наведених у табл.

Таблиця

**Вихідні дані**

№ з/п	Ціна автомобіля ( $y$ , тис. у. о.)	Вік автомобіля ( $x_1$ , років)	Обсяг двигуна авто- мобіля ( $x_2$ , $дм^3$ )
1	2	3	4
1.	11	6	3
2.	3,2	10	1,3
3.	8,7	10	1,8
4.	1,6	16	1,8
5.	17	2	2,4
6.	18,9	4	4
7.	15,8	3	2
8.	18	6	3
9.	19	3	4
10.	6	6	1,6
11.	13	6	2,6
12.	22,7	5	2,1
13.	13,9	3	2
14.	10,9	3	1,5
15.	9,5	8	2,6
16.	28	3	2,2
17.	6	8	1,8
18.	5,8	9	1,6
19.	2,8	11	1,6

Продовження табл. 1

1	2	3	4
20.	26	1	2,2
21.	10,5	6	2
22.	16,9	7	2,3
23.	3,4	9	1,5
24.	14	1	1,4
25.	23	1	1,8
СЕРЕДНС	13,024	5,88	2,164

Матричний оператор 1МНК має вигляд:

$$A = (X'X)^{-1}X'Y,$$

де

$$X = \begin{pmatrix} 1 & 6 & 3 \\ 1 & 10 & 1,3 \\ 1 & 10 & 1,8 \\ 1 & 16 & 1,8 \\ 1 & 2 & 2,4 \\ 1 & 4 & 4 \\ 1 & 3 & 2 \\ 1 & 6 & 3 \\ 1 & 3 & 4 \\ 1 & 6 & 1,6 \\ 1 & 6 & 2,6 \\ 1 & 5 & 2,1 \\ 1 & 3 & 2 \\ 1 & 3 & 1,5 \\ 1 & 8 & 2,6 \\ 1 & 3 & 2,2 \\ 1 & 8 & 1,8 \\ 1 & 9 & 1,6 \\ 1 & 11 & 2,2 \\ 1 & 1 & 2 \\ 1 & 6 & 2,3 \\ 1 & 7 & 2 \\ 1 & 9 & 1,5 \\ 1 & 1 & 1,4 \\ 1 & 1 & 1,8 \end{pmatrix} \quad Y = \begin{pmatrix} 11 \\ 3,2 \\ 8,7 \\ 1,6 \\ 17 \\ 18,9 \\ 15,8 \\ 18 \\ 19 \\ 6 \\ 13 \\ 22,7 \\ 13,9 \\ 10,9 \\ 9,5 \\ 28 \\ 6 \\ 5,8 \\ 2,8 \\ 26 \\ 10,5 \\ 16,9 \\ 3,4 \\ 14 \\ 23 \end{pmatrix};$$

$X'$  – транспонована матриця  $X$ .

Для транспонування матриці  $X$  виконаємо наступні дії:

- 1) виділіть область порожніх комірок, яка складається з  $(p+1)$  рядків та  $n$  стовпців, для виведення результату ( $p$  – кількість незалежних змінних),  $n$  – кількість спостережень;
- 2) активізуйте “Мастер функций” одним із можливих способів:
  - а) у головному меню виберіть “Вставка/Функция”;
  - б) на панелі інструментів “Стандартная” клацніть на “Вставка функции”;
- 3) у вікні виберіть Категорію “Ссылки и массивы”, Функцію “ТРАНСП” (рис. 1) клацніть на кнопці “ОК”;
- 4) у рядку “Массив” вкажіть діапазон комірок, у яких міститься матриця  $X$ . Клацніть ОК.
- 5) у лівій верхній комірці виділеної області з’явиться перший елемент результуючого масиву даних; для того, щоб вивести всі дані, клацніть <F2>, а потім – комбінацію клавиш <Ctrl>+<Shift>+<Enter>.





3) у лівій верхній комірці виділеної області з'явиться перший елемент результуючого масиву даних; для того, щоб вивести всі дані, клацніть <F2>, а потім – комбінацію клавиш <Ctrl>+<Shift>+<Enter>.

Результат множення матриць подано на рис. 3.

	A	B	C	D	E	F	G
28							
29							
30							
31			25	147	54,1		
32		XX'=	147	1189	302		
33			54,1	301,6	129		
34							
35							

Рис. 3. Результат множення матриць

Аналогічно знайдемо обернену матрицю  $(X'X)^{-1}$  та добутки матриць  $(X'Y)$ ,  $(X'X)^{-1}(X'Y)$  (за допомогою функції МОБР та функції МУМНОЖ) (рис. 4):

	A	B	C	D	E	F	G
28							
29							
30							
31			25	147	54,1		
32		XX'=	147	1189	302		
33			54,1	301,6	129		
34							
35			0,672	-0,03	-0,21		
36		(XX')обр	-0,029	0,003	0		
37			-0,213	0,004	0,09		
38							
39			325,6				
40		X'Y	1400				
41			763				
42							
43			15,46				
44		A=	-1,442				
45			2,791				
46							
47							

Рис. 4. Результат добутку відповідних матриць

Таким чином, отримали економетричну модель:

$$\hat{y} = 15,46 - 1,442x_1 + 2,791x_2 .$$

Далі, використовуючи відомі вже можливості табличного процесора Excel, необхідно обчислити відповідні показники, за допомогою яких здійснюється аналіз ступеня адекватності побудованої моделі.

Табличні значення критеріїв можна знайти в таблицях критичних значень або в Excel. Наприклад, знайти критичні значення для t-критерію Ст'юдента можна, обравши "Мастер функций", категорію "Статистические", функцію СТЬЮДРАСПОБР (рис. 5).

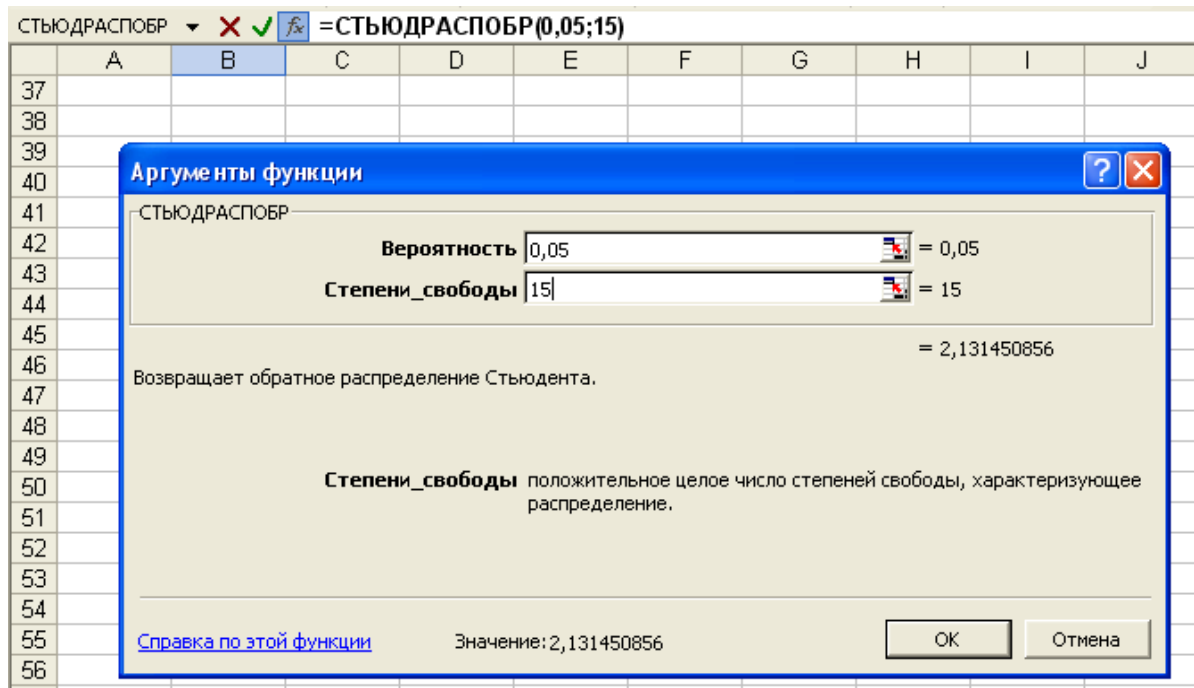


Рис. 5. Вікно знаходження табличного значення t-критерія Ст'юдента

У діалоговому вікні цієї функції необхідно ввести ймовірність на рівні значущості (0,05 або 0,01) та кількість ступенів вільності.

Зауважимо, що характерними особливостями використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх економістів є:

- інтегрованість (математики, ІКТ та фахових дисциплін майбутніх економістів);
- гнучкість (добору освітніх технологій навчання);
- інтерактивність (здатність взаємодіяти або перебувати в режимі діалогу з ким-небудь (людиною) або з чим-небудь (наприклад, комп'ютером)).

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології дають практично необмежені можливості для самостійної та спільної творчої діяльності викладача й студента.

Інформаційно-комунікаційні технології є засобом, за допомогою якого викладач може:

- якісно змінювати (доповнити, вдосконалити) технології навчання;
- реалізувати особистісний підхід до студентів;
- забезпечувати динамічне оновлення організації навчального процесу;
- формувати цілісну картину навчання.

Таким чином, оскільки вища школа сьогодні працює в умовах фундаменталізації професійної підготовки фахівців різних галузей, зокрема економічної, то застосування ІКТ під час навчання майбутніх економістів у цих умовах сприятиме:

- вдосконаленню механізмів управління системою освіти на основі використання різних програмних засобів;
- створенню інтегрованої, цілісної системи знань;
- формуванню вмінь самостійно здобувати знання та навички;
- здійсненню різноманітних видів діяльності з обробки інформації.

**Висновки.** Модернізація вищої освіти загалом та економічної зокрема в контексті глобалізації світової економіки зумовила необхідність фундаменталізації професійної освіти. У зв'язку з цим і в умовах інформатизації всіх сфер життєдіяльності людини в останні роки почали вибудовуватися нові тенденції та підходи до навчання.

Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі передбачає створення умов для розвитку вмінь і навичок самоосвіти шляхом організації творчо-дослідницької навчальної роботи студентів, спрямованої на інтеграцію та актуалізацію знань з різних дисциплін, а отже, сприяє фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів.

Проблема фундаменталізації професійної підготовки фахівців різних спеціальностей, зокрема майбутніх економістів, потребує подальшого дослідження.

#### **Список використаної літератури**

1. Гончаренко С. У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 2–6.
2. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / М. І. Жалдак // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Вип. 7. – 2003. – С. 3–16.
3. Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки : Закон України від 09.01.2007 р. № 537-V [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.
4. Кудрявцева С. П. Міжнародна інформація : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / С. П. Кудрявцева, В. В. Колос. – 2-е вид. – Київ : Слово, 2008. – 400 с.
5. Меморандум міжнародного сипозиума ЮНЕСКО // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 4–6.
6. Ткач Ю. М. Інтегративний підхід у навчанні в умовах фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів / Ю. М. Ткач // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / гол. ред. З. П. Бакум. – Вип. 46. – Кривий Ріг : ДВНЗ “КНУ”, 2015. – С. 90–94.

*Стаття надійшла до редакції 14.09.2016.*

---

**Ткач Ю. Н. Применение информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе в условиях фундаментализации профессиональной подготовки будущих экономистов**

*В статье освещены вопросы применения информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе в условиях фундаментализации профессиональной под-*

готовки будущих экономистов. Обоснована взаимозависимость фундаментализации и информатизации образования. Отмечено, что применение современных информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе приводит к созданию условий для развития умений и навыков самообразования путем организации творческо-исследовательской учебной работы студентов, направленной на интеграцию знаний по различным дисциплинам, а следовательно, способствует фундаментализации профессиональной подготовки будущих экономистов.

**Ключевые слова:** фундаментализация, информационно-коммуникационные технологии, будущие экономисты.

**Tkach Y. Use of Information and Communication Technologies in Educational Process under Foundation of Vocational Training of Future Economists**

*The article deals with the application of ICT in the learning process in terms fundamentalization training of future economists. It is noted that a modern specialist in the economy cannot fully perform their functions without the use of ICT.*

*Grounded fundamentalization interdependence of information and education. In particular, the Foundation of vocational training future economists we see as a complex dynamic system that integrates all components of the educational process, which are in close relationship with each other. Information and communication technologies are an integral part of the educational process. Thus, the fundamentalization that happens today in education is impossible without information.*

*Informatization of education informatization is ahead of other areas and sectors of human activity, because it formed the social and general cultural, psychological and professional principles of the information society. Informatization of education is the main condition for successful information society.*

*The purpose of higher education today is to prepare highly qualified specialists. You can achieve this goal through: qualitative changes in the content, methods of improvement and organizational learning, introduction of modern educational technologies in the educational process, including information and communication technologies (taking into account new developments in a particular area). This should be taken into account psychological and pedagogical patterns and didactic principles. This approach is driven by the objective necessity of the integration process, in particular between mathematics and computer science. That should be done informatization of educational process.*

*Consequently, the use of modern information and communication technologies in the learning process creates conditions for the development of skills through self-organization of creative educational and research work of students, aimed at integrating knowledge from different disciplines, and thus contributes fundamentalization training of future economists.*

**Key words:** fundamentalization; information and communication technologies, future economists.

УДК 378.047:168.522:005.73

В. В. ХРЕБТОВА

кандидат педагогічних наук, доцент  
Запорізький національний університет

## ВАЖЛИВІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

*У статті розкрито зміст і структуру полікультурної компетентності сучасної молоді в контексті соціокультурної парадигми освіти та особливостей її формування у вищому навчальному закладі.*

**Ключові слова:** полікультурна освіта, полікультурна компетентність, міжкультурна взаємодія, сучасна молодь, вищий навчальний заклад.

У процесі інтеграції України в європейський простір і міжнародну спільноту перед освітніми навчальними закладами постає завдання не лише якісної підготовки майбутніх фахівців до виконання професійних обов'язків, а й їх особистісно-духовного розвитку, основою якого є високий рівень загальної культури, толерантність, менталітет співробітництва, ціннісний плюралізм, культурний релятивізм і здатність до міжкультурної комунікації, що зумовлює необхідність осмислення процесу формування полікультурної компетентності сучасної молоді як одного з основних чинників безперервного самовдосконалення особистості в багатовимірному суспільному просторі.

У ситуації полікультурного світу системи освіти багатьох країн ставлять за мету підготувати молоде покоління до культурного, професійного та особистісного спілкування з представниками інших країн, ознайомити з їх традиціями, суспільним устроєм і мовною культурою.

Про державний підхід до вирішення проблеми регулювання міжетнічних взаємин свідчать: статті Конституції України; закони України “Про освіту”, “Про національні меншини”, “Про засади державної мовної політики”, “Про свободу совісті та релігійні організації”; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки; Концепція громадянської освіти та виховання в Україні; Концепція національного виховання студентської молоді; міжнародно-правові документи, ратифіковані в Україні; інші законодавчі та нормативні акти. Ідеї полікультурності та розуміння необхідності їх реалізації відображено в документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, багатьох міжнародних форумів, присвячених актуальним проблемам вищої освіти.

Аналіз наукових джерел української педагогіки свідчить, що в теорії та практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою формування полікультурної компетентності сучасної молоді: розкрито зміст поняття полікультурності (Р. Агадулін, О. Араклян, Л. Голік, Г. Дмитрієв, М. Красовицький, І. Макаренко, П. Сисоєв), полікультурного

підходу до освіти (О. Ковальчук, В. Макаєв, О. Першукова); визначено роль полікультурності у вихованні (В. Болгаріна, Т. Клінченко І. Лощенова, Г. Філіпчук); досліджено дидактичні аспекти підготовки майбутнього вчителя до міжкультурної взаємодії (Н. Гальська, В. Сафонова), формування полікультурної компетентності у студентів (Л. Данилова, І. Соколова, О. Щеглова).

Однак, незважаючи на фундаментальність зазначених праць, питання, що пов'язані з формуванням полікультурної компетентності сучасної молоді, досі є недостатньо розглянутими.

*Метою статті* є визначення змісту та структури полікультурної компетентності сучасної молоді в контексті соціокультурної парадигми освіти та особливостей її формування у вищому навчальному закладі.

Головним завданням полікультурної освіти засобами іноземних мов є формування та поглиблення уявлення не тільки про специфічні відмінності в культурах, а й про їх спільні риси в загальнопланетарному розумінні. Полікультурна освіта сучасної молоді повинна бути водночас спрямована на розвиток її самопізнання як культурно-історичного суб'єкта (носія рідної культури) та як суб'єкта діалогу культур.

Зміна парадигми в теорії навчання іноземної мови потребує перегляду поняття соціокультурної компетенції, яку традиційно розглядають як компонент загальної комунікативної компетенції. Багато авторів висловлюються на користь заміни терміна “соціокультурна компетенція” поняттям “полікультурна компетенція”. Наведемо для прикладу думку англійського дослідника М. Хайда, який вважає, що другий термін більш адекватно висвітлює процеси, що відбуваються під час використання мови людьми, для яких цей термін не є рідним. Автор цілком правдиво зазначає, що “мова – це не тільки лінгвістичний код, у мові та правилах її використання відображаються культурні цінності, без засвоєння яких успішне спілкування іноземною мовою так само неможливе, як і без засвоєння самого коду” [1].

Полікультурна компетенція необхідна будь-якому учаснику міжкультурної комунікації, особливо полікультурній особистості студента, що не залежить від того, рідною чи іноземною мовою він спілкується.

Вищі навчальні заклади готують фахівців різних галузей освіти, але, як правило, не приділяють належної уваги полікультурній компетентності студентів. Сучасні умови висувають нові вимоги до молодого фахівця. Майбутнім професіоналам потрібно насамперед добре знати те, що має першорядне значення для вирішення різноманітних фахових завдань, однак сучасні фахівці, враховуючи інтеграційні процеси України в європейський простір, повинні бути підготовлені до ролі учасників діалогу культур, тобто бути полікультурними особистостями, які визнають рівність різних культур і народів, свідомо оволодівають етикою міжкультурного спілкування й готові до спільної діяльності, співпраці.

Аналізуючи визначення полікультурної компетентності таких учених, як І. Васютенкова, В. Болотов, В. Серіков, А. Овчарук, І. Тараненко,

Г. Фрейман та ін., можна зробити висновок, що полікультурну компетентність варто розглядати як систему взаємозалежних і взаємозумовлених знань, умінь, навичок, здібностей, досвіду й особистісних якостей сучасного студента, які забезпечують можливість ефективно соціалізуватися в різних сферах полікультурного суспільства. Отже, враховуючи думку І. Васютенкової, формування полікультурної компетентності необхідно здійснювати в кількох напрямках [2]:

- формування культури знань, що передбачає належний рівень ознайомлення з культурним надбанням цивілізації та дає можливість адекватно здійснювати активну творчу діяльність у полікультурному просторі;
- розвиток культури поведінки, видів і форм відповідно до полікультурного середовища;
- формування емоційної культури відповідно до полікультурного середовища;
- формування культури саморозвитку в полікультурному середовищі.

Названі напрями взаємозумовлюють і взаємодоповнюють один одного. Знання про особливості полікультурного середовища дають можливість виділити види та форми діяльності. Висока емоційна культура й позитивна мотивація дають змогу долати можливі негативні наслідки взаємодії під час діалогічного спілкування. Здатність до самореалізації, саморозвитку й самовдосконалення є необхідною умовою особистісної мобільності сучасної молоді та можливістю знайти шляхи конструктивної взаємодії.

Аналіз літературних джерел свідчить, що під полікультурною компетенцією дослідники розуміють “позитивне ставлення до наявності в спільноті різних етнокультурних груп та добровільну адаптацію соціальних і політичних інститутів суспільства до потреб різних культурних груп” [3, с. 277]. Як зазначає С. Крамш, полікультурна компетенція виникає в процесі вивчення й кращого розуміння культури свого народу та інших культур світу [4]. На думку М. Бірам, полікультурна компетенція є складовою полікультурної комунікативної компетенції (ПКК). До полікультурної комунікативної компетенції вчений зараховує такі вміння:

- вміння індивідуума діяти поза межами рідної мови, культури, світогляду та успішно взаємодіяти з представниками іншої культури;
- вміння взаємодіяти з представниками іншої держави та культури під час спілкування іноземною мовою;
- вміння узгоджувати спосіб спілкування та взаємодії, що задовольняють обох співрозмовників.

М. Бірам класифікує полікультурну компетенцію за чотирма категоріями. Під першою категорією – здатність жити – мають на увазі подолання етноцентричних перешкод, а також уміння встановлювати й підтримувати зв’язок між рідною та іншомовною культурою. Друга категорія – здатність навчатися – передбачає дослідницький підхід до раніше невідомих соціокультурних феноменів з новими смислами та уявленнями. Третю категорію становлять синтезовані знання. Четверта категорія – здатність дія-



ти – ґрунтується на можливості застосування здобутих знань у реальних ситуаціях спілкування з урахуванням специфічних відносин учасників у міжкультурній комунікації [5, с. 239–243].

На основі літератури з означеної проблеми можна виділити цілу низку складових полікультурної компетенції студентів юридичних спеціальностей:

1. Знання й розуміння власної культури, що зумовлює сприйняття світу та поведінку особистості.
2. Осмислення картини світу іншої соціокультури.
3. Позитивне ставлення до мови, що вивчається, та її носіїв, а також до представників інших мов і культур.
4. Уміння бачити схожість і різницю між культурами, які спілкуються, й використовувати ці знання в спілкуванні.
5. Уміння роздивлятися та розуміти смислові орієнтири іншого лінгвосоціуму.
6. Готовність до вирішення конфліктів, відмова від забобонів, уміння вирішувати незрозумілі моменти в мовленні носія мови.
7. Наявність умінь і навичок міжкультурного діалогу, що передбачає здатність оперувати полікультурними концептами та засобами соціальної комунікації.

Ми переконані, що полікультурна компетентність сучасної молоді – це цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом професійної підготовки особи у вищому навчальному закладі та в процесі безперервної самоосвіти, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій, що сприяють полікультурній соціалізації особистості, формуванню в неї полікультурних поглядів, визначають успішність міжкультурної діяльності засобами іноземних мов, здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя. Особі із сформованою полікультурною компетентністю властиві полікультурні ціннісні орієнтації, притамана висока культура, набутий досвід міжкультурної взаємодії з представниками інших культур.

Вважаємо за доцільне наголосити, що в загальному вигляді структуру полікультурної компетентності сучасної молоді можна представити як сукупність динамічних і статичних компонентів: теоретичні знання; вміння та навички; риси, якості особистості, досвід і поведінка; мотиви, цінності, ідеали; готовність і здатність до діяльності в полікультурному середовищі. Зазначимо, що статична форма вияву компетентності свідчить про певний початковий рівень її сформованості, тобто наявний рівень теоретичних знань, первинних умінь, якостей тощо. Динамічна форма характеризує рівень умінь діяти в різних ситуаціях професійного спілкування, виявляти здатність виконувати функції, набуваючи таким чином досвіду особистісної та професійної поведінки.

Пропонуємо розглядати полікультурну компетентність сучасної молоді як здатність до соціокультурної самоідентифікації, готовності вести діалог культур, застосовуючи при цьому різні стратегії поведінки, долаючи

міжкультурні непорозуміння, конфліктні ситуації, стереотипи у стосунках із представниками різних культур для уникнення міжнаціональних конфліктів, досягнення компромісів і налагодження співпраці.

Результатом професійної підготовки майбутнього фахівця є здобуття ним таких полікультурних цінностей: моральні (доброта, справедливість, толерантність, щирість, взаємоповага, власна гідність, емпатія, відповідальність, комунікабельність, конгруентність, взаємодопомога та взаємовиручка); культурологічні (здатність до культурного самовизначення; серйозне, відповідальне ставлення як до своєї, так і до інших культур; культурний релятивізм); мовні (активне й творче ставлення до вивчення іноземних мов; вміння використовувати іншомовні конструкти; здатність до міжкультурної комунікації; знання іншомовної культури, норм комунікативної поведінки); громадянські (патріотизм, уболівання за долю Батьківщини та готовність практичними справами її зміцнювати, вірність громадянському обов'язку, громадянська дисциплінованість, повага до державної мови); професійні (усвідомлення студентами своїх обов'язків щодо активного й творчого навчання у вищому навчальному закладі як однієї з найвищих моральних цінностей, що є своєрідною квінтесенцією таких цінностей, як шанобливе ставлення до традицій свого навчального закладу, факультету тощо; виявлення поваги до керівників і товаришів); світоглядні (національна ідея, ідеали та цінності українців); естетичні (розвиненість естетичних смаків; відчуття прекрасного; вміння відрізнити справжню, благородну красу від імітації, вульгарності); інтелектуальні (здатність мислити критично й самокритично; спроможність плекати власні об'єктивні оцінки, погляди на різні явища, на саму людину, сенс її життя – як запорука здатності до самостійного вибору).

Стан полікультурного простору сучасного навчального закладу має важливе педагогічне значення. Педагогічна культура навчального закладу – процес його руху до нового якісного стану, під час якого відбувається виявлення та осмислення корінних потреб і культурно-педагогічного змісту освітньої діяльності: вибір цінностей і типу освіти, робота над її змістом і технологіями, культурне облаштування побуту, виявлення життєвих проблем студентів та надання допомоги в їх вирішенні.

Педагогічна культура вищого навчального закладу – цілісне культурне середовище, в якому зберігається, охороняється й відновлюється цілісний світ юнацтва, забезпечується психологічний комфорт, духовно-моральний вплив і досягнення успіху в усіх сферах життєдіяльності, успішний загальнокультурний та індивідуально-творчий розвиток кожного студента.

Закономірно виникає необхідність відображення в навчальних планах і програмах таких напрямів педагогічної діяльності, як виховання в студентів зацікавленості та поваги до культур народів світу, розуміння загальнолюдського й специфічного в цих культурах, виховання поваги до глобальних, загальносвітових подій, розуміння їх характеру та наслідків

для долі народів світу, розвиток навичок системного підходу до аналізу світових процесів, виховання плюралізму щодо світових явищ і подій.

Бачення своєї культури крізь призму іншої, створення певної дистанції між власною культурою та іншою через мікродіалог у свідомості зумовлює полікультурну компетенцію – появу полікультурної особистості студента юридичних спеціальностей, що характеризується новим поглядом на своє власне існування та на власну особистість і проміжним положенням між рідною та іноземною культурою. Саме тому лише знань про відмінності однієї культури від іншої недостатньо для спілкування, яке за своєю суттю є інтерактивним і відбувається, таким чином, в умовах міжкультурної ситуації, тобто під час контакту культур. Формування полікультурної особистості студента юридичних спеціальностей здійснюється в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу на основі базової культури завдяки полікультурній освіті, яка має на меті сформувати в тих, хто навчається, полікультурну компетентність – здатність при контакті з іншою культурою розуміти інший спосіб життя, інші цінності, по-іншому визначити свої цінності та відмовитися від стереотипів та упереджень.

**Висновки.** Процес формування полікультурної компетентності сучасної молоді полягає в оволодінні студентами певними соціально-настановчими й ціннісно-орієнтаційними нахилами, комунікативними й емпатійними вміннями, які дають змогу полікультурній особистості здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, виявляти толерантність до їх носіїв. Подальшого дослідження потребують проблеми управління якістю професійної підготовки магістрів, теоретичні та методичні засади компетентнісного підходу до безперервної освіти сучасного фахівця.

#### **Список використаної літератури**

1. Hyde M. Intercultural competence in English language education / M. Hyde // *Modern English Teacher*. – Vol. 7. – 1998. – 355 p.
2. Васютенкова И. В. Личностный компонент – основа профессионального развития учителя иностранного языка / И. В. Васютенкова // *Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях* : межвуз. сб. науч. тр. – Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2005. – 474 с.
3. Грушевицкая Т. Г. Основа межкультурной коммуникации / Т. Г. Грушевицкая. – Москва : Юнит, 2002. – 352 с.
4. Kramsh S. The cultural component of language / S. Kramsh. – Boston, 1996. – 310 p.
5. Byram M. Defining and Assessing Intercultural Competence: Some principles and Proposals for the European Context / M. Byram, G. Zarate // *Language Teaching*. – 1996. – № 10. – P. 239–243.

*Стаття надійшла до редакції 14.09.2016.*

#### **Хребтова В. В. Важность формирования поликультурной компетентности современной молодежи**

*В статье рассматриваются содержание и структура поликультурной компетентности современной молодежи в контексте социокультурной парадигмы образования и особенностей ее формирования в высшем учебном заведении.*

**Ключевые слова:** поликультурное образование, поликультурная компетентность, межкультурное взаимодействие, современная молодежь, высшее учебное заведение.

**Khrebtova V. The Importance of the Formation of Multicultural Competence of Modern Youth**

*The contents and the structure of multicultural competence of modern youth in the context of the sociocultural paradigm of the education and the peculiarities of its forming in the high educational institutions were found out in this article.*

*It is quite obvious that global interaction has become one of the main reasons for being aware of polyculturalism as the significant feature of contemporary social and cultural reality. The processes of globalization lead to renewal and revival of different cultures and languages of culture by multiplying the number of integral connections favouring mutual understanding between the members of the cultural dialogue. The problem of tolerant coexistence of different ethnic and social communities is quite urgent nowadays. It is realized not only by politicians but also historians, sociologists and psychologists.*

*The knowledge of cross-cultural understanding is very important for future professionals. Cultures are so varied and so different throughout the world that jurisdiction has to take account of differences rather than simply assume similarities. Effective jurisdiction of human resources is the key to everyone achieving their full potential. So, students have to know how to avoid the impact of culture on their professional work and during intercultural communications.*

*The question of bringing up youth in the spirit of interethnic respect and tolerance becomes more acute every day. Taking into account the cultural variety of our world, it is obvious that speaking foreign languages is not only a means of comprehension of history, traditions and culture of different countries, it is also a powerful way of professional intercultural communication. Thus, holding scientists' opinion, we believe that multicultural personality would be capable of active and fruitful professional work in the modern multinational world.*

**Key words:** *multicultural education, multicultural competence, intercultural action, modern youth, high educational institutions.*

К. В. ЦАРЕНКО

аспірант

Запорізький національний університет

## АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДЮСШ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

*У статті обґрунтовано доцільність проведення педагогічного експерименту з перевірки ефективності розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації. Висвітлено результати експериментальної роботи. Інтерпретовано емпіричні дані. Сформульовано висновки щодо ефективності розробленої методичної системи розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації. Визначено напрями подальшого наукового пошуку.*

**Ключові слова:** експериментальна робота, розвиток, професійно-педагогічна компетентність, тренери-викладачі, ДЮСШ.

Однією з ефективних освітніх систем у нашій країні є система дитячо-юнацьких спортивних шкіл (ДЮСШ), на яку сьогодні суспільством покладено виховну місію, гарантом виконання якої є професійно-педагогічна компетентність тренера-викладача ДЮСШ.

Основа професійно-педагогічної компетентності тренера-викладача ДЮСШ – базові знання та вміння, що закладаються у фаховій підготовці. Утім, ці знання й уміння мають загальний характер, далекий від специфіки реальної професійної діяльності. Передумови для цілеспрямованого розвитку найбільш актуальних для тренерів-викладачів ДЮСШ педагогічно важливих якостей у прийнятний для них спосіб створює система післядипломної освіти, найважливішою складовою якої є курси підвищення кваліфікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій (М. Дутчак, О. Завальнюк, Д. Ісамбулаєва, Я. Леонов, І. Медведєва, О. Нагорняк та ін.) показав, що науково-методичну систему розвитку професійно-педагогічної компетентності на сьогодні не створено (зазначимо, що в цьому контексті на особливу увагу заслуговують напрацювання О. Петрової, яка обґрунтувала доцільність та ефективність упровадження денно-дистанційної форми курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ [4]).

Аналіз наукових публікацій дав змогу констатувати, що на сьогодні актуальною темою наукового пошуку є конкретизація теоретичних положень щодо розвитку професійно-педагогічних якостей педагогів у контексті реалій курсів підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ.

Одним із доцільних шляхів подолання виявлених недоліків є розроблення відповідної методичної системи, що інтегрує передумову (впровадження денно-дистанційної форми підвищення кваліфікації на засадах кредитно-модульної системи), педагогічні умови (визначення індивідуальних траєкторій процесу підвищення кваліфікації, що враховували б досвід,

вид спорту, особистісні характеристики тренера-викладача, а також результати аналізу труднощів, з якими він стикається у своїй професійно-педагогічній діяльності; спрямування змісту теоретичного блоку курсів підвищення кваліфікації на розвиток професійно-педагогічних уявлень; інтеграція набутих знань і вмінь слухачів у логіку майбутньої педагогічно-професійної діяльності через упровадження системи квазіпрофесійних індивідуалізованих форм андрагогічної взаємодії; цілеспрямована й корегована самостійна пізнавальна діяльність тренерів-викладачів ДЮСШ; моніторинг рівня розвитку професійно-педагогічної компетентності та надання на основі результатів цієї процедури вихідних рекомендацій щодо її розвитку на міжкурсовий період), а також технологічну модель розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації.

**Мета статті** – висвітлити результати проведеної експериментальної роботи з перевірки ефективності створеної методичної системи.

Ми обрали однофакторний багатоваріантний план експерименту, що застосовують у тих випадках, коли досліджують зміни результативної ознаки під впливом умов, що створює певний фактор. У такому випадку впливу фактора підлягають різні вибірки, кількість яких дорівнює кількості варіантів дії незалежної змінної [2, с. 258; 3, с. 82; 6, с. 240].

У нашому дослідженні результативною ознакою є рівень професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ. Фактором – різні варіанти розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації.

При цьому ми віддаємо перевагу попарному порівнянню вибірок до, а також після формувального впливу за допомогою критерію Манна-Уїтні, що є непараметричною альтернативою Т-тесту для незалежних вибірок (зауважимо, що логіка класичного латинського квадрату  $3 \times 3$  дає змогу задовольнятися лише трьома порівняннями вибірок за визначеним критерієм на констатувальному та трьома порівняннями на контрольному етапах експерименту) [1, с. 49].

У якості додаткового інструменту підтвердження динаміки змін у пов'язаних вибірках, на нашу думку, доцільно використати їхнє порівняння за критерієм знаків, що є альтернативою Т-тесту для залежних вибірок. Поділяємо думку А. Сватєєва про те, що таке порівняння підвищить обґрунтованість наукових висновків, не роблячи дослідження занадто трудомістким [5, с. 347].

Беручи до уваги наведені засади, наше дослідження передбачало порівняння експериментальних даних, отриманих у реальних групах тренерів-викладачів ДЮСШ на двох експериментальних та одних контрольних курсах підвищення кваліфікації.

Згідно із наведеним вище планом, визначені вибірки підлягали впливу фактора в трьох варіантах:

– у першому варіанті було передбачено створення педагогічних умов у процесі підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ, організованому за очно-дистанційною формою, у повній відповідності до авторської техноло-

гічної моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності. Відповідно, було визначено першу експериментальну групу (ЕГ1), до якої увійшли тренери-викладачі, які проходили підвищення кваліфікації за денно-дистанційною формою в ЗНУ в 2014 р. ( $n=23$ ). Загальний обсяг навчального навантаження слухачів цієї групи – 108 год. (3 кредити), розподілені на три місяці навчання. При цьому денно-дистанційне підвищення кваліфікації складалося з денної сесії (64 год. протягом дев'яти днів), дистанційної самостійної роботи (36 год. протягом одного-двох місяців) і денної заключної сесії з атестацією (6 год. протягом одного дня);

– у другому варіанті обґрунтовані автором педагогічні умови частково відтворено в процесі підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ, організованому за очною формою. Відповідно, визначено другу експериментальну групу (ЕГ2), до якої увійшли тренери-викладачі ДЮСШ ( $n=24$ ), які проходили курси підвищення кваліфікації в ЗНУ в 2015 р. Загальний обсяг навчального навантаження – 72 год. (2 кредити);

– у третьому варіанті розвиток професійно-педагогічної компетентності відбувався в традиціях підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ за очною формою навчання слухачів без використання авторських методичних напрацювань. Відповідно, було визначено контрольну групу (КГ), до якої увійшли тренери, які проходили підвищення кваліфікації в ЗНУ в 2013 р. за очною формою навчання ( $n=22$ ). Загальний обсяг навчального навантаження – 72 год. (2 кредити). Розвиток професійно-педагогічної компетентності слухачів цієї групи мав традиційний характер, за змістом і формою його можна розглядати як типовий для курсів підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ в Україні.

За рівнем підготовленості слухачів, контингентом, матеріально-технічними умовами, рівнем кадрового забезпечення ЕГ1, ЕГ2 і КГ були близькими. Слухачі курсів не знали, що беруть участь в експерименті, і не змінювали ставлення до навчання.

В ЕГ1, ЕГ2 і КГ виклали одні й ті самі викладачі. Зміст навчання в ЕГ1 та ЕГ2 у багатьох аспектах збігався, зокрема, слухачі обох груп проходили вхідне та вихідне діагностування рівня професійно-педагогічної компетентності, брали участь в інструктивно-методичних заняттях, засвоювали зміст спецкурсу, отримували педагогічну підтримку розвитку професійно-педагогічної компетентності. У КГ розвиток професійно-педагогічної компетентності відбувався стихійно, без використання спеціальних педагогічних методів і засобів. Водночас між ЕГ1 та ЕГ2 були відмінності у формі навчання (денно-дистанційна в ЕГ1 та денна в ЕГ2); обсязі самостійної роботи ( $ЕГ2 < ЕГ1$ ).

Згідно з планом експерименту, перевірка ефективності педагогічних умов розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на засадах авторської моделі передбачала такі заходи:

– оцінку сформованості професійно-педагогічної компетентності слухачів експериментальних і контрольних курсів підвищення кваліфікації на констатувальному етапі експерименту з використанням авторської методики визначення індексу професійно-педагогічної компетентності тре-

нерів-викладачів ДЮСШ, а також встановлення відмінностей у сформованості професійно-педагогічної компетентності між вибірками слухачів з використанням критерію Манна-Уїтні;

– оцінку сформованості професійно-педагогічної компетентності слухачів експериментальних і контрольних курсів підвищення кваліфікації на контрольному етапі експерименту, а також встановлення відмінностей у сформованості професійно-педагогічної компетентності між вибірками слухачів з використанням критерію Манна-Уїтні;

– виявлення динаміки результатів оцінювання сформованості професійно-педагогічної компетентності на експериментальних і контрольних курсах підвищення кваліфікації, статистичне підтвердження цієї динаміки з використанням критерію знаків.

Обробку емпіричних результатів було проведено з використанням програмного пакета Statistica 6.

Результати, отримані на констатувальному етапі педагогічного експерименту, містить табл. 1.

Таблиця 1

**Результати оцінювання рівня професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ (констатувальний етап), %**

Групи	Рівні					
	низький		середній		високий	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
ЕГ1	11	47,8	12	52,2	0	0,0
ЕГ2	8	33,3	14	58,3	2	8,3
КГ	10	45,5	11	50,0	1	4,5

Згідно з табл. 1, на констатувальному етапі експерименту кількість слухачів з низьким (47,8% у ЕГ1; 33,3% у ЕГ2; 45,5% у КГ) та середнім (52,22% у ЕГ1; 58,3% у ЕГ2; 50% у КГ) рівнями професійно-педагогічної компетентності в групах майже не відрізняється. При цьому кількість слухачів з високим рівнем професійно-педагогічної компетентності теж не має істотних відмінностей (0% у ЕГ1; 8,3% у ЕГ2; 4,5% у КГ). Іншими словами, рівень сформованості професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів, які брали участь у процесі підвищення кваліфікації, не мав суттєвих відмінностей.

Отримані на констатувальному етапі експерименту результати були очікуваними, оскільки тренери-викладачі контрольної та експериментальних груп не мали суттєвих відмінностей у стажі роботи, рівні освіти та інших параметрах професійної діяльності.

Разом з тим, цілеспрямоване відтворення педагогічних умов розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ в експериментальній групі під час експерименту зумовило суттєве підвищення у слухачів експериментальних курсів (ЕГ1 та ЕГ2) рівню означеної професійної якості.

Результати оцінювання рівня професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на контрольному етапі педагогічного експерименту подано в табл. 2.



Таблиця 2

**Результати оцінювання рівня професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ (контрольний етап), %**

Групи	Рівні					
	низький		середній		високий	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
ЕГ1	1	4,3	4	17,4	18	78,3
ЕГ2	4	16,7	5	20,8	15	62,5
КГ	8	36,4	12	54,5	2	9,1

Згідно з табл 2 на експериментальних курсах підвищення кваліфікації, на відміну від контрольних курсів, спостерігаємо більшу кількість слухачів з високим рівнем сформованості професійно-педагогічної компетентності (78,3% у ЕГ1; 62,5% в ЕГ2; 9,1% у КГ). Відповідно, кількість слухачів з низьким рівнем сформованості професійно-педагогічної компетентності на експериментальних курсах значно нижча ніж на контрольних курсах (4,3% у ЕГ1; 16,7% у ЕГ2; 36,4% у КГ).

Динаміку сформованості професійно-педагогічної компетентності слухачів експериментальних і контрольних груп представлено в табл. 3.

Таблиця 3

**Динаміка сформованості професійно-педагогічної компетентності, %**

Рівні	ЕГ1		ЕГ2		КГ	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
Низький	47,8	4,3	33,3	16,7	45,5	36,4
Середній	52,2	17,4	58,3	20,8	50,0	54,5
Високий	0,0	78,3	8,3	62,5	4,5	9,1

Аналізуючи табл. 3, бачимо, що в ЕГ1 та ЕГ2 значно підвищилася кількість слухачів з високим рівнем професійно-педагогічної компетентності: у ЕГ1 – на 78,3%, а в ЕГ2 – на 54,2%. При цьому кількість слухачів із середнім рівнем професійно-педагогічної компетентності в ЕГ1 зменшилася на 34,8%, а в ЕГ2 – на 37,5%. Зазначимо, що загальною тенденцією на експериментальних курсах підвищення кваліфікації стало зменшення кількості слухачів з низьким рівнем професійно-педагогічної компетентності: так, у ЕГ1 ця кількість знизилася на 43,5%, а в ЕГ2 – на 16,6%.

Водночас, у КГ змін у кількості слухачів з високим рівнем професійно-педагогічної компетентності майже не спостерігалось: ця кількість збільшилася лише на 4,6%. Значних змін у кількості слухачів із середнім і низьким рівнями теж не відбулося: кількість слухачів з низьким рівнем зменшилася на 9,1%, а із середнім – підвищилася на 4,5%.

Іншими словами, в ЕГ1 та ЕГ2 значення індексу професійно-педагогічної компетентності вище ніж у КГ, що вказує на більшу ефективність процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності у слухачів експериментальних курсів підвищення кваліфікації порівняно з контрольними курсами.

Наочно динаміку розвитку професійно-педагогічної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації представлено на рис. 1 та 2.

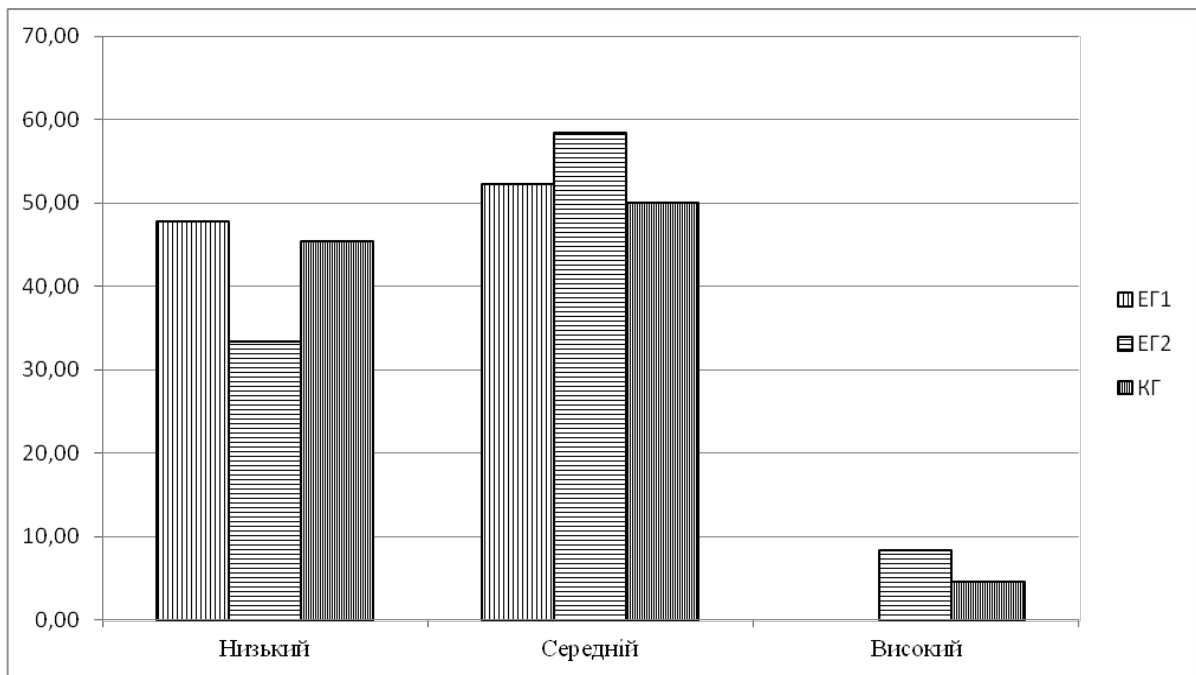


Рис. 1. Сформованість професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ (констатувальний етап)

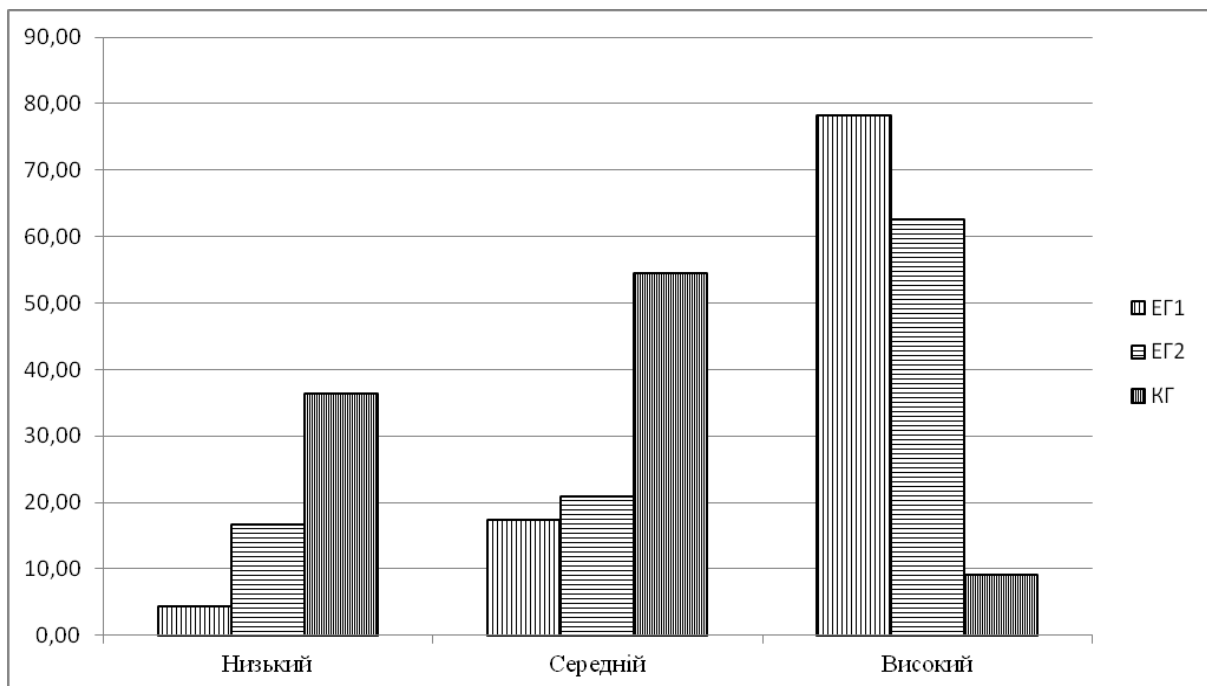


Рис. 2. Сформованість професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ (контрольний етап)

Згідно з планом експерименту, статистичну перевірку достовірності відмінностей у результатах оцінювання професійно-педагогічної компете-

нтності на констатувальному та контрольному етапах експерименту в ЕГ1, ЕГ2 та КГ здійснювали за критерієм Манна-Уїтні [1].

Для того, щоб зробити використання цього тесту, рівням професійно-педагогічної компетентності слухачів присвоєно бальні еквіваленти: низький рівень – 1 бал, середній – 2 бали, високий – 3 бали. Нижній показник статистичної достовірності відповідав інтервалу довіри 95% (рівню значущості  $p < 0,05$ ). Критична межа для всіх випадків була однобічною.

Результати порівняння оцінок професійно-педагогічної компетентності слухачів експериментальних і контрольного курсів підвищення кваліфікації за критерієм Манна-Уїтні на початку та наприкінці експерименту в ЕГ1, ЕГ2 та КГ наведено в табл. 4–6.

Таблиця 4

**Результати порівняння рівнів професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ ЕГ1 та ЕГ2 за критерієм Манна-Уїтні**

Етапи експерименту	Сума рангів		Емпіричне значення критерію, U	Z	P-рівень	Стат. гіп.
	ЕГ1	ЕГ2				
Констатувальний	500	628	224	-1,11	0,27	H0
Контрольний	601	527	227	1,04	0,30	H0

Таблиця 5

**Результати порівняння рівнів професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ ЕГ1 та КГ за критерієм Манна-Уїтні**

Етапи експерименту	Сума рангів		Емпіричне значення критерію, U	Z	P-рівень	Стат. гіп.
	ЕГ1	КГ				
Констатувальний	517	518	241	-0,27	0,79	H0
Контрольний	714	321	68	4,20	0,00003	H1

Таблиця 6

**Результати порівняння рівнів професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ ЕГ2 та КГ за критерієм Манна-Уїтні**

Етапи експерименту	Сума рангів		Емпіричне значення критерію, U	Z	P-рівень	Стат. гіп.
	ЕГ2	КГ				
Констатувальний	600	481	228	0,79	0,43	H0
Контрольний	701	380	127	3,013	0,003	H1

У табл. 4–7 у стовпчику “Стат. гіп.” відображено результат рішення про прийняття (відхилення) статистичної гіпотези: нульовою гіпотезою (H0) було допущення про те, що рівень ознаки в другій групі не нижчий за рівень ознаки в першій групі; альтернативна гіпотеза – H1 – полягала в допущенні про те, що рівень ознаки в другій групі нижчий за рівень ознаки в першій групі.

Згідно з табл. 4–6, на констатувальному етапі експерименту статистично достовірних відмінностей у кількості слухачів з низьким, середнім і високим рівнем між тренерами-викладачами жодних курсів не спостерігалося. Іншими словами, до впливу незалежної змінної розвиток професійно-педагогічної компетентності слухачів ЕГ1, ЕГ2 та КГ не мав достовірної різниці. При цьому на контрольному етапі експерименту відзначено відмінності в рівні професійно-педагогічної компетентності на рівні значущості  $p < 0,05$  між слухачами ЕГ1 та КГ, а також між слухачами ЕГ2 та КГ.

Позитивну динаміку в розвитку професійно-педагогічної компетентності слухачів ЕГ1 та ЕГ2 та відсутність такої динаміки в слухачів КГ статистично підтверджено порівнянням емпіричних даних за критерієм знаків ( $p < 0,05$ , критична межа – однобічна) (табл. 7).

Таблиця 7

**Результати порівняння сформованості професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на початку та наприкінці експерименту за критерієм знаків**

Групи	Кільк. незбігів	Відсоток $v < V$	Емпіричне значення критерію, $Z$	P-рівень	Стат. гіп.
ЕГ1	21	100	4,36	0,00001	H1
ЕГ2	17	88,24	2,91	0,003	H1
КГ	4	75,0	0,50	0,62	H0

Згідно з табл. 7, у слухачів ЕГ1 та ЕГ2 спостерігається достовірна динаміка у сформованості професійно-педагогічної компетентності. У слухачів КГ такої динаміки не зафіксовано.

Отже, результати експерименту вказують на те, що процес розвитку професійно-педагогічної компетентності більш ефективно відбувався в ЕГ1 та ЕГ2, ніж у КГ. При цьому помітної різниці між рівнем професійно-педагогічної компетентності слухачів ЕГ1, де в повному обсязі створено педагогічні умови згідно з авторською моделлю, та ЕГ2, де ці умови було лише частково, не виявлено.

**Висновки.** Аналіз отриманих під час експериментального дослідження результатів дав змогу дійти таких висновків:

– на констатувальному етапі експерименту розвиток професійно-педагогічної компетентності слухачів у групах не мав статистично достовірної різниці;

– на контрольному етапі експерименту порівняння індексу розвитку професійно-педагогічної компетентності в ЕГ1, ЕГ2 та КГ за критерієм Манна-Уїтні ( $p < 0,05$ ) виявило відмінності між ЕГ1 та КГ, а також між ЕГ2 та КГ. При цьому статистично достовірної відмінності між ЕГ2 та ЕГ1 виявлено не було;

– порівняння індексів професійно-педагогічної компетентності слухачів на констатувальному та контрольному етапах експерименту за

критерієм знаків ( $p < 0,05$ ) виявило, що в ЕГ1 та ЕГ2 відбувся достовірний розвиток професійно-педагогічної компетентності слухачів. У КГ статистично достовірних змін у рівні професійно-педагогічної компетентності слухачів не спостерігалося.

Встановлені факти свідчать про те, що методична система розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації, змістовим ядром якої є передумова, педагогічні умови, а також технологічна модель, є ефективною. При цьому очно-дистанційна форма підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ у контексті розвитку їх професійно-педагогічної компетентності не є ефективнішою, ніж очна форма.

Перспективним напрямом дослідження вважаємо наукове обґрунтування доцільності включення до програми курсів підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ дисципліни “Виховна робота тренера-викладача”.

#### Список використаної літератури

1. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – Москва : Педагогика, 1977. – 136 с.
2. Гудвин Д. Исследование в психологии: методы и планирование / Д. Гудвин. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 558 с. – Серия “Мастера психологии”.
3. Зароченцев К. Д. Экспериментальная психология / К. Д. Зароченцев, А. И. Худяков. – Москва : ТК Велби : Проспект, 2005. – 208 с.
4. Петрова О. О. Дистанційна технологія підвищення кваліфікації українських тренерів / О. О. Петрова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 11. – С. 78–82.
5. Сватъев А. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. В. Сватъев. – Запоріжжя, 2013. – 572 с.
6. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 350 с.

*Стаття надійшла до редакції 02.09.2016.*

#### **Царенко К. В. Анализ результатов педагогического эксперимента по развитию профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей ДЮСШ на курсах повышения квалификации**

*В статье обоснована целесообразность проведения педагогического эксперимента по проверке эффективности развития профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей ДЮСШ на курсах повышения квалификации. Представлены результаты экспериментальной работы. Интерпретированы эмпирические данные. Сформулированы выводы об эффективности разработанной методической системы развития профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей ДЮСШ на курсах повышения квалификации. Определены направления дальнейшего научного поиска.*

**Ключевые слова:** экспериментальная работа, развитие, профессионально-педагогическая компетентность, тренеры-преподаватели, ДЮСШ.

**Tsarenko K. Analysis of the Results of the Pedagogical Experiment on the Development of the Professional and Pedagogical Competence of the Coaches and Teachers of the Youth Sports School during the Advanced Training**

*The usefulness of the realization of the pedagogical experiment for verification of the effectiveness of the professional and pedagogical competence of the coaches and teachers of the Youth Sports School at the advanced training courses was justified. The results of the experimental work were presented. In particular, the comparison of the data obtained with the use of the author's questionnaire, knowledge tests developed by the author and the methods of expert assessment showed the following. At the control stage of the experiment the comparison of the levels of development of the professional and pedagogical competence in the experimental group number 1, number 2 and the control group and the control group by the Mann Whitney criterion showed the difference between the experimental and control groups. But there was no statistically significant difference between the experimental groups. The comparison of indices of the professional and pedagogical competence of the students at the ascertaining and control stages of the experiment using the sign test showed that in the experimental group there was the significant development of the professional and pedagogical competence of the coaches and teachers. In the control group there was no statistically significant dynamics in the level of professional and pedagogical competence of the students. On the basis of the interpretation of data of the experimental research we made conclusions concerning the effectiveness of the methodical system of the development of the professional and pedagogical competence of the coaches and teachers of the Youth Sports School at the advanced training courses. The directions of further research were defined.*

**Key words:** *experimental work, development, professional and pedagogical competence, coaches and teachers, Youth Sports School.*

## ДЕФІНІЦІЙНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ “ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ”

*У статті висвітлено проблему визначення поняття “волонтерська діяльність”. Викладено історію виникнення волонтерської діяльності у світі та в Україні. Зазначено основні нормативно-правові документи, які регулюють реалізацію волонтерської діяльності в Україні. Визначено, що дослідники акцентують на характеристиках суб’єкта та об’єкта цієї діяльності, її змісті, формах і методах. Виокремлено основні сутнісні характеристики цієї дефініції, які можна представити як форму соціальної активності та організації соціальної практики школярів, як засіб формування громадянської відповідальності старшокласників; як соціально важливу діяльність; як добровільну роботу; як процес залучення в неформальну громадську діяльність людей різного соціального статусу та віку; як особливий світогляд особистості; як засіб вирішення проблеми соціалізації молодого покоління; як особливу форму спонтанного самовиявлення вільних громадян; як спосіб підтримки, піклування, надання допомоги членам громади тощо.*

**Ключові слова:** волонтер, волонтерство, волонтерська діяльність.

У сучасній Україні спостерігається соціально-психологічна та економічна нестабільність, яка ускладнюється напруженою ситуацією на сході країни. Все це зумовило виникнення низки соціальних проблем, вирішення яких стає актуальним напрямом розвитку українського суспільства протягом наступних декількох десятиліть. Вирішення соціальних проблем вимагає відповідних фахівців, а також добровільних помічників, якими є волонтери. Саме тому актуальним є питання відродження волонтерської діяльності, яка залучає громадян брати участь у зміні всіх аспектів життя на краще: збереження навколишнього середовища, безкорислива допомога всім, хто її потребує, культурний розвиток тощо.

Проблема дослідження волонтерської діяльності як наукової категорії вимагає додаткового теоретичного аналізу для більш чіткого розуміння означеного феномена.

Аналіз соціально-педагогічної літератури засвідчує, що волонтерська діяльність є предметом дослідження багатьох науковців. Цю проблему розглянуто в працях таких відомих учених: Р. Вайноли, Н. Заверико, І. Зверєвої, А. Капської, Г. Лактіонової, В. Петровича, С. Савченка, С. Харченка та ін., які висловлювали своє бачення ролі та значення цього суспільного явища.

Сутність волонтерства як добровільної діяльності у своїх працях розглядають П. Павленко, Є. Холостова та ін. Педагогічну ефективність волонтерської діяльності довели такі вчені, як Г. Бодренкова, Л. Болотова, Л. Іванова, В. Митрофаненко, Н. Морова, Н. Падеро, А. Сафіна та ін.

Різним аспектам волонтерства присвячено дослідження В. Бочарової, І. Городецької, Н. Демент'євої, К. Ейріха, Г. Єрмоленко, Р. Куліченко, Н. Слабжаніної, А. Хухліна та ін.

Проблемам організації та здійснення волонтерського руху присвячено дослідження Т. Деревягіної, Н. Морової, А. Морова, Л. Нікітіна, С. Тетерського, в яких наголошено на важливості суспільних і громадянських ініціатив.

Але, не зважаючи на те, що ця проблема стала предметом дослідження багатьох учених, волонтерська діяльність як наукова категорія вимагає додаткового теоретичного аналізу.

**Мета статті** – розкрити зміст поняття “волонтерська діяльність” у працях провідних українських і зарубіжних науковців.

Волонтерство як суспільний рух виникло на Заході, а першими волонтерами були самаритяни, які всім надавали допомогу. Феномен волонтерства виник із середини XIX ст.: 1859 рік вважається роком виникнення волонтерського руху в світі, коли відомий французький письменник-журналіст Анрі Дюран створив організацію Червоний Хрест.

Вже в XX ст. волонтерський рух активно розвивався: було створено перші волонтерські організації, засновано Координаційний комітет міжнародної волонтерської служби (CCIVS).

У незалежній Україні розвиток волонтерського руху датується початком 90-х рр. XX ст., коли було створено службу під назвою “Телефон Довіри”, де працювали волонтери, офіційно її визнано Постановою Кабінету Міністрів України від 10.12.2003 р.

Сьогодні волонтерська діяльність регламентується Законом України “Про волонтерську діяльність” від 01.04.2015 р. із змінами, внесеними згідно із законами № 5073-VI від 05.07.2012 р., ВВР, 2013, № 25, ст. 252 № 246-VIII від 05.03.2015 р., ВВР, 2015, № 22, ст. 146, у якому зазначено, що волонтерська діяльність – це добровільна, безкорислива, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюють волонтери та волонтерські організації шляхом надання волонтерської допомоги.

Згідно з основними положеннями цього Закону, волонтерську діяльність в Україні здійснюють за такими напрямками:

- надання волонтерської допомоги з метою підтримки малозабезпечених, безробітних, багатодітних, бездомних, безпритульних, осіб, що потребують соціальної реабілітації;

- здійснення догляду за хворими, інвалідами, самотніми, людьми похилого віку та іншими особами, які через свої фізичні, матеріальні чи інші особливості потребують підтримки та допомоги;

- надання допомоги громадянам, які постраждали внаслідок надзвичайної ситуації техногенного чи природного характеру, дії особливого періоду, правових режимів надзвичайного чи воєнного стану, проведення антитерористичної операції, в результаті соціальних конфліктів, нещасних



випадків, а також жертвам злочинів, біженцям, внутрішньо переміщеним особам;

- надання допомоги особам, які через свої фізичні або інші вади обмежені в реалізації своїх прав і законних інтересів;
- проведення заходів, пов'язаних з охороною навколишнього природного середовища, збереженням культурної спадщини, історико-культурного середовища, пам'яток історії та культури, місць поховання;
- сприяння проведенню заходів національного та міжнародного значення, пов'язаних з організацією масових спортивних, культурних та інших видовищних і громадських заходів;
- надання волонтерської допомоги для ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій техногенного або природного характеру;
- надання волонтерської допомоги Збройним Силам України, іншим військовим формуванням, правоохоронним органам, органам державної влади під час дії особливого періоду, правових режимів надзвичайного чи воєнного стану, проведення антитерористичної операції;
- надання волонтерської допомоги за іншими напрямками, не забороненими законодавством [7].

У Законі України “Про соціальні послуги” зазначено, що волонтер – це фізична особа, яка добровільно здійснює благодійну, неприбуткову та вмотивовану діяльність, що має суспільно корисний характер [6].

Загальна декларація добровольців визначає волонтерську діяльність як спосіб створення більш гуманного та справедливого суспільства при сприянні розвитку міжнародного співробітництва [5].

Розглянемо як поняття “волонтерська діяльність” досліджують українські та зарубіжні науковці.

В. Погрібна дослідила, як поняття “волонтерська діяльність” визначають європейські та російські дослідники. Вона зазначила, що в західних науковців у визначеннях волонтерської діяльності яскраво відчувається акцент на її соціальному й економічному ефекті: “...пробудження потенціалу членів суспільства для поліпшення якості їх життя”, “як одного з видів продуктивної діяльності...”. В дослідженнях російських учених науковець виділила основні чотири характеристики: 1) волонтерство як діяльнісна форма добродійності; 2) альтруїстична спрямованість діяльності без матеріальної вигоди, без примусу; 3) суб'єкт волонтерської діяльності мотивований гуманістичними цінностями; 4) об'єкт діяльності – соціальні групи, яким потрібна соціальна підтримка [4, с. 190].

Український науковець З. Бондаренко, аналізуючи підходи до визначення поняття “волонтерська діяльність”, ототожнює її з поняттям “добровільна діяльність”, зазначаючи у визначенні самого поняття, що це добровільницька діяльність, заснована на ідеях безкорисливого служіння гуманним ідеалам людства, яка ґрунтується на основоположних засадах: добровільність і добротність, законність, гуманність та гідність, спільність ін-

тересів і рівність прав її учасників, гласність, відповідальність, конфіденційність [3].

О. Лозовицький зазначає, що поняття “волонтер” і “волонтерська діяльність” можна конкретно й адекватно застосовувати лише за умови зародження, становлення й функціонування їх як суспільної організації громадянського суспільства. Сутність цього явища можна визначити як особливу форму спонтанного самовиявлення вільних громадян і добровільно сформованих за власними інтересами організацій та об’єднань у всіх сферах життя суспільства та як певну систему відносин, яка склалася для досягнення певної спільної мети – реалізації власних бажань через надання безкорисливої допомоги іншим [8].

З. Андержанова розглядає поняття “волонтерська діяльність” як перспективний, позитивно мотивований засіб вирішення проблеми соціалізації молодого покоління, включення його в суспільне життя з самого раннього віку. І, найголовніше, можливість закласти в юному поколінні основи для формування людських якостей, що перетворюють людей у соціально активних громадян своєї країни. Вона зазначає, що волонтерська діяльність – це широке коло діяльності, яке включає традиційні форми взаємодопомоги та самодопомоги, послуги та інші форми громадянської участі, яку здійснюють добровільно, без грошової винагороди. Дослідниця доводить думку, що найуспішніше волонтерством займаються в учнівському та студентському середовищі [2, с. 23].

На думку І. Звереві, волонтерська діяльність – це добродійна робота, яку здійснюють фізичні особи на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної плати, без просування по службі, заради добробуту та процвітання спільнот і суспільства загалом. А волонтером називають людину, яка добровільно надає безоплатну соціальну допомогу та послуги інвалідам, хворим особам і соціальним групам, що опинилися в складній життєвій ситуації [14, с. 25].

О. Акімова розглядає поняття “волонтерська діяльність” як процес залучення в неформальну громадську діяльність людей різного соціального статусу та віку, особливий світогляд, заснований на ідеях безкорисливого служіння гуманним ідеалам людства й суспільним інтересам. Дослідниця в своєму дисертаційному дослідженні розглядає поняття “педагогічне волонтерство” як взаємодію педагогів, добровольців із представниками підростаючого покоління, які потребують комплексної допомоги у вирішенні проблем становлення й саморозвитку особистості. Волонтерська робота дає можливість особистого зростання волонтерам, які прагнуть отримати позитивний досвід, усвідомити, що роблять значний внесок у розбудову суспільства [1].

Т. Лях розглядає волонтерську діяльність як спосіб підтримки, піклування, надання допомоги членам громади; взаємодії між людьми для спільного вироблення нових шляхів вирішення проблем, які виникають. Волонтерська діяльність створює можливості для навчання та розвитку впродовж життя кожної людини [9].

Волонтерська діяльність сприяє самореалізації, особистісному зростанню, саморозвитку особистості, успішній соціалізації, допомагає набути навички взаємодопомоги та взаємопідтримки та має суспільно корисний характер. Її суперечність полягає в потребі суспільства у фахівцях цього профілю, здатних до здійснення волонтерської діяльності, та недостатньому рівні підготовки майбутніх волонтерів до її виконання; вона вимагає посиленої уваги до якості підготовки волонтерів через використання сучасних технологій навчання [14].

Т. Садчікова розглядає волонтерську діяльність як засіб формування громадянської відповідальності старшокласників, соціально важливу діяльність, яка полягає в добровільному прийнятті та виконанні обов'язків з перетворення соціальної дійсності, гуманізації відносин у соціумі, допомоги людям, які перебувають у складних життєвих обставинах, і є для школярів формою громадської активності та позитивної самореалізації [12].

Г. Рошко та Н. Маковій під терміном “волонтерство” розуміють масовий рух, безкоштовну, свідому, добровільну діяльність, форму благодійної соціально значущої допомоги іншим людям та організаціям [10; 11].

Особливо цікавим і нетрадиційним у тлумаченні поняття є підхід І. Єрмакова, який розглядає волонтерську діяльність як перспективну форму організації соціальної практики школярів, в основі якої лежить добровільна, безкорисна участь учня у вирішенні соціальних проблем і наданні соціальної допомоги людям. Волонтерську діяльність можна реалізувати в загальноосвітньому навчальному закладі з метою організації допомоги дітям з особливими потребами, дітям-сиротам і соціальним сиротам, дітям з неблагополучних сімей [13].

О. Трубнікова доводить, що волонтерська діяльність є формою соціальної активності, яка виражається в добровільній суспільно корисній праці, зумовленій готовністю індивіда служити соціально значущим цілям без очікування на фінансову винагороду [15].

**Висновки.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що проведений аналіз поняття “волонтерська діяльність” довів, що серед науковців немає єдиного визначення цього терміна. Загалом, дослідники акцентують на характеристиках суб'єкта та об'єкта цієї діяльності, її змісті, формах і методах. Ми визначили основні сутнісні характеристики цієї дефініції, які можна представити як форму соціальної активності та організації соціальної практики школярів, як засіб формування громадянської відповідальності старшокласників; як соціально важливу діяльність; як добровільну роботу; як процес залучення в неформальну громадську діяльність людей різного соціального статусу та віку; як особливий світогляд особистості; як засіб вирішення проблеми соціалізації молодого покоління; як особливу форму спонтанного самовиявлення вільних громадян; як спосіб підтримки, піклування, надання допомоги членам громади тощо.

Однак, незважаючи на різноманіття тлумачень дефініції “волонтерська діяльність”, можна стверджувати, що всі вони відображають її ха-

рактерні ознаки: добровільність, соціальну спрямованість, безкорисливість, самореалізацію, саморозвиток тощо.

#### **Список використаної літератури**

1. Акимова Е. В. Педагогическое волонтерство в деятельности детско-молодежных объединений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Акимова. – Рязань, 2006. – 177 с.
2. Андержанова З. А. Социально-педагогическое сопровождение волонтерской деятельности воспитанников детских домов как условие стимулирования их социальной активности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Зульфия Алимжановна Андержанова. – Москва, 2011. – 170 с.
3. Бондаренко З. П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Зоя Петрівна Бондаренко. – Київ, 2008. – 247 с.
4. Волонтерство як соціокультурний феномен: епістемологічні та аксіологічні аспекти аналізу / В. Л. Погрібна // Вісник Національного університету “Юридична академія України імені Ярослава Мудрого”. – 2015. – № 4 (27). – С. 185–196.
5. Загальна Декларація волонтерів (витяг) прийнята на XI конгресі Міжнародної асоціації волонтерів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uavolunteer.org/index/0-9>.
6. Про соціальні послуги : Закон України від 18.10.2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/966-15>.
7. Про волонтерську діяльність : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>.
8. Лозовицький О. С. Молодіжне лідерство і волонтерство в Україні [Електронний ресурс] / О. С. Лозовицький. – Режим доступу: [http://www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php?ELEMENT\\_ID=73474](http://www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php?ELEMENT_ID=73474).
9. Лях Т. Л. Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Т. Л. Лях. – Київ, 2009. – 20 с.
10. Маковой Н. В. Педагогические условия подготовки студентов вузов к волонтерской деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. В. Маковой. – Комсомольск-на-Амуре, 2006. – 24 с.
11. Рошко Г. А. Формирование готовности учителя предметной области “искусство” к организации волонтерской деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. А. Рошко. – Екатеринбург, 2015. – 24 с.
12. Садчикова Т. А. Формирование гражданской ответственности старшеклассников в процессе волонтерской : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. А. Садчикова. – Тамбов, 2009. – 30 с.
13. Соціальна і життєва практика учнів 12-річної школи : практико зорієнтований збірник / за ред. І. Г. Єрмакова, Г. Г. Ковганич. – Запоріжжя : ЦентрІон, 2006. – 404 с.
14. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Марченко та ін. ; заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. – Київ : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
15. Трубнікова О. С. Волонтерство як форма соціальної активності особистості / О. С. Трубнікова // Актуальні проблеми психології. – Т. 7. – Вип. 20. – Ч. 2. – С. 205–209.

*Стаття надійшла до редакції 13.09.2016.*

---

#### **Червоненко Е. С. Дефинитивный анализ понятия “волонтерская деятельность”**

*В статье рассмотрена проблема определения понятия “волонтерская деятельность”. Изложена история возникновения волонтерской деятельности в мире и в Украине. Указаны основные нормативно-правовые документы, регулирующие реализацию волонтерской деятельности в Украине. Определено, что исследователи акцентируют на характеристиках субъекта и объекта этой деятельности, ее содержании, формах*

и методах. Выделены основные сущностные характеристики этой дефиниции, которые можно представить как форму социальной активности и организации социальной практики школьников, как средство формирования гражданской ответственности старшеклассников; как социально важную деятельность; как благотворительную работу; как процесс привлечения в неформальную общественную деятельность людей разного социального статуса и возраста; как особое мировоззрение личности; как средство решения проблемы социализации молодого поколения; как особую форму спонтанного самовыражения свободных граждан; как способ поддержки, заботы, оказания помощи членам общины и тому подобное.

**Ключевые слова:** волонтер, волонтерство, волонтерская деятельность.

**Chervonenko K. Definitional Analysis of the Concept “Volunteer Activities”**

*The article deals with problem of defining the concepts “volunteering” and “volunteer activities”. The author analyses the variety of interpretations and distinguishes the differential characteristics and specific features of the definition. The history of emerging and evolvement of volunteer activities all over the world and in Ukraine in particular is outlined, and statutory documents that regulate provision of volunteer services in Ukraine are enumerated. Having analysed scientific literature, the researcher defines the intrinsic features of the concept of “volunteer activities” as a scientific category.*

*Results of the definitional analysis of the “volunteer activities” concept helped to demonstrate that there is no received definition of it among scholars. Different researchers accentuate different aspects of the concept – characteristics of subject and object of the activities, its content, forms and methods. The author of the article determines the main intrinsic features of the definition, which can be interpreted as a form of social activity and organisation of social practice of schoolchildren, a means of developing sense of responsibility by high school pupils, socially relevant activities, charity activity, process of integration of citizens of different social status and age into informal public activities, a particular worldview of a personality, a means of dealing with the problem of socialisation of the younger generation, a specific form of spontaneous self-actualization of free citizens, a way of rendering support and taking care of community members etc.*

*However, every interpretation of “volunteer activities” definition from the whole scope reflects the same characteristic features of the concept: free will, social orientation, disinterestedness, self-realisation, self-development etc.*

**Key words:** volunteer, volunteering, volunteer activities.

УДК 378.035-054.62:[316.647.5:316.347

Я. О. ЧИРВА

викладач

Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна

## СУТНІСТЬ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК НАУКОВОГО ПОНЯТТЯ

*У статті термін “толерантність” трактовано як терпимість, здатність особистості сприйняти та прийняти погляди, думки, норми поведінки іншої людини, відмінні від тих, яких дотримується вона сама. З’ясовано, що міжетнічна толерантність є різновидом толерантності та виявляється в міжетнічній комунікації людини. Зазначено, що цей феномен є предметом наукових пошуків у галузі філософії, психології, педагогіки тощо. На основі врахування різних поглядів науковців міжетнічну толерантність визначено як інтегративну особистісну якість, що передбачає вияв людиною шанобливого ставлення до етнічних, релігійних, культурних особливостей представників інших етнічних груп, здатності прийняти людей у їх етнокультурній інакшості на засадах гуманізму та загальнолюдських цінностей.*

**Ключові слова:** міжетнічна толерантність, особистість, терпимість, поліетнічне суспільство.

Життя людини в сучасному суспільстві характеризується високою мобільністю та інтенсивністю міжетнічних контактів. У контексті цього М. Сичова цілком справедливо наголошує, що створення сприятливих умов для консолідації поліетнічного суспільства сьогодні є не лише “нагальною необхідністю в добу глобалізації, а й однією з головних функцій демократичної держави та стратегічною метою державної етнонаціональної політики” [11]. При цьому об’єктивним фактором і передумовою консолідації та інтеграції громадян у демократичній державі з поліетнічним складом населення є “міжетнічна злагода на засадах толерантності”, яка стає підґрунтям для здійснення міжетнічного діалогу й інтеграції в соціумі [11, с. 1]. У зв’язку з цим проблема формування міжетнічної толерантності особистості набуває сьогодні особливої актуальності та нового звучання.

Окремі аспекти проблеми формування міжетнічної толерантності особистості розкрито в процесі аналізу: специфіки виховання учнів і студентів у дусі толерантності (М. Андрєєв, І. Бех, Є. Бондаревська, С. Бондирева, О. Грива, Т. Варенко, Я. Довгополова, Ю. Тодорцева та ін.); шляхів формування етнічної самосвідомості людини як представника певної етнічної спільноти (С. Аруньюнов, М. Вебер, Н. Лебедева, М. Чебоксаров та ін.); методів і форм виховання міжетнічної толерантності як важливої риси особистості (В. Віниченко, З. Замалетдінова, Н. Платонова, І. Тишик та ін.). Незважаючи на вагомий внесок науковців у розгляд проблеми формування міжетнічної толерантності молоді, результати аналізу її теоретичної та практичної розробленості стали підставою для висновку про необхідність продовження наукового пошуку в окресленому напрямі.

*Мета статті* – розкрити сутність міжетнічної толерантності як педагогічного поняття.

Як свідчить аналіз наукової літератури, феномен толерантності є предметом дослідження для багатьох науковців. За висновками Ю. Годорцевої, толерантність є якістю особистості, що базується на її прагненні прийняти та зрозуміти погляди іншої людини без порушення впевненості у власних позиціях, здатністю до розумного компромісу на основі культурного з'ясування розбіжностей [13].

На думку Н. Кудзівської, толерантність – це особлива форма вираження людьми свого ставлення до навколишнього світу в єдності всіх його проявів, яке є певною формою згоди, що ґрунтується на багатоплановому аналізі сутнісних зв'язків і залежності між об'єктами, процесами та явищами [7]. Т. Варенко визначає толерантність як готовність особистості сприймати та приймати інших людей з усіма їх характерними якостями та властивостями, взаємодіяти з ними на засадах взаємоповаги й злагоди [3].

На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що толерантність розуміють як терпимість, здатність особистості сприйняти та прийняти погляди, думки, норми поведінки іншої людини, відмінні від тих, яких дотримується вона сама. У свою чергу, міжетнічна толерантність є різновидом толерантності та виявляється в міжетнічній комунікації людини.

Як свідчить аналіз наукової літератури, у тлумаченні поняття “міжетнічна толерантність” теж наявні певні відмінності. Зокрема, своє бачення сутності цього поняття пропонують фахівці в галузі філософії, соціології, державного управління, культурології тощо. Так, М. Сичова вважає, що в межах держави міжетнічна толерантність являє собою “інституціоналізований за допомогою державної етнонаціональної політики універсальний принцип демократичного державотворення в поліетнічному суспільстві, що базується на усвідомленій взаємоповазі між громадянами як членами різних етнічних спільнот і передбачає їхню рівноправну та солідарну участь у досягненні цілей такого демократичного державотворення” [11, с. 4].

Л. Аза, В. Євтух і В. Трощинський під вказаним поняттям розуміють терпиме ставлення представників однієї етнічної групи до представників іншої спільноти та до їх відмінних культурних традицій, готовність до позитивної взаємодії з носіями різноманітних етносів [1, с. 10]. За К. Клименко, міжетнічна толерантність – це феномен, що забезпечує можливість та ефективність здійснення соціальної комунікації як фундаментального механізму функціонування суспільства, засобу виробництва й відтворення його культури [6]. Е. Бімбаєва визначає зазначену толерантність як позитивне ставлення до міжетнічної взаємодії, готовність людини приймати соціокультурні відмінності інших етнічних груп у процесах міжособистісної взаємодії на основі позитивного образу іншої культури та збереження позитивного сприйняття культури свого народу [2].

У психологічній літературі (В. Крисько, Н. Мольденгауер та ін.), міжетнічну толерантність визначають як моральну якість людини, що пе-

редбачає єдність її етнотолерантної свідомості та поведінки й характеризує терпиме ставлення особистості до іншого роду поглядів, вдач, звичок, а також до інших людей, незалежно від їхньої етнічної, національної або культурної приналежності [8; 15].

У процесі дослідження також установлено, що зазначений феномен перебуває в центрі уваги фахівців у сфері педагогіки. Зокрема, І. Тишик стверджує, що сформованість міжетнічної толерантності свідчить про визнання того, що люди від природи значною мірою відрізняються між собою за різними аспектами (зовнішнім виглядом, становищем, мовою, цінностями тощо) та мають право зберігати свою індивідуальність, а також про усвідомлення того, що погляди однієї людини не можуть бути нав'язані іншим людям [12, с. 4].

На думку В. Віниченко, міжетнічна толерантність є інтегративною якістю особистості людини, заснованою на позитивній етнічній ідентичності, що виявляється в шанобливому ставленні до представників іншого етносу, взаємодію з якими визначають принципи культури міжнаціонального спілкування. Ця якість виявляється в сукупності таких компонентів структури особистості: психологічній стійкості до етнічних розбіжностей; установці на діалог, співпрацю, доброзичливість до представників іншої раси; сприйнятті іншої національної історії, культури, інших цивілізаційних форм; високій культурі міжнаціонального спілкування; культивуванні таких цінностей, як: освіченість, самоконтроль, терпимість, широта поглядів; відредагованому процесі самоконтролю [4; 5].

Як наголошують Б. Вульф, В. Гуров, В. Галяпіна та інші автори спільної наукової роботи, міжетнічну толерантність треба сприймати як вид толерантності, що ґрунтується на сприйнятті та прийнятті людиною представників інших етнічних груп, які можуть значною мірою відрізнятися за певними характеристиками від її рідної етнічної спільноти, як комплекс позитивних установок особистості щодо цих груп [14]. На думку Н. Платонової, сформованість у людини міжетнічної толерантності свідчить про її активне, терпиме, нестереотипне й небайдуже ставлення до культури, мови, релігії, звичаїв, зовнішнього вигляду представників інших народів, а тому допускає такі способи поведінки в конфліктах, як компроміс і співробітництво [9].

О. Половежець під міжетнічною толерантністю розуміє інтегральну розвивальну якість особистості в єдності внутрішнього й зовнішнього складових, що визначає позитивне сприйняття людиною іншої культури, інших цивілізаційних поглядів, переконань, ідеалів, а також моральну позицію, установку та готовність до конструктивного діалогу з представниками інших етнічних груп, у тому числі під час вирішення завдань професійної діяльності [10].

**Висновки.** На підставі врахування поглядів різних науковців зроблено такий висновок: міжетнічна толерантність є інтегративною особистісною якістю, що передбачає вияв людиною шанобливого ставлення до етні-



чних, релігійних, культурних особливостей представників інших етнічних груп, здатність прийняти людей у їх етнокультурній інакшості на засадах гуманізму та загальнолюдських цінностей. Також встановлено, що успішність подальшого розвитку сучасного полікультурного суспільства значною мірою залежить від спроможності його членів до формування відносин на засадах міжетнічної толерантності. Тому сьогодні одним із найважливіших завдань, що постають перед кожним українським навчальним закладом, є формування вихованців як носіїв толерантності у сфері міжетнічних контактів, як особистостей, здатних визнати права інших людей на прояв етнорелігійного менталітету (в поведінці, способі життя, характері, висловлюваннях тощо). В подальшому дослідженні планується визначити структуру міжетнічної толерантності як важливої якості особистості.

#### Список використаної літератури

1. Аза Л. О. Міжетнічна інтеграція: постановка проблеми в українському контексті : навч. посіб. / Л. О. Аза, В. Б. Євтух, В. П. Трощинський. – Київ : ВПЦ “Київ. ун-т”, 2003. – 58 с.
2. Бимбаева Э. В. Межэтническая толерантность современных студентов (на примере республики Бурятия) : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Э. В. Бимбаева. – Улан-Уде, 2011. – 24 с.
3. Варенко Т. К. Виховання педагогічної толерантності майбутніх учителів на основі аксіологічного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Т. К. Варенко. – Харків, 2011. – 212 с.
4. Виниченко В. А. Формирование межэтнической толерантности у студентов в процессе профильного обучения / В. А. Виниченко // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Амосова. – 2009. – Т. 6. – № 3. – С. 76–81.
5. Виниченко В. А. Формирование межэтнической толерантности у будущих специалистов по связям с общественностью : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. А. Виниченко. – Иркутск, 2011. – 208 с.
6. Клименко Е. В. Межэтническая толерантность как ресурс социальной коммуникации в поликультурном обществе : автореф. дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Е. В. Клименко. – Санкт-Петербург, 2009. – 175 с.
7. Кудзиева Н. Ю. Формирование толерантности у субъектов высшего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. Ю. Кудзиева. – Москва, 2003. – 163 с.
8. Мольденгауэр Н. В. Межэтническая толерантность учащихся многонациональной школы : автореф. ... дис. канд. психолог. наук : 19.00.05 / Н. В. Мольденгауэр. – Москва, 2001. – 169 с.
9. Платонова Н. А. Воспитание межэтнической толерантности студентов педколледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. А. Платонова. – Барнаул, 2007. – 208 с.
10. Положевец Е. В. Формирование в вузе межэтнической толерантности менеджеров сферы туризма : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. В. Положевец. – Москва, 2012. – 237 с.
11. Сичова М. Д. Формування міжетнічної толерантності в українському суспільстві: державно-управлінський аспект : автореф. ... дис. канд. наук з держав. управління : 25.00.01 / М. Д. Сичова. – Київ, 2012. – 20 с.
12. Тишик І. С. До визначення поняття “міжетнічна толерантність” у процесі підготовки майбутніх викладачів / І. С. Тишик // Педагогіка вищої та середньої школи :

зб. наук. праць. – Кривий Ріг : ДВНЗ “Криворізький національний університет”, 2013. – Вип. 37. – С. 177–181.

13. Тодорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. В. Тодорцева. – Одеса, 2004. – 190 с.

14. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде : учеб. пособ. / [Б. З. Вульф, В. Н. Галыпина, В. Н. Гуров и др.]; под ред. В. Н. Гурова. – Москва : Дрофа, 2008 – 240 с.

15. Этнопсихологический словарь / под ред. В. Г. Крысько. – Москва : Московский психолого-социальный ин-т, 1999. – 111 с.

*Стаття надійшла до редакції 09.09.2016.*

---

**Чирва Я. А. Сущность межэтнической толерантности как научного понятия**

*В статье термин “толерантность” трактуется как терпимость, способность личности воспринять и принять взгляды, мысли, нормы поведения другого человека, что отличаются от тех, которых придерживается она сама. Выяснено, что межэтническая толерантность является разновидностью толерантности и проявляется в межэтнической коммуникации человека. Обозначено, что этот феномен является предметом научных поисков в области философии, психологии, педагогики и т.д. На основе учета различных точек зрения ученых в контексте исследования межэтническая толерантность понимается как интегративное личностное качество, предусматривающее проявление человеком уважительного отношения к этническим, религиозным, культурным особенностям представителей других этнических групп, способности принять людей в их этнокультурной инаковости на принципах гуманизма и общечеловеческих ценностей.*

**Ключевые слова:** *межэтническая толерантность, личность, терпимость, полиэтническое общество.*

**Chyryva Y. The Essence of Interethnic Tolerance as a Scientific Term**

*In this article the term “tolerance” is defined as liberality, a person’s ability to perceive and accept the views, thoughts and behaviors of another person, other than those which adheres to himself. It is pointed that interethnic tolerance is a kind of tolerance that is showed up in interethnic human communication. This phenomenon is the subject of scientific research in the field of philosophy, psychology, pedagogy and other sciences.*

*At the same time, scientists interpret the term of “ethnic tolerance” ambiguously, in particular as a positive attitude towards inter-ethnic cooperation, human willingness to accept socio-cultural differences of other ethnic groups in the processes of interpersonal interaction on the basis of a positive image of other cultures and the preservation of a positive perception of the people’s culture; as an integrative quality of a person’s identity based on positive ethnic identity, displaying in respect to other ethnic groups, interaction with which determines the principles of culture of international dialogue; as a kind of tolerance, based on the perception and acceptance of the person the representatives of other ethnic groups, which may differ greatly according to specific characteristics of its ethnic community, as a set of positive personality attitudes towards to these groups.*

*On the basis of the account of different scientific points of view in the context of research interethnic tolerance is understood as an integrative personal quality, displaying itself in a person’s respect to ethnic, religious and cultural specificities of the person as a representative of another ethnic group, the ability to accept other person in his ethnic and cultural otherness on principles of humanism and universal values.*

**Key words:** *inter-ethnic tolerance, identity, tolerance, liberality, multi-ethnic society.*

Л. М. ШУЛЬГА  
старший викладач

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

## НАУКОВО-ПОНЯТІЙНИЙ АПАРАТ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті висвітлено наукові погляди на творчість і творчі здібності особистості. Розкрито сутність понять “творчість”, “творча діяльність” і “творчі здібності”. Охарактеризовано дефініції творчості з позицій філософії, психології, педагогіки. Конкретизовано науково-теоретичні підходи щодо складових творчих здібностей. Визначено особливості розвитку художньо-творчих здібностей у дітей дошкільного віку.*

**Ключові слова:** творчість, творча діяльність, творчі здібності.

На сучасному етапі розвитку незалежної України особливого значення набуває творча діяльність її громадян, а розвиток творчих здібностей стає одним із пріоритетних завдань як освіти, так і педагогічної науки. Про це йдеться в нормативно-правових документах, що регламентують діяльність дошкільних навчальних закладів в Україні, зокрема в Базовому компоненті дошкільної освіти (далі БКДО) як Державному стандарті дошкільної освіти України. Так, в «Освітній лінії “Дитина у світі культури”» БКДО передбачено розвиток творчих здібностей у дітей, формування в них почуття краси, ціннісного ставлення до змісту предметного світу та світу мистецтва, елементарних художньо-продуктивних навичок, самостійності та культури. Результатом оволодіння дитиною різними видами предметної та художньої діяльності має стати емоційно-ціннісне ставлення до процесу та продуктів творчої діяльності, позитивна мотивація досягнень; здатність орієнтуватися в розмаїтті властивостей предметів, розуміння способів створення художніх образів, вияв інтересу до об’єктів, явищ і форм художньо-продуктивної діяльності, а також опанування навичками практичної діяльності, культури споживання [2, с. 8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблемі творчих здібностей присвячено значну кількість праць у галузях філософії, психології та педагогіки. Так, у наукових розвідках В. Андрєєва, О. Вельбрехта, Л. Виготського, Дж. Гілфорда, Є. Ільїна, О. Жукової, В. Клименка, Т. Кудрявцева, С. Лазарєва, О. Матюшкина, В. Моляко, О. Я. Музики, О. Л. Музики, В. Рибалко, В. Рогозіної, В. Роменця, І. Середи, О. Степанова, В. Яковлевата ін. розглянуто сутність творчості та творчих здібностей, подано визначення цих понять. Водночас одної думки щодо цих питань серед учених немає. Тож вважаємо, що аналіз та узагальнення існуючих поглядів на сутність творчості й творчих здібностей сприятиме створенню теоретичного підґрунтя для подальшої розробки інноваційних під-

ходів щодо розвитку творчих здібностей у дітей дошкільного віку, зокрема в художньо-творчій діяльності.

**Мета статті** – визначити концептуальні підходи щодо формулювання понять “творчість”, “творчі здібності” й на цій основі представити власний погляд на сутність цих дефініцій.

Аналіз наукової літератури показав, що в трактуванні понять “творчість”, “здібності”, “творчі здібності особистості” існують певні розбіжності.

Перші визначення поняття “творчість” належать античним філософам, які вбачали в ньому процес творення чогось і усвідомлювали як божественне творіння за участю осяяння; як об’єднуючу ланку між матеріальним і духовним світом (Платон); як інтелектуальну діяльність за участю уяви (Аристотель). Надалі поняття творчості пов’язували з духовним прозрінням, здатним дати абсолютне знання про світ (Г. Гегель, І. Кант, Л. Фейєрбах, Ф. Шеллінг та ін.), а також спроможністю людини до уявлення й комбінаторної винахідливості (Ф. Бекон, Т. Гоббс, Дж. Локк, Д. Юм та ін.). Значний вплив на з’ясування сутності творчого процесу здійснили представники німецької класичної філософії: вчення І. Канта про продуктивну здатність уяви як співвідношення розуму та чуттєвості; теорія Г. Гегеля про творчість як перевагу ідеального над матеріальним; теорія креативного сприйняття Дж. Берклі.

По-різному розглядали філософи й феномен творчості: як чуттєво-емоційний акт (Г. Сковорода, І. Франко та ін.), екзистенцію (М. Бердяєв, А. Камю, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм, М. Хайдеггер та ін.), інтелектуальний процес (М. Гартман, Е. Гуссерль, А. Уайтхед та ін.), сутність життя (Ф. Ніцше, А. Бергсон, В. Дільтей та ін.). Так, екзистенціалісти розуміли творчість як внутрішнє переживання (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм), створення індивідуального світу (М. Хайдеггер), духовний процес, у якому відбувається розвиток людини й виявляється її свобода (М. Бердяєв), як частину світового творчого процесу, в основі якого лежить ірраціональна інтуїція (А. Бергсон).

Сучасні філософи (О. Вельдбрехт, О. Степанов, В. Яковлев та ін.) проблему творчості розглядають у контексті ідеї глобальної креативності, суть якої полягає у визнанні творчості як духовної цінності в структурі вищих потреб особистості. На думку О. Вельдбрехта, творчий потенціал людини є “невичерпним природним ресурсом”, а її творчість – формою самовираження в нестабільному високотехнологічному суспільстві, що стала сьогодні “загальнодоступною” [3, с. 68].

Таким чином, вивчивши існуючі філософські підходи щодо дефініції “творчість”, можна зробити висновок, що творчість треба розглядати як процес, спрямований на створення нових матеріальних і духовних цінностей, основою якого є потреба особистості в самореалізації, продуктивна властивість уяви як сполучена ланка між розумом і чуттєвим досвідом людини.

Сучасна психологія трактує поняття “творчість” як: процес людської діяльності, результатом якого є нові матеріальні та духовні цінності в єдності з розвитком властивостей особистості (А. Брушлінський, Л. Виготський, Дж. Гілфорд, В. Моляко, С. Рубінштейн, О. Тихомиров та ін.); суб’єктне, ціннісне утворення, відкриття незвіданого, створення нового, подолання стереотипів і шаблонів, механізм розвитку особистості, суспільства, середовища й культури загалом (Я. Пономарьов, О. Старовойтенко, А. Шумілін та ін.); форма людської активності, яка виконує перетворювальну функцію, змінює суттєвий порядок, створює нові підходи (Д. Богоявленська, В. Дружинін, О. Матюшкін та ін.); прагнення людини до реалізації унікального змісту життя, потреба в самоактуалізації, самовизначенні, самореалізації, самовдосконаленні, що має суттєвий вплив на формування особистості, допомагає їй розкрити свій потенціал, реалізувати себе як унікальну творчу особистість (О. Леонтєв, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл та ін.).

Український дослідник психології творчості В. Роменець зазначає, що “саме у творчості відбувається формування людини і саме через творчість стає можливим вияв її неповторної індивідуальності” [9, с. 9].

Узагальнюючи погляди представників гуманістичного підходу, Л. Рябокін визначає творчість як активність, внутрішній стан людини без необхідності зв’язку з продуктом творення. На думку психологів-гуманістів, творчо діяти може будь-яка людина, завдяки чому відбуваються зміни не тільки довкола, а й у ній самій [10].

Творчість як цінність розглядає український академік І. Бех, який визначає її провідне місце серед основних виховних цінностей та вбачає в ній механізм розвитку культури, а головним показником цього процесу називає духовність.

На тісний зв’язок між поняттями “творчість” – “цінність” – “духовність” – “особистість” вказує також академік А. Богуш. За її міркуванням, творчість виявляється в усіх сферах життєдіяльності, є своєрідним інтелектуально-чуттєвим станом, що протікає на позитивному тлі поведінки й характеризує людину як цілісну, духовно розвинену особу [2].

Погоджуючись із представниками гуманістичного напрямку психології творчості та сучасними науковцями (І. Бех, А. Богуш, О. Дронова, І. Єрмаков, В. Кліменко, С. Ладивір, В. Моляко, О. Музика, Т. Піроженко, Л. Рябокін, Л. Сохань, О. Сухомлинська, Г. Сухорукова, К. Чорна та ін.), що творчість можна розглядати як найвищу цінність, яка надає людському життю сенс, вносить із процесом творення в її життя переживання, загалом впливає на розвиток особистості, а значить, належить до духовних цінностей, враховуючи особливості віку дітей дошкільного віку, ми вважаємо, що для дитини-дошкільника головним є не продукт творчості, не його якість з огляду на художньо-естетичні критерії, а сам процес творення як діяльність із самопізнання й саморозвитку.

Отже, дослідження творчості в галузі психології доводять, що зазначена дефініція може означати прояв суб'єктності в процесі відкриття чи створення нового, зумовлений творчою уявою, інтуїцією, інтелектуальними можливостями, винахідництвом, цінностями людини, потребою в самовираженні.

Теоретичний аналіз сучасної педагогічної літератури свідчить, що дефініцію "творчість" трактують як "діяльність, результатом якої є створення нових, оригінальних і досконаліших матеріальних і духовних цінностей, які мають об'єктивну або суб'єктивну значущість" [6, с. 571].

Водночас єдності в розумінні поняття "творчість" серед учених-педагогів теж немає: творчість пов'язують із духовним розвитком особистості та вважають її "могутнім стимулом духовного життя" (В. Сухомлинський) [11, с. 471]; розглядають як вид людської діяльності, спрямований на вирішення проблеми (В. Андреев); тлумачать як вищу форму прояву природи людини, яка виявляється в свободі вибору стратегії життя, свідомому перетворенні самої себе (І. Єрмаков, Г. Несен, Л. Сохань та ін.).

Отже, аналіз досліджень проблеми творчості в галузі філософії, психології та педагогіки та їх узагальнення дає змогу розуміти "творчість" як діяльність, що забезпечується здібностями, мотивами, творчою уявою, інтуїцією, мисленням, знаннями й досвідом людини та спрямовується як на продукування нових матеріальних і духовних цінностей, так і на власне життєтворення.

Дослідження психолого-педагогічних праць (Т. Піроженко, О. Пономарьов, С. Рубінштейн, О. Рудницька та ін.) дає можливість дійти висновку, що поняття "творчість" і "творча діяльність" можна розглядати як тотожні. Наприклад, за визначенням С. Рубінштейна, творчість – це діяльність людини, творення нових матеріальних і духовних цінностей, що мають суспільну значущість. Т. Піроженко вважає здатність до творчості невіддільною від активної діяльності та практичного життя [12].

У творчій діяльності людина реалізує свій потенціал, розкриває й розвиває власні здібності. Філософи при визначенні здібностей розглядають індивідуальні особливості особистості, які виявляються, передусім, у швидкості, глибині, міцності оволодіння способами та прийомами певної діяльності, а також є внутрішніми психологічними регуляторами. Психологи характеризують здібності як стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності [8, с. 141].

Сучасні вітчизняні психологи (В. Моляко, О. Л. Музика, О. Я. Музика, Т. Піроженко та ін.) здебільшого поділяють думку, що здібності формуються на основі задатків під впливом зовнішніх умов у процесі взаємодії людини з навколишнім середовищем, є системними індивідуально-психологічними особливостями людини, пов'язані з психічними процесами (сприйняттям, відчуттям, мисленням, уявою, пам'яттю) та є вищим етапом їх розвитку.

Проблему творчих здібностей в історії вітчизняної та зарубіжної психології розглядали Б. Ананьєв, Д. Богоявленська, Л. Виготський, Дж. Гіл-

форд, Ю. Гільбух, В. Дружинін, Н. Карне, О. Ковальов, Г. Костюк, В. Крутецький, В. Кудрявцев, Н. Лейтес, О. Леонтєв, О. Матюшкін, В. Моляко, О. Л. Музика, О. Я. Музика, Т. Москалець, В. М'ясищев, А. Петровський, Я. Пономарьов, Т. Равлюк, Дж. Рензулі, В. Рогозіна, В. Роменець, С. Рубінштейн, С. Сисоєва, Р. Стернберг, Б. Теплов, В. Шадриков та ін.

Аналіз літератури показав, що науковці по-різному визначають і сутність творчих здібностей, розглядаючи їх як: певні індивідуально-психологічні особливості людини та основу для легкого засвоєння знань і швидкого набуття навичок (Б. Теплов); вищий ступінь розвиненості загальних здібностей “для будь-якої форми поведінки, в тому числі і творчої” (Я. Пономарьов) [7, с. 12]; особливу особистісну надбудову над загальними здібностями, що виникає в результаті рефлексії дієво-операційних і когнітивно-операційних компонентів кількох окремих здібностей та є підставою для вироблення “індивідуальних стратегій діяльності” (О. Л. Музика) [4, с. 52].

У працях Б. Ананьєва, В. Андрєєва, К. Платонова, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, Б. Теплової творчі здібності визначено як інтегративну властивість особистості, що детермінується мотиваційним, когнітивним, емоційно-вольовим, комунікативним і рефлексивним компонентами.

Отже, аналіз літератури з означеної проблеми свідчить, що серед основних показників творчих здібностей учені виокремлюють: творче мислення та творчу уяву (Г. Альтшуллер, Л. Виготський, В. Дружинін, Т. Кудрявцев, А. Петровський); поєднання уважності, чутливості, спостережливості, особливостей пам'яті, уяви, мислення (широта, глибина та зрозумілість думки, її послідовність, самостійність, критичність, свобода від шаблонних способів вирішування завдань) (Г. Костюк); швидкість думки, її гнучкість, оригінальність і фантастичність, допитливість, здатність дивуватися й пізнавати (Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Е. Фромм); здатність ризикувати, сприймати неоднозначні речі, розвинена інтуїція, орієнтація на створення естетичних цінностей (Т. Богданова).

Отже, на підставі викладеного творчі здібності можна визначити як інтегративну властивість, яка формується на основі задатків у процесі взаємодії особистості з навколишнім середовищем і є результатом розвитку її психічних процесів (сприйняття, відчуття, мислення, уяви, пам'яті) та умовою успішної життєдіяльності.

Ми поділяємо позицію науковців щодо умовного поділу здібностей на загальні та спеціальні (К. Платонов), серед яких виокремлюють творчі здібності в художній, зокрема образотворчій діяльності.

Психологічні дослідження компонентів художньо-творчих здібностей також різняться. Автори традиційного підходу до вивчення здібностей виходять із того, що здатність до різних видів творчої діяльності визначають спеціальні здібності до образотворчої діяльності (В. Кирєєнко) або специфічні якості особистості людини (Б. Ананьєв, Н. Лейтес).

На нашу думку, більш прогресивним є цілісно-особистісний (холістичний) підхід О. Меліка-Пашаєва, згідно з яким в основі художньо-

творчих здібностей людини лежить не лише сукупність окремих якостей, що забезпечують художню діяльність, а й особливий стан особистості художника, його естетичне ставлення до життя. До інструментальної складової художньо-творчих здібностей науковець зараховує: емоційно-ціннісний компонент (художньо-почуттєве сприймання, спостережливість, емоційна чуйність, увага до внутрішнього світу інших, здатність до співпереживання), креативний компонент (творча уява, художньо-образне мислення, асоціативне мислення) та спеціальний компонент (спеціальні якості, вміння й навички) [5].

Для нашого дослідження важливим є також погляд сучасних українських науковців, які до особливостей художньо-творчих здібностей зараховують синестезію, тобто здатність різних органів чуття утворювати нові яскраві образи, що дає змогу людині не лише чути звуки, а й бачити їх певний образ, розрізняти колір; здатність до асоціативно-образних інтерпретацій дійсності; потребу в спогляданні (В. Кардашов, Л. Масол).

Отже, на підставі розгляду та аналізу існуючих у науці поглядів доходимо висновку, що специфіка художньо-творчих здібностей полягає в здатності до художньо-почуттєвого сприйняття, співпереживання, емоційної чуйності, естетичної емпатії, наявності творчої уяви, художньо-образного й асоціативного мислення, синестезії. Разом із спеціальними (мистецтвознавчими, культурологічними) знаннями, вміннями й навичками в художній діяльності художньо-творчі здібності впливають на становлення естетичних ціннісних орієнтацій людини, що є основою її естетичного ставлення до життя.

Особливо важливим етапом розвитку творчих здібностей та формування творчої особистості, яка характеризується дивергентним мисленням, здатністю до руйнування стереотипів, продукуванням нових цінностей з естетичними властивостями, науковці називають дитинство, що є унікальним періодом індивідуального життєтворення.

**Висновки.** Таким чином, аналіз існуючих у науковій літературі підходів щодо вивчення творчих здібностей дає можливість розглядати їх як інтегративну властивість, яка формується на основі задатків у процесі взаємодії особистості з навколишнім середовищем і є результатом розвитку психічних процесів (сприйняття, відчуття, мислення, уяви, пам'яті) та умовою успішної життєдіяльності особистості. Специфіка художньо-творчих здібностей полягає в здатності до художньо-почуттєвого сприйняття, співпереживання, емоційної чуйності, естетичної емпатії, наявності творчої уяви, художньо-образного і асоціативного мислення, синестезії. Разом із спеціальними (мистецтвознавчими, культурологічними) знаннями, вміннями й навичками в художній діяльності художньо-творчі здібності впливають на становлення естетичних ціннісних орієнтацій людини, що є основою її естетичного ставлення до життя.

У перспективі розглянемо особливості творчих здібностей дошкільників і шляхи їх розвитку в образотворчій діяльності.



### Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер.: А. М. Богуш // Вихователь-методист дошкільного закладу. – Київ : МЦФЕР, 2012. – 26 с.
2. Богуш А. М. Педагогічні нотатки та роздуми / А. М. Богуш. – Запоріжжя, 2001. – 219 с.
3. Вельдбрехт О. О. Культурно-історична еволюція уявлення про творчу особистість / О. О. Вельдбрехт // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 10. – С. 67–71.
4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
5. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности / А. А. Мелик-Пашаев. – Москва : Знание, 1981. – 96 с.
6. Педагогика: большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
7. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – Москва : Наука, 1980. – 303 с.
8. Психологічна енциклопедія / авт.-упор. О. М. Степанов. – Київ : Академвидав, 2006. – 424 с.
9. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / В. А. Роменець. – 2-ге вид., доп. – Київ : Либідь, 2001. – 288 с.
10. Рябокін Л. М. Формування творчості у студентів ВТНЗ, як основа самоактуалізації особистості / Л. М. Рябокін // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія. – 2009. – № 1 – С. 102–106.
11. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В. А. Сухомлинский. – Киев : Рад. шк., 1985. – 557 с.
12. Піроженко Т. Особистісний потенціал дошкільника: умови розвитку в сучасному суспільстві / Т. Піроженко // Дошкільне виховання, 2012. – № 1 – С. 8–15.

*Стаття надійшла до редакції 19.09.2016.*

### **Шульга Л. Н. Научно-понятийный аппарат проблемы развития творческих способностей дошкольников в изобразительной деятельности**

*В статье освещены научные взгляды на творчество и творческие способности личности. Раскрыта суть понятий “творчество”, “творческая деятельность” и “творческие способности”. Охарактеризованы дефиниции творчества с позиций философии, психологии, педагогики. Конкретизированы теоретические представления о составных творческих способностей. Определены особенности развития художественно-творческих способностей у детей дошкольного возраста.*

**Ключевые слова:** *творчество, творческая деятельность, творческие способности.*

### **Shulga L. Scientific Apparatus of Problem of Development Creative Abilities of Children Preschool Age in the Graphic Activity**

*The article expands the scientific views on creation and creative abilities of the personality, detected the essence of the concepts of “creation”, “creative activities” and “creative abilities”; characterized by the definition of creation from the standpoint of philosophy, psychology and pedagogy; specified theoretical concepts about the components of creative abilities. The article noted that the creative abilities are viewed as integrative capacity of the individual, which is formed on the basis of the deposits in the course of its interaction with the outside world and is the result of mental processes (perception, feeling, thinking, imagination, memory), as well as the successful person living conditions.*

*Particularly important step in the development of creative abilities and formation of a creative personality, characterized by divergent thinking, the ability to fracture stereotypes*

*produce new values of aesthetic properties, scientists called childhood, which is a unique period in individual Life-Creative.*

*Identified the specificity of artistic and creative abilities, which consist of the ability to artistically-sensible perception, emotional generosity, aesthetic empathy, the capacity for empathy, creative imagination, artistically-visual and associative thinking, synaesthesia. Together with the special (fine art, cultural) knowledge, skills and abilities in the artistic activities of artistic and creative abilities influence on the value orientation of human, forming the basis of his aesthetic attitude to life.*

*Further review the features of creative abilities of preschoolers and ways of development in expressive activity.*

**Key words:** *creation, creative activities, creative abilities.*

## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 372.881.116

Г. І. БАБИЧ

учитель

Запорізька освітня школа № 65

### ПРИКЛАДНІ ЗАДАЧІ – ДОМІНАНТА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ (З ДОСВІДУ РОБОТИ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ШКОЛИ № 65)

*У статті визначено психолого-педагогічні особливості процесу формування життєвої компетентності учнів на уроках математики через розв'язання задач прикладного та практичного змісту. З'ясовано сутність і функції практичної, прикладної та політехнічної спрямованості шкільного курсу математики, охарактеризовано основні вимоги до задач прикладного характеру.*

**Ключові слова:** *задачи, прикладний та практичний зміст, математика, життєва компетентність учнів, формування.*

Під впливом соціально-економічних реалій сьогодення активно відбуваються процеси становлення, оновлення й докорінної модернізації в усіх сферах діяльності, не винятком є й освіта. Виконання невідкладних завдань, задекларованих у Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Програмі “Вчитель” та інших офіційних документах, прийнятих на державному рівні, вимагає, передусім, розвитку інтелектуального, духовного потенціалу учнів, формування їх соціальної та життєвої компетентності.

Наразі актуальним є завдання підвищення рівня математичної підготовки підростаючого покоління, оскільки математична освіта є важливою складовою загальної освіти людини. Серед напрямів, що можуть покращити рівень загальноосвітньої математичної освіти, є посилення практичного та прикладного спрямування шкільного курсу математики, забезпечення реального зв'язку навчання з життям. Під практичною спрямованістю розуміють навчання без посереднього застосування знань, які отримали учні під час вивчення теоретичного курсу математики. Прикладна ж спрямованість передбачає вироблення в учнів умінь використовувати здобуті під час вивчення математики знання в своїй практичній діяльності. Без практичного спрямування будь-якої теми з математики не може бути успішного її засвоєння учнями. У зв'язку з цим проблема прикладного та практичного спрямування навчання учнів математики була актуальною.

Суттєвий науковий інтерес для нас становлять праці Р. Безлюдного, В. Нищети, Д. Пузікова, О. Сас, І. Ящук, у яких презентовано педагогічні аспекти процесу формування життєвих компетентностей.

*Мета статті* – визначити особливості процесу формування життєвої компетентності учнів на уроках математики через розв’язання задач прикладного та практичного змісту.

Свого часу на важливості поєднання навчання з життям наголошував засновник наукової педагогіки Я. Коменський, який переконував, що учень легше засвоюватиме навчальний матеріал, якщо знатиме, яку користь в повсякденному житті має те, що вивчають. На зв’язку знань і практичної діяльності зауважував і видатний німецький педагог-демократ Ф.-А.-В. Дістервег. Принципу зв’язку навчання з життям на початку ХХ ст. присвятив свої праці й учений-практик П. Блонський. Практичні аспекти застосування принципу зв’язку навчання математики з життям широко й глибоко розробили для середньої, старшої школи автори шкільних підручників з математики Г. Возняк та О. Возняк, наполягаючи на тому, що під час навчання учень повинен не тільки засвоїти сукупність знань, а й оволодіти способами їх застосування на практиці, набути широких умінь ефективного використання математичних знань у подальшій професійній діяльності. Важливі аспекти прикладної спрямованості курсу математики висвітлюють у дисертаційних дослідженнях М. Ігнатенко, Г. Морозов, О. Тепліна та ін.

Так, Ю. Колягін, Д. Костомаров, В. Пікан, А. Тихонов, Й. Шапіро однакові в тому, що одним із основних засобів, застосування якого створює сприятливі умови для досягнення прикладної та практичної спрямованості навчання математики, є задачі з практичним змістом.

Важливість застосування прикладної та практичної спрямованості знань з математики висвітлено в Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти, Державній національній програмі “Освіта”, в методичних рекомендаціях МОН України щодо викладання математики, в нових навчальних програмах вивчення математики.

Варто наголосити, що Державний стандарт базової та повної середньої освіти [2] основними цілями освітньої галузі “Математика” визначає:

- опанування учнями системи математичних знань, умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті та майбутній професійній діяльності, достатніх для успішного оволодіння на сучасному рівні предметів природничо-наукового та гуманітарного циклів, забезпечення неперервної освіти протягом життя;

- формування в учнів наукового світогляду, уявлень про ідеї та методи математики, про її роль у пізнанні дійсності;

- інтелектуальний розвиток учнів.

Звідси виникає гостра необхідність у реалізації поставлених завдань саме шляхом посилення практичної, прикладної та політехнічної спрямованості шкільного курсу математики.

Так, *прикладне* спрямування передбачає вміння учнів засобами математики досліджувати реальні явища, складати математичні моделі задач, співставляти знайдені результати з реальними. *Практичне* спрямування пе-

редбачає формування в учнів умінь використовувати здобуті знання під час вивчення як самої математики, так і інших дисциплін. *Політехнічне спрямування* передбачає використання математичних знань для пояснення виробничих циклів, процесів обслуговування та керування, полегшення вивчення інших предметів (фізики, хімії, креслення, трудового навчання тощо).

Кожна прикладна задача виконує різні функції, що за певних умов є явними або прихованими. Деякі задачі ілюструють запозичений у природи принцип оптимізації трудової діяльності (діставати найбільший ефект з найменшими затратами), інші – розвивають здібності учнів до технічної творчості (геометричні задачі на побудову тощо).

Розв'язання прикладних задач сприяє ознайомленню учнів з роботою підприємств і галузей народного господарства, що є умовою орієнтації інтересу учнів до певних професій, дає змогу вдало створювати проблемні ситуації на уроці (наприклад, чому вигідніше будувати одноповерхові будинки з квадратною основою, ніж з основою у вигляді іншого прямокутника з таким самим периметром тощо), стимулюють учнів до набуття нових знань, збагачують їх теоретичними знаннями з технічних та інших дисциплін.

Зазначимо, що при вирішенні проблеми практичної та прикладної спрямованості навчання учнів математики на власних уроках та позаурочній діяльності ми використовуємо сучасні підходи до організації педагогічного процесу в школі з використанням інноваційних і традиційних освітніх технологій (комп'ютерні мережі навчальних кабінетів, електронне обладнання, засоби мультимедіа тощо), завдяки яким можливе якісне та свідоме засвоєння математики.

Акцентуємо на тому факті, що, працюючи над науковою проблемою “Прикладна та практична спрямованість навчання математики”, ми намагаємося “не загубити” жодної дитини, дати можливість кожному розкрити себе, причому за девіз у своїй роботі нами обрали такі мудрі слова: “Учень – не посуд, який треба наповнити, а факел, який треба запалити”.

Треба зазначити, що на уроках математики цілеспрямовано та послідовно ми розв'язуємо з учнями прикладні та практичні задачі з метою формування в них системи знань, умінь і навичок, певного досвіду, розвитку мінь осмислювати зміст понять і застосовувати здобуті знання на практиці, аналізувати результати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити відповідні узагальнення, порівняння, висновки, насамкінець, з метою розширення кругозору учнів. Наведемо декілька прикладів таких задач.

1. *Обчислити, скільки води, їжі потребує середньостатистична людина за своє життя, й перерахувати отримані результати на кількість товарних вагонів залізничного потяга.*

2. *З'ясувати, чи може людина прожити мільйон хвилин або мільярд секунд.*

3. *Полічити, за скільки часу сонячне світло досягає Землі.*

4. *Масштаб карти 1:25 000. Яка відстань на місцевості між об'єктами, якщо на карті вона становить 2 см?*

5. Два птахи за добу можуть звільнити від шкідників  $25 \text{ м}^2$  фруктового саду. Скільки птахів треба для садової ділянки розмірами  $1050 \text{ м} \times 50 \text{ м}$ ?

6. Водопровідний кран погано закрито. Кожну секунду з нього капає лише одна крапля. Чи багато витече з нього води за 1 год. (за 1 добу), якщо маса 100 крапель дорівнює 7 г?

7. Як можна розмінати 1 грн монетами по 25 коп. і 2 коп.?

8. Дядько Петро вирішив зробити подарунок своїй коханій дружині, тітоньці Ользі. Для цього він свою “зачачку” розділив на дві частини та поклав до двох банків під 7% та 15% річних відповідно. Через рік він отримав 38 євро відсоткових грошей, на які й придбав подарунок. Тітонька Ольга одразу все змикнула й через кума Тараса порадила Петру наступного разу, зберігши розмір внесків і банки, просто поміняти ці внески місцями. Через рік після того, як Петро послухався Тараса, Ольга отримала подарунок уже на суму 57 євро. У скільки разів більший внесок Петра перевищував менший?

Педагогічні напрацювання й результати багаторічної праці викладено в авторському блозі [6].

Задачі такого типу пропонують розв’язати учням 9 класу під час вивчення теми “Відсоткові розрахунки”. Прикладні задачі на уроці виконують кілька функцій. Задача про Петра та Ольгу, наприклад, показує зв’язок математики з життям, її розв’язання підвищить економічну грамотність учнів, задача виховує інтерес до математики тощо.

На нашу думку, задачі практичного змісту переконують учнів у потребі вивчення теоретичного матеріалу й показують, що математичні абстракції виникають із задач з реального життя. Спочатку учнів зацікавлює розв’язання окремих задач, потім вивчення окремих тем, а з часом і вся наука. Тому систематичне виховання учнівських інтересів є неодмінною умовою ефективності кожного окремого уроку і всієї навчально-виховної роботи. Водночас учні набувають корисних навичок роботи з довідниками, навчаються самостійно знаходити потрібну інформацію в додатковій літературі.

Зауважимо, що функціями прикладних задач є: *освітня* (формування у школярів системи знань, умінь і навичок на різних етапах навчання); *розвивальна* (розвиток умінь осмислювати зміст понять, застосовувати здобуті знання на практиці, аналізувати результати, розширювати кругозір, робити відповідні узагальнення, порівняння, висновки); *виховна* (реалізація міжпредметних зв’язків, які, своєю чергою, зумовлюють поглиблене та розширене сприйняття учнями фактів, свідоме засвоєння теорії, формування цілісної картини природи).

У межах цього підходу визначимо основні вимоги до прикладних задач, які використовують у навчанні математики:

- задачі повинні мати реальний практичний зміст, який забезпечує ілюстрацію практичної цінності та значущості набутих математичних знань;
- відповідати шкільним програмам і підручникам за формулюванням та змістом методів і фактів, які використовуватимуть у процесі їх розв’язання;

- задачі мають бути сформульовані доступною та зрозумілою мовою, не містити термінів, з якими учні не зустрічалися, і які вимагатимуть додаткових пояснень;
- числові дані та шукані величини задачі мають бути реальними та життєвими;
- прикладні задачі повинні відображати ситуації промислового й сільськогосподарського виробництва, економіки, торгівлі, ілюструвати застосування математичних знань у конкретних професіях людей;
- у змісті задач повинен бути відображений особистий досвід учнів, місцевий матеріал, який дає змогу ефективно показати використання математичних знань.

Зауважимо, що при розв'язанні прикладних задач у класах з поглибленим вивченням математики їх формулювання може бути розширене та являти собою деяке теоретичне зведення до проблеми, що розглядають. Практичні задачі допомагають висвітлювати міжпредметні зв'язки, які, своєю чергою, зумовлюють поглиблене й розширене сприйняття учнями фактів, свідоме засвоєння теорії, формування цілісної картини природи та світу. Міжпредметні зв'язки є відображенням тих взаємозв'язків, які діють у природі, а також є засобом, що забезпечує взаємну узгодженість навчальних програм і підручників з різних предметів, слугує підвищенню наукового рівня викладання основ наук, формуванню діалектичного світогляду учнів, розвитку їх творчих здібностей, а також є чинником взаємодії наук у процесі формування світогляду школярів і зростання їх пізнавальних інтересів.

Багаторічний педагогічний досвід доводить, що під час добору задач прикладного характеру важливо дотримуватися певних вимог: задача має демонструвати практичне застосування математичних ідей і методів та ілюструвати матеріал, що вивчають на певному уроці, містити відомі або інтуїтивно зрозумілі учням поняття й терміни, а також реальні числові дані, що передбачають громіздких обчислень. За таких умов використання прикладної задачі, складеної на матеріалах суміжних предметів, може дати потрібний педагогічний ефект. Для різних вікових груп прийоми та методи навчання відповідно обирають різні.

Зауважимо на тому факті, що нерідкоу школярів виникає хибна думка, що прикладні задачі потрібні в житті, і їх треба навчитися розв'язувати, а всі інші – ні. Щоб не створювалися такі помилкові уявлення, необхідно використовувати будь-яку можливість, щоб показати та переконати учнів: майже кожна абстрактна задача може бути математичною моделлю деякої прикладної задачі. Тому, розкриваючи прикладне значення матеріалу, вкрай необхідно наближувати зміст традиційної задачі до життєвих ситуацій, пропонуючи учням складати та розв'язувати задачі (за матеріалами спостережень, на основі історичних довідок); розв'язання задач з теоретичним навантаженням суміжних дисциплін; пояснення походження числових виразів тощо.

Педагоги-практики, дослідники довели, що підвищенню ефективності навчання математики цілковито сприяє розв'язання задач практичного змісту: звернення до прикладів із життя та навколишньої дійсності полегшує організацію цілеспрямованої навчальної діяльності учнів.

Розв'язання прикладних задач сприяє ознайомленню учнів з основними напрямками роботи тих чи інших підприємств або галузей народного господарства; викликає інтерес до них, що є неодмінною умовою ефективності орієнтації учнів на певні професії. У процесі розв'язання прикладної задачі виникає можливість розповісти про певну професію та потребу в ній, а володіючи інформацією про професії батьків учнів – називати прізвища тих, хто застосовує на виробництві математичні знання тощо.

**Висновки.** Досліджуючи проблему формування життєвої компетентності учнів на уроках математики через розв'язання задач прикладного та практичного змісту, ми дійшли висновку, що методи, прийоми й засоби навчання прикладного аспекту у викладанні математики сприяють вирішенню одного із головних завдань сучасної освіти – її індивідуалізації, а також розвиває дослідницькі навички учнів, розширює можливості їх соціалізації через оволодіння ІКТ, що повинно зумовити планомірний розвиток універсальних ключових компетентностей, які дають можливість випускнику сучасної загальноосвітньої школи адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях та обставинах.

Реалізація ж принципу практичного спрямування навчання математики впливає на зміну типу й структури уроку, закладаючи надійне підґрунтя інтеграції з іншими предметами. Завдяки прикладній та практичній спрямованості навчання вдається доводити учням, що математика відображає навколишній світ; числа, дії, математична термінологія мають реальний зміст, а це, своєю чергою, запобігає формалізму при вивченні предмета, привчаючи учнів бачити в математиці спосіб дослідження виробничо життєвих питань.

Варто наголосити, що результативність авторського досвіду визначається за декількома показниками: по-перше, згідно з результатами моніторингу навчальної діяльності учнів з математики за 2013–2014 та 2014–2015 н.р., спостерігаємо поступове зростання показників успішності; по-друге, про формування в учнів життєвої компетентності свідчить той факт, що збільшилася кількість дітей, які беруть активну участь у шкільних, обласних, всеукраїнських конкурсах, демонструючи високі результати. Так, за показниками результативності учнівна ЗНО в 2015 р., Запорізька загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 65 увійшла в четвірку шкіл району, яка має 200 балів з математики (базовий рівень), демонструючи високі показники навченості.

Таким чином, ми визначили особливості процесу формування життєвої компетентності учнів на уроках математики через розв'язання задач прикладного та практичного змісту згідно з авторським досвідом.

#### **Список використаної літератури**

1. Доценко С. О. Нестандартні задачі з математики як засіб розвитку творчих здібностей учнів початкової школи / С. О. Доценко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2015. – Вип. 45 (98). – С. 332–340.



2. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова від 23.11.2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>.
3. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Математика. 5–12 класи. – Київ : Перун, 2005 р.
4. Суходольский Г. В. Введение в математико-психологическую теорию деятельности / Г. В. Суходольский. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 1998. – 220 с.
5. Эрдниев П. М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике : кн. для учителя / П. М. Эрдниев, Б. П. Эрдниев. – Москва : Просвещение, 1986. – 256 с.
6. Авторський блог [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://galinababich0.wix.com/mathematics>.

*Стаття надійшла до редакції 16.09.2016.*

**Бабич Г. И. Прикладные задачи – доминанта процесса формирования жизненной компетентности учащихся на уроках математики (из опыта работы Запорожской образовательной школы № 65)**

*В статье определены психолого-педагогические особенности процесса формирования жизненной компетентности учащихся на уроках изучения математики через решение задач прикладного и практического содержания. Выявлены сущность и функции практической, прикладной и политехнической направленности школьного курса математики, охарактеризованы основные требования к задачам прикладного характера.*

**Ключевые слова:** задачи, прикладное и практическое значение, математика, жизненная компетентность учащихся, формирование.

**Babich G. Applied Problems – the Dominant Process of Formation of Life Competence of Pupils at Lessons of Mathematics (from the Experience of Work the Zaporozhye Educational School № 65)**

*The article defines the psychological and pedagogical features of the formation of vital competence of pupils in the classroom studying mathematics through problem solving and practical application of content. The essence and function of practical, applied and orientation of polytechnic school mathematics, describes the main requirements for applied problems.*

*Determined that the application includes the ability to focus students explore math means real phenomena make mathematical models of problems correlate with real results found. Practical guidance involves the formation of students' skills to use the knowledge gained in the study of both the mathematics and other disciplines. Polytechnic direction involves the use of mathematical knowledge to explain the production cycles, processes and service management, facilitating the study of other subjects (physics, chemistry, drawing, labor training, etc.).*

*Practicing teachers, researchers proved that the efficiency of teaching mathematics contributes fully solving practical content, recourse to examples from life and reality facilitates organization focused learning activities of students.*

*Proved that the functions of applications are: education (formation of students the system of knowledge and skills in various stages of training); developing (development skills to comprehend the meaning of, to apply their new knowledge into practice, analyze the results, expand horizons, to make appropriate generalization, comparison, conclusions); educational (implementation of interdisciplinary connections which, in turn, lead to deeper and broader perception of students facts conscious assimilation theory, forming a coherent picture of nature).*

**Key words:** task, applied and practical importance, mathematics, life competence of students forming.

УДК 373.5.015.31:316.613

В. А. ВОЛКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

І. В. КУШНІР

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького

## РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*У статті зазначено, що на сучасному етапі розвитку суспільства більше шансів досягти життєвого та професійного успіху має особистість соціально активна, мобільна, яка вміє працювати в команді, виконувати різні соціальні ролі. Акцентовано, що саме соціальна компетентність є дефініцією, яка містить у собі всі наведені вище якості та вміння. Зауважено, що, не зважаючи на деякі протиріччя у визначенні терміна та структури соціальної компетентності, сучасні дослідники одностайні в тому, що соціальна компетентність є інтегральним поняттям, що включає психологічні якості, вміння та навички, мотивацію особистості. На кожному віковому етапі особистості соціальна компетентність має свої особливості, які необхідно враховувати в соціально-педагогічній роботі. Розглянуто розвиток соціальної компетентності старшокласників.*

**Ключові слова:** соціальна компетентність, соціалізація, соціальні ролі, старший шкільний вік, особистість.

Перетворення в суспільному житті та економіці зумовлюють необхідність змін в освіті та вихованні. До результатів шкільного навчання суспільство висуває нові вимоги: сучасний старшокласник має володіти не тільки знаннями та вміннями з конкретних навчальних предметів, а й здатністю бути активним у соціальному житті, постійно розширювати сфери конструктивної взаємодії з іншими людьми, свідомо збагачувати власний соціальний досвід.

У педагогічній літературі висвітлено питання формування соціальної компетентності в дошкільників і молодших школярів (Н. Белоцерковець, М. Гончарова-Горянська, О. Казанцева, О. Кононко), підлітків (С. Данілов, І. Святова), у сільських школярів (В. Басова, В. Цветков), в учнівської молоді, студентів (С. Бахтєєва, Н. Кузьміна, Н. Лупанова, Л. Митіна та ін.), у курсантів (І. Ледньова, І. Сиротін та ін.), у дітей групи ризику (Д. Воронцов) та в дітей з особливими потребами (В. Нечипоренко, О. Позднякова).

Загальні підходи до розуміння сутності та структури соціальної компетентності викладено в працях В. Басової, В. Зеєра, І. Зімньої, Н. Кузьміної, Ю. Татура, Р. Тугушева, І. Федотенко.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування проблеми розвитку соціальної компетентності старшокласників; розробка, впровадження та визначення ефективності соціального проекту, спрямованого на розвиток соціальної компетентності старшокласників.

Поняття “соціальна компетентність” є інтеграцією двох латинських термінів “*compete*” (досконале володіння справою, знаннями) та “*socialis*” (суспільний, пов’язаний з життям і стосунками людей у суспільстві). Синтезуючи ці два терміни, соціальну компетентність можна трактувати як во-

лодіння соціальними повноваженнями, певним рівнем соціальної компетентності, соціальними знаннями, які дають змогу існувати та діяти в соціумі; наявність соціального авторитету [2, с. 121].

В процесі аналізу та оцінювання наукових підходів до визначення дефініції соціальної компетентності в сучасній психології та педагогіці погляди авторів умовно поділяють на три групи [3, с. 11].

Перша група авторів (В. Басова, І. Зимня, Є. Заріпова, Н. Калініна, Г. Марасанов, Н. Рототаєва та ін.) розглядає соціальну компетентність у контексті процесу соціалізації особистості, коли відбувається засвоєння та активне відтворення особистістю соціального досвіду, цінностей, норм, установок, властивих певному суспільству, соціальній групі. Такий підхід найчастіше зустрічається в працях, орієнтованих на шкільний та юнацький вік.

Наступна група авторів (Є. Коблянська, С. Краснокутська, О. Мачехіна, В. Цветков та ін.) розглядає поняття “соціальна компетентність” із позиції теорії соціальних ролей, які людина виконує протягом життя.

Третя група авторів (О. Асмолов, Г. Солдатова, С. Рачева та ін.) згідно з культурно-історичною теорією Л. Виготського, соціальну компетентність особистості визначає як продукт соціальної ситуації розвитку – специфічної системи відносин середовища та суб’єкта, відображеної в його переживаннях і реалізованій у спільній діяльності з іншими людьми.

Зважаючи на багатозначність тлумачень категорії “соціальна компетентність” у соціально-педагогічній та психологічній літературі, підсумуємо визначення деяких дослідників із цього питання.

На думку О. Асмолова, соціальна компетентність – це продукт соціальної ситуації розвитку специфічної системи відносин середовища та суб’єкта, який відображений у його переживаннях і реалізується в спільній діяльності з іншими людьми [1, с. 13].

За визначенням В. Нечипоренко, соціальна компетентність – це здатність і готовність особистості до соціальної дії, активності та мобільності, набуття й виконання пов’язаних з ними соціальних ролей [6, с. 57].

О. Позднякова вважає, що соціальна компетентність – це багатомірна, багатоаспектна, інтегральна якість особистості, здатної до оволодіння системи знань, гнучких умінь, узагальнень, навичок та активного відтворення соціально-культурного досвіду в певній галузі практичної діяльності; готовність жити в надскладному суспільстві, досягати соціально значущих цілей, ефективно взаємодіяти й вирішувати життєві проблеми; здатність брати відповідальність, ініціативу, активну участь у командній роботі; показник особистісного розвитку й чинник розвитку в учнів самостійної діяльності, самоініціативи, самокерування, самопізнання, самоактуалізації та самореалізації [8, с. 43].

На думку І. Єрмакова, соціальна компетентність – це здатність і готовність особистості до соціальної дії, соціальної активності та мобільності, набуття й виконання пов’язаних з ними соціальних ролей [2, с. 52].

І. Зимня під соціальною компетентністю розуміє збірне поняття, яке визначає рівень соціалізації людини, вищій рівень її соціальної активності

та освоєння дійсності; моральну та правову зрілість особистості; особистісну якість, яка забезпечує відносини людини зі світом на основі її ставлення до себе, суспільства та діяльності [3, с. 32].

Згідно з постановою Кабінету Міністрів України “Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти”, соціальна компетентність є здатністю особистості продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі та функції в колективі [7, с. 9].

А. Мудрик вважає, що соціальна компетентність – це ефективність або адекватність, з якою індивід здатний вирішувати різноманітні проблемні ситуації, з якими він зустрічається. Загалом соціальну компетентність можна уявити як знання про соціальний світ і про себе, своє місце в цьому світі, способи поведінки й поведінкові сценарії [5, с. 79].

Аналіз категорії “соціальна компетентність” виявив її багатоаспектність і відсутність єдиного погляду на її зміст. Подальший аналіз соціально-педагогічної літератури вказує на те, що соціальна компетентність має складну структуру та компоненти. Підтвердженням цієї тези є наведені нижче структурно-логічні моделі, які репрезентують існуючі підходи до виділення компонентів соціальної компетентності.

На думку І. Зимньої, соціальна компетентність містить такі складові:

- когнітивний компонент – володіння знаннями про зміст компетентності;
- мотиваційний компонент – готовність до прояву компетентності;
- ціннісно-смісловий компонент – ставлення до змісту компетентності та емоційно-вольова регуляція процесу й результату реалізації компетентності;
- поведінковий компонент – досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях [3, с. 12].

С. Макаров вважає, що зміст соціальної компетентності становлять взаємозв’язки знань, умінь, навичок і досвіду. В особистісному аспекті компетентність є якістю, в якій, при всій цілісності, можна виявити конкретні компоненти:

- мотиваційно-особистісний;
- когнітивний;
- операційний [4, с. 10].

У дослідженнях багатьох авторів (Г. Білицька, А. Брушлінський, А. Вербицький, І. Зимня, Є. Коблянська, С. Краснокутська, А. Кукліна, В. Куніцина, О. Николаїв, У. Пфінгстен, В. Ромек, Н. Ротатаєва, Г. Сівкова, Ю. Татур, Р. Хінтч та ін.) до структури соціальної компетентності зараховано:

- уміння та навички (діяльнісна складова);
- розуміння, уявлення, аналіз тощо (когнітивна складова);
- соціально-психологічні характеристики особистості [6, с. 42].

Отже, спираючись на аналіз наукових праць, можна дійти висновку, що при визначенні змісту соціальної компетентності виникає низкатрудинощів, оскільки більшість авторів обмежується лише виявленням змістов-

них елементів соціальної компетентності. Незважаючи на те, що дослідження соціальної компетентності є актуальним, учені не мають єдиної думки щодо визначення цього поняття, структури, механізмів та умов її цілеспрямованого розвитку в освітньому процесі. Причиною цього є складність та інтегративність цього терміна, що є комплексним конструктом, який охоплює знання, вміння, здібності, навички та досвід людини.

Важливим є не лише дослідження визначення поняття, структури та змістового наповнення соціальної компетентності, а й її формування та розвиток на різних вікових етапах. Кожен віковий період має свої особливості, які варто враховувати під час проведення діагностики, здійснення підбору або розробки певних форм і методів роботи, спрямованих на розвиток соціальної компетентності особистості.

Для успішного виконання будь-якої діяльності людина потребує норм, на основі яких здійснюється планування, відстеження ефективності та рефлексія результатів. Тому для розвитку соціальної компетентності старшокласників педагоги повинні чітко знати її особливості розвитку в цей період.

Серед багатьох існуючих вікових періодизацій періодизація Д. Ельконіна є найбільш поширеною в українській педагогіці. Згідно з цією періодизацією, старший шкільний вік триває з 13–14 до 16–17 років.

Становлення соціальної компетентності старшокласників відбувається в контексті соціальної ситуації розвитку, властивої для цього періоду. Нова соціальна позиція старшокласника змінює для нього значущість учіння, яке, порівняно з підлітковим віком, стає основним. Це пов'язано з тим, що складається нова мотиваційна структура учіння. Домінуючими серед мотивів старшокласників є мотиви, пов'язані з самовизначенням і підготовкою до самостійного життя. Саме в старшому шкільному віці проявляється свідоме позитивне становлення до навчання. Серед старшокласників спостерігається тенденція до зростання інтересу до предметів, які пов'язані з вибором майбутньої професії, та до зменшення інтересу до інших предметів.

Отже, старшокласники більш активно залучаються до соціального життя й стикаються з необхідністю особистісного, професійного та соціального самовизначення, відбувається становлення їх особистісної ідентичності. Старшокласник утворює численні соціальні зв'язки в школі та поза школою, вчиться вирішувати проблеми міжособистісних стосунків, формуються навички виконання різноманітних соціальних ролей, уміння досягати поставлених цілей. Закінчуючи школу, старшокласники повинні бути психологічно готові до дорослого життя, вибору майбутнього фаху та вступу до вищого навчального закладу. Виходячи з цього, проблема розвитку соціальної компетентності є досить актуальною в старшому шкільному віці.

Ефективний розвиток соціальної компетентності старшокласників можливий лише завдяки їх активній участі в соціальному житті та роботі в групах. Ця діяльність повинна бути організованою та систематичною й ві-

дбуватися під керівництвом педагогів і фахівців соціальної сфери. Виходячи з цього, найефективнішим засобом розвитку соціальної компетентності старшокласників, на наше глибоке переконання, є соціальний проект.

Для перевірки робочої гіпотези нашого дослідження проведено педагогічний експеримент на базі комунального закладу “Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр” Запорізької обласної ради з вихованцями – учнями десятих та одинадцятих класів. До складу експериментальної та контрольної груп увійшли відповідно 14 та 16 учнів.

Для виявлення рівнів розвитку соціальної компетентності старшокласників було використано “Шкалу соціальної компетентності” (розроблена А. Прихожан за типом шкали соціальної компетентності Е. Долла).

На початку дослідження 28,6% старшокласників експериментальної групи виявили середній рівень розвитку соціальної компетентності, 57,1% – середньо-низький, 14,3% – низький, середньо-високий та високий рівень розвитку соціальної компетентності не властиві жодному опитаному старшокласнику експериментальної групи.

25% старшокласників контрольної групи мають середній рівень розвитку соціальної компетентності, у 56,3% старшокласників рівень розвитку соціальної компетентності є середньо-низьким, у 18,7% – низьким. Високий та середньо-високий рівень розвитку соціальної компетентності не виявив жоден з опитаних старшокласників контрольної групи.

Ми передбачали, що залучення старшокласників до процесу соціального проектування має вирішувати декілька провідних завдань: сприяти розвитку соціальної компетентності, навичок індивідуальної та колективної творчої діяльності, допомагати досягти старшокласнику практичних життєвих результатів (освітніх, особистісних, соціальних) і створювати умови для інтеріоризації принципів соціального проектування, необхідних для становлення життєвого проектування.

Для залучення старшокласників до соціально значущої діяльності було обрано соціальний проект, спрямований на надання допомоги вихованцям будинку дитини “Сонечко”.

Реалізація проекту вимагає впровадження таких форм роботи:

1. Обговорення важливості благодійництва, акцентування на проблемах дітей, позбавлених батьківського піклування.
2. Підготовка вистави “Бал у королівстві Ввічливості” для проведення свята для вихованців будинку дитини “Сонечко”.
3. Оформлення актові зали для проведення вистави “Бал у королівстві Ввічливості”.
4. Виготовлення подарунків для вихованців будинку дитини “Сонечко”.
5. Створення портфолію проекту “Промінь доброти”.
6. Демонстрація презентації щодо виконаної роботи.

Кінцеві продукти:

- поставлена старшокласниками вистава “Бал у королівстві Ввічливості”;
- оформлення актової зали для проведення вистави “Бал у королівстві Ввічливості”;
- іграшки, виготовлені старшокласниками для вихованців будинку дитини “Сонечко”;
- мультимедійна презентація зі звітом старшокласників про виконану роботу.

Формою представлення результатів проектної діяльності був звіт-самоаналіз старшокласників про виконану роботу, який супроводжувався демонстрацією підібраних матеріалів (мультимедійною презентацією).

Термін реалізації проекту: березень–травень 2016 р.

Періодичність: 1 заняття на тиждень (загалом – 9 занять).

Очікувані результати:

- розвиток соціальної компетентності старшокласників;
- реальна психологічна допомога вихованцям будинку дитини “Сонечко”;
- розвиток уміння старшокласників працювати в групі;
- набуття навичок самостійної організації та проведення розважальних і творчих заходів;
- розвиток інтересу старшокласників до волонтерської діяльності.

Для визначення ефективності впровадженого соціального проекту, спрямованого на розвиток соціальної компетентності старшокласників, було проведено повторне діагностичне дослідження рівня розвитку соціальної компетентності старшокласників за методикою А. Прихожан.

Порівняльні дані, отримані під час первинного та повторного діагностичного дослідження, показали, що в експериментальній групі після впровадження соціального проекту показники рівнів розвитку соціальної компетентності старшокласників мають досить позитивну динаміку: відсоток старшокласників із середньо-високим рівнем розвитку соціальної компетентності підвищився на 7,1% (з 0% до 7,1%). Відсоток старшокласників із середнім рівнем збільшився на 7,2% (з 28,6% до 35,8%). Відсоток старшокласників з низьким рівнем розвитку соціальної компетентності знизився на 14,3% (з 14,3% до 0%).

У контрольній групі показники рівня розвитку соціальної компетентності старшокласників змінилися так: відсоток старшокласників з низьким рівнем розвитку зменшився на 6,2% (з 18,7% до 12,5%); відсоток старшокласників із середньо-низьким рівнем розвитку соціальної компетентності зріс на 6,2% (з 56,3% до 62,5%). Високий та середньо-високий рівень розвитку соціальної компетентності не виявив жоден з опитаних старшокласників контрольної групи.

**Висновки.** Отже, на основі аналізу отриманих діагностичних даних можна стверджувати, що залучення старшокласників до соціально значу-

щої діяльності під час реалізації соціального проекту сприяло розвитку їх соціальної компетентності.

#### **Список використаної літератури**

1. Асмолов А. Г. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / А. Г. Асмолов. – Москва : Просвещение, 2007. – 156 с.
2. Єрмаков І. Г. Проектне бачення компетентнісно спрямованої середньої школи : практико-орієнтований посібник / І. Г. Єрмаков, В. В. Нечипоренко, Д. О. Пузіков. – Запоріжжя : Вид-во ХННРБЦ, 2011. – 204 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
4. Макаров С. В. Психолого-дидактические условия и факторы формирования акмеологической компетентности кадров управления : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 03.13.00. / С. В. Макаров. – Москва, 2004. – 21 с.
5. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2000. – 200 с.
6. Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як умова формування життєвих компетенцій в учнів з обмеженими можливостями здоров'я : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / В. В. Нечипоренко. – Київ : Інститут спеціальної педагогіки АПН України, 2006. – 207 с.
7. Про затвердження державного стандарту початкової загальної освіти : Постанова Кабінету міністрів України від 20.04.2011 р. № 462 [Електронний ресурс]. – Київ, 2011. – Режим доступу до ресурсу: [http://kyiv-oblosvita.gov.ua/index.php?mode=n\\_doc\\_1&file=km462\\_11\\_1](http://kyiv-oblosvita.gov.ua/index.php?mode=n_doc_1&file=km462_11_1).
8. Позднякова О. Л. Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проектної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. Л. Позднякова. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2010. – 223 с.

*Стаття надійшла до редакції 19.09.2016.*

---

#### **Волкова В. А., Кушнір І. В. Развитие социальной компетентности старшеклассников**

*В статье обозначено, что на современном этапе развития общества жизненного и профессионального успеха имеет больше шансов достичь та личность, которая является социально активной, мобильной, умеет работать в команде, исполнять разные социальные роли. Акцентировано на том, что именно поэтому социальная компетентность является дефиницией, которая включает в себя все вышеперечисленные качества и умения. Отмечено, что несмотря на некоторые противоречия, исследователи согласны в том, что социальная компетентность является интегральным понятием, которое включает психологические качества, умения и навыки, мотивацию личности. Констатировано, что на каждом возрастном этапе личности социальная компетентность имеет свои особенности, которые необходимо учитывать в социально-педагогической работе. Рассматриваются особенности развития социальной компетентности старшеклассников.*

**Ключевые слова:** *социальная компетентность, социализация, социальные роли, старший школьный возраст, личность.*

#### **Volkova V., Kushnir I. Development Social Competence Seniors**

*At the current stage of society development, personality being socially active, mobile, capable of working in a team and performing various social roles is more likely to achieve success in life and professional development.*



---

*That is why the topic of social competency was selected as the topic of the given article and definition of which, in our opinion, includes all of the above qualities and skills. Nowadays, there is no single viewpoint among researchers on the definition and structure of social competence. Despite some controversy, researchers agree that social competence is an integral concept, including psychological qualities and skills and motivation of the individual. During every of individual's age stage, social competence has its own peculiarities that are to be taken into account in the psychological, social and educational work. In the current paper, we reviewed the development of social competence in senior pupils. It is in the senior school age, a person faces a difficult life and professional choice, which the further life is going to depend on. Only a socially mature, active and mobile, capable of taking into account all the consequences and challenges of this decision individual is able to make this choice on his/her own. Social competence is included into all these qualities. In addition, after leaving school, young people often begin to live independently without parental care, and they should be ready to the change in social roles. Having said that, we believe that there is a need for the development of social competence in the senior school age.*

*So based on the analysis of the diagnostic data can be argued that attract high school students to socially significant activities during the implementation of social projects contributed to the development of their social competence.*

**Key words:** *social competence, socialization, social roles, senior school age, personality.*

УДК 37.091.313:5(045)

С. Г. ДЕХТЯРЕНКО

старший викладач

І. О. САВІЧ

методист

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

## ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОМУ НАВЧАННІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ

*У статті зазначено, що застосування проектних технологій дає змогу перейти на якісно новий рівень освіти, даючи вчителю можливість підтримати когнітивний інтерес у дитини впродовж усього періоду навчання, для чого треба активно застосовувати диференційований підхід до формування задуму та подальшої реалізації творчого проекту. Наголошено, що практичним підґрунтям для цього можуть бути відповідні задачі з природничих дисциплін.*

**Ключові слова:** проектні технології, диференційоване навчання, природничі дисципліни, навчально-пізнавальна діяльність.

Глобальні зміни в інформаційній, комунікаційній, професійній та інших сферах нашого життя потребують відповідного корегування змістовних, методичних, технологічних аспектів освіти. Якщо раніше технологія класно-урочної системи задовольняла вимоги масової передачі знань, то останнім часом виникає необхідність розвитку нових способів освіти, педагогічних технологій, спрямованих на розвиток особистості школяра. Одним із найважливіших завдань сучасної освіти стає формування в дитини здібності самостійного мислення, пошуку й опанування необхідних знань, їх обґрунтованого практичного застосування, ефективної співпраці з різноманітними фахівцями. Одним із підходів до вирішення означених питань може бути застосування проектних технологій [8].

Інноваційні технології сприяють особистісно орієнтованому, диференційованому, інтегрованому навчанню, що відповідає вимогам сьогодення. Безумовно, підвищенню пізнавального інтересу сприяють нестандартні уроки та широке застосування в навчальному процесі інтерактивних методів.

Важливим для шкільної природничої освіти є використання нових інноваційних технологій навчання, які дають змогу вирішувати такі дидактичні завдання: вивчення явищ і процесів у мікро- та макросвіті, у складних технічних і біологічних системах на основі використання засобів комп'ютерної графіки та комп'ютерного моделювання; подання в зручному для вивчення масштабі перебігу різних фізичних, хімічних і біолого-екологічних процесів, які реально протікають із дуже великою або дуже малою швидкістю.

Робота над проектом є підґрунтям для особистісно орієнтованого навчання під час безпосередньої праці учня над вільно обраним матеріалом з урахуванням власних інтересів. Тобто дитина в подальшому розуміє, навіть якщо їй потрібні конкретні знання й у яких випадках вона може ці знання застосувати на практиці: відбувається скоординований рух від теорії до практики, гармонійно поєднуючи відповідний їх баланс на кожному етапі навчання [6, с. 149–150]. Як приклад, можна згадати вислів К. Д. Ушинського: “Дитина потребує діяльності безперервно й зморується не діяльністю, а її одноманітністю та однобічністю”.

Проектне навчання можна розглядати як дидактичну систему, а метод проектів – як компонент системи, педагогічну технологію, що передбачає не лише інтеграцію знань, а й застосування актуалізованих знань і набуття нових. Для комплексного вирішення завдань навчання використовують різні методи, зокрема й творчі проекти, що передбачають залучення учнів до діяльності від моменту розробки ідеї до її безпосереднього втілення. При цьому дитина сама може обирати рівень складності та багатокомпонентність творчого проекту, що максимально відповідає її можливостям щодо когнітивного процесу.

В дидактиці виокремлюють досить значну кількість видів завдань – запитання, проблемні запитання, вправи, проблемні завдання й задачі, дослідницькі й творчі завдання та задачі тощо (В. Бейлінсон, Т. Бельчева, М. Зуєва, Н. Кузнєцова, І. Лернер, Ю. Машбиць, Н. Менчинська, А. Павленко, М. Пак, А. Сохор, І. Трепш, А. Уман та ін.). Але варто погодитися з аргументованим висновком у дослідженні В. І. Старости, що ці види завдань за формою можуть бути зведені до трьох основних: запитання, вправи, задачі. У випадку, коли конструювання відповіді є обмеженим, запитання, вправи, задачі можуть набувати форми тесту [9]. Застосування тестів, у свою чергу, має місце переважно на етапі контролю знань і вмінь, у той час як навчальні завдання в загальному випадку спрямовані на етапи засвоєння, закріплення та систематизацію знань [7, с. 7–9].

Сучасна дидактика визначає диференційоване навчання як “...поділ цілого на якісно відмінні частини: розподіл класу на групи дітей залежно від їхнього рівня розвитку для надання допомоги; розподіл завдань за складністю й трудністю залежно від індивідуальних можливостей учнів”. Причому поняття “завдання” чітко не відокремлено від поняття “задачі”: “завдання – те, що завдається для виконання аналітико-вербальним, лабораторним чи практичним способами; окремі дослідницькі дії поетапного руху до мети наукового пошуку” [1, с. 249–250].

Зміст шкільної освіти, як передбачено Концепцією загальної середньої освіти, має бути осучаснений таким чином, щоб випускники школи могли швидко адаптуватися в самостійному житті, цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації в професійному й особистому плані,

так і в інтересах суспільства, держави [3, с. 3]. Так, згідно з позицією А. Хуторського [10, с. 35], з погляду національної освіти, освіта людини є таким її станом і результатом, коли вона свої відчуття, розум, тіло й волю орієнтує на самореалізацію та саморозвиток, що підтримуються бажанням здобувати нові знання, вірити в краще, робити добро, виконуючи своє призначення стосовно себе самого, своєї сім'ї, Вітчизни.

Додатково треба зазначити, що сучасна версія когнітивного домену за Б. Блумом зазнає критики й модернізації, вдосконалення, виправлення та доповнення (Anderson, 1999). У виправленій таксономії когнітивних цілей найвищим рівнем є процес творчості, що за процедурою є поєднанням, синтезом для створення будь-чого нового. А в процесі виконання творчих навчальних завдань, до яких треба зарахувати й проектні технології, учні генерують, планують і продукують.

**Метою статті** є аналіз можливостей застосування проектних технологій у диференційованому навчанні природничим дисциплінам у старших класах загальноосвітньої школи.

Традиційно за основу диференціації навчальних задач і завдань із науково-природничих дисциплін загалом беруть складність і трудність останніх у пізнавальній сфері. Якщо поняття “складність” завдання піддається науковому аналізу й моделюванню, то поняття “трудність” має здебільшого особистісний, суб'єктивний характер і менше підлягає науковому діагностуванню, визначається здебільшого експертно.

Навчально-пізнавальна діяльність дитини повинна орієнтуватися на формування цілісного системного мислення, мати практичну спрямованість і прагматичний підхід, формувати розвиток пізнавальної самостійності та, як результат, професійну спрямованість. На наш погляд, досягти цього можна лише у випадку глибокого аналізу профільного предмета, чіткого підбору тем для спецкурсу з урахуванням інтересів учнів, матеріально-технічної бази та вимог певного виробництва чи потреб ринку праці.

Саме міжпредметні зв'язки, які найкраще простежуються в межах спецкурсів, дають змогу сформувати в уявленні учнів цілісну картину всесвіту, реалізувавши їх навчально-пізнавальну діяльність. Вагомого значення при цьому набувають диференційовані задачі, які передбачають глибоке розуміння матеріалу з різних природничих дисциплін і демонструють практичну спрямованість отриманих знань. Технологія застосування проектів дає можливість суттєво коригувати як складність, так і трудність завдання, що ставлять перед дитиною.

Педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що має на меті оптимізацію форм навчання (ЮНЕСКО).

Поняття “педагогічна технологія” в освітній практиці використовують на трьох ієрархічних рівнях:

1. Загальнопедагогічний (загальнодидактичний) рівень: загальнопедагогічна технологія характеризує цілісний освітній процес у певному регіоні, навчальному закладі, на певному ступені навчання. Тобто на цьому рівні педагогічна технологія дорівнює педагогічній системі: до неї залучається сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб’єктів та об’єктів процесу.

2. Приватнометодичний (предметний) рівень: у цьому випадку технологію використовують як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання та виховання в межах одного предмета, класу, вчителя (наприклад, методика компенсаючого навчання).

3. Локальний (модульний) рівень: лише технологія окремих частин навчально-виховного процесу, вирішення конкретних дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять тощо).

Крім цього, розрізняють ще технологічні мікроструктури: прийоми, елементи тощо, які вибудовуються в логічний технологічний ланцюг, утворюючи цілісну педагогічну технологію [2].

На наш погляд, найбільш розвиненим є третій, локальний рівень використання педагогічної технології, на що є абсолютно об’єктивні причини. З одного боку, не можна примусити всіх учителів спиратися на єдину загально дидактичну технологію без урахування матеріально-технічної бази, рівня підготовки учнів та інших місцевих особливостей. З іншого боку, навіть у межах одного предмета досить часто постає необхідність урізноманітнення підходів до подання матеріалу, що вивчається; розгляду окремих теоретичних чи практичних питань із використанням прийомів, які мають найбільший евристичний ефект.

Саме в межах локального рівня використання педагогічних технологій особливе місце повинні посісти проектні технології вивчення природничих наук. Підготовка проекту є багатоступеневим процесом, що вимагає особливої підготовки педагога (табл.). Але результати оцінювання ефективності засвоєння школярами знань заслуговують на те, щоб проектні технології застосовували в навчальному процесі значно ширше.

На наш погляд, найбільш ефективно застосування проектні технології можуть знайти в межах проведення спецкурсів, особливо в позакласному навчанні. В цьому випадку як учитель, так і школярі мають значно більшу можливість варіювати щодо обрання теми та мети проекту.

Саме в межах спецкурсів можна дати дитині уявлення про єдність природних процесів завдяки виконанню певних проектів. Під час використання проектної технології вирішують цілу низку різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань: розвиваються пізнавальні навички учнів, формується вміння самостійно конструювати свої знання, вміння

орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивається критичне мислення, сфера комунікації тощо [6, с. 150–151].

Таблиця

**Загальна схема технології проектного навчання  
(за О. Пехотою та ін., 2003 р.)**

№ пор.	Етапи діяльності	Зміст діяльності
1.	Підготовка. Визначення теми та мети проекту	Учні: обговорення, пошук інформації. Вчитель: задум, мотивація, допомога в постановці завдань
2.	Планування: а) визначення джерел, засобів збору, методів аналізу інформації, засобів представлення результатів; б) установлення критеріїв оцінювання результату та процесу	Учні: формулюють завдання й виробляють план дій. Вчитель: коригує, пропонує ідеї, висуває пропозиції
3.	Збір інформації (спостереження, робота з літературою, анкетування, експеримент)	Учні: збирають інформацію. Вчитель: спостерігає, непрямо керує діяльністю
4.	Аналіз. Аналіз інформації, формулювання висновків	Учні: аналізують інформацію. Вчитель: коригує, спостерігає, радить
5.	Подання й оцінка результатів (усний, письмовий звіт та оцінка результатів і процесу дослідження за вчасно встановленими критеріями)	Вчитель та учні беруть участь у колективному обговоренні, оцінюють зусилля, використані можливості, творчий підхід

Одним із найбільш прийнятних шляхів переходу до профільного навчання вважають саме застосування спецкурсів, які поглиблюють і розширюють зміст профільних предметів, забезпечують внутрішньо-профільну спеціалізацію та професійну спрямованість навчального процесу. Саме завдяки їх вибору школярами спецкурси стають чи не найважливішим елементом профільного навчання. Також відповідний набір спецкурсів може задовольнити індивідуальні нахили, можливості та здібності кожного учня, забезпечити максимальну реалізацію їх власних інтересів. Серед переваг спецкурсів треба назвати також значно більшу варіативність їх змісту, посилену практичну, дослідницько-експериментальну складові тощо. Так, невід'ємною складовою системи диференційного навчання хімії є факультативні курси [4, с. 154].

На наш погляд, найважливішою перевагою спецкурсів є їх унікальна можливість забезпечення оволодіння школярами матеріалом, що перебуває на перетині різних наукових напрямів, на який не вистачає часу в межах традиційних навчальних предметів. При цьому особливу увагу необхідно приділяти поглибленню міжпредметних зв'язків та інтеграції змісту навчальних предметів під час викладання природничих дисциплін. Зокрема, міждисциплінарні зв'язки чітко простежуються при викладанні таких законів, як закон симетрії, наслідки якого добре простежуються в математиці,

хімії та біології; закон циклічності властивий також географії й астрономії, закон збереження та закон Ле Шательє-Брауна, що є підґрунтям для протікання багатьох хімічних, біологічних та екологічних процесів. Біохімічний склад живих організмів, процеси обміну речовин як у природі загалом, так і в організмах зокрема дають змогу інтегрувати знання з різних класичних дисциплін, сформувавши здатність у школяра до цілісного системного мислення.

Учитель при цьому повинен враховувати ту особливість, що вивчення подібного матеріалу без творчого підходу стає практично неможливим. На наш погляд, значним практичним підґрунтям для формування цілісного мислення є задачі з міжпредметними зв'язками – в житті нам постійно доводиться стикатися саме з подібними багатогранними проблемами, які не мають однозначної відповіді. Подібні задачі можуть бути основою формування задуму творчого проекту та його подальшого виконання. Унікальність подібної методики полягає в можливості формування абсолютно непередбачуваних нестандартних відповідей на здавалося б звичайні питання, до яких ми вже традиційно звикли. Завдяки цьому дитина може формувати неформалізовані підходи до розвитку своїх стосунків із безпосереднім оточенням.

При цьому треба зауважити, що саму фізичну, хімічну, фізико-хімічну (міжпредметну) тощо задачу можна розглядати як міні-проект учня за умови її постановки (складання) й розв'язування (А. Новіков, А. Павленко, В. Староста). Такий міні-проект готує учень у взаємодії з учителем, і згодом він може перерости в конкурсну роботу МАН, публікацію тощо.

**Висновки.** Таким чином, у межах спецкурсів застосування проектних технологій дає можливість перейти на якісно новий рівень освіти, даючи вчителю змогу підтримати когнітивний інтерес у дитини впродовж усього періоду навчання. Робота над проектом передбачає практику особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної праці учня, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів і можливостей. Результати виконання проектів повинні бути відчутні – якщо це стосується теоретичних проблем, то потрібне їй конкретне рішення, у випадку практичної роботи – конкретний результат, готовий до впровадження. При цьому дуже важливою є правильна позиція вчителя: він повинен не брати ініціативу лише на себе, а й вчасно надавати необхідну консультативну допомогу. Тому треба активно застосовувати диференційований підхід до формування задуму й подальшої реалізації творчого проекту. Практичним підґрунтям для цього можуть бути відповідні задачі з природничих дисциплін.

#### **Список використаної літератури**

1. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – 264 с.
2. Гузев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузев. – Москва : Народное образование, 2000. – С. 206–207.
3. Дехтяренко С. Г. Моніторинг якості освіти: рівнева загальноосвітня підготовка учнів з хімії. 8 клас : посібник для вчителів хімії / С. Г. Дехтяренко. – 3-тє вид., випр. та доп. – Запоріжжя : ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2012. – 128 с.

4. Дехтяренко С. Розв'язування задач з хімії 10-11 класи. Факультативний курс / С. Дехтяренко // Навчальні програми курсів за вибором та факультативів з хімії: Варіативна складова Типових навчальних планів. 5–12 класи. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – С. 153–169.

5. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – 2-е изд. – Москва : Эгвес, 2006. – 488 с.

6. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – Київ : Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.

7. Павленко А. І. Методика навчання учнів середньої школи розв'язуванню і складанню фізичних задач: (теоретичні основи) / А. І. Павленко ; наук. ред. С. У. Гончаренко. – Київ : Міжнар. фін. агенція, 1997. – 177 с.

8. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – Москва : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2000. – 335 с.

9. Староста В. І. Навчання школярів складати й розв'язувати завдання з хімії: теорія і практика : монографія. – Ужгород : УжНУ-Гражда, 2006. – 327 с.

10. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.09.2016.*

---

**Дехтяренко С. Г., Савич И. А. Проектные технологии в дифференцированном обучении естественных дисциплин в школьном курсе**

*В статье обозначено, что использование проектных технологий позволяет перейти на качественно новый уровень образования, позволяя учителю поддерживать когнитивный интерес у ребенка в течение всего периода обучения, для чего необходимо активно использовать дифференцированный подход к формированию замысла и дальнейшей реализации творческого проекта. Подчеркнуто, что основой для этого могут быть соответственные задачи по естественным дисциплинам.*

**Ключевые слова:** *проектные технологии, дифференцированное обучение, естественные дисциплины, учебно-познавательная деятельность.*

**Dekhtyarenko S., Savich I. The Project Technologies in the Differentiated Teaching of the Natural Sciences in the School Course**

*One of the most important tasks of modern education is the formation of the child's abilities of independent thinking, exploration and development of the necessary knowledge, meaningful practical application, the effective cooperation of various specialists. One of the approaches to solving the identified issues can be the using of the project technologies.*

*Project learning can be considered as a didactic system, and the method of projects as component of the system, pedagogical technology, which provides not only the integration of knowledge and application of updated knowledge and the acquisition of new one. For the complex solution of tasks of training one can used a variety of methods, including creative projects, involving pupils to the activities from the moment of idea's development to its immediate implementation. In our opinion, the most effective application of project techniques can be found in the framework of the courses and, particularly, in extra-curricular learning. In this case, both the teacher and pupils have much greater ability to vary regarding the election of the topic and objectives of the project. In the framework of the better courses can be deployed giving the child ideas about the unity of natural processes through the implementation of specific projects. During the using of project technologies can be solves a wide range of multi-level didactic, educational and developmental tasks: developing cognitive skills of pupils, acquires the ability to design independently their knowledge, ability to navigate in the information space, developing the critical thinking, the field of communications etc.*

**Key words:** *project technologies, differentiated learning, natural disciplines, educational and cognitive activity.*



УДК 373(091)

В. О. КИРИЛІВА

кандидат педагогічних наук

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

## ДО ВИТОКІВ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ

*У статті проаналізовано особливості підготовки вчителя до організації розвивального навчання школярів на різних етапах розвитку суспільства. З'ясовано, що становленню та подальшому розвитку ідеї професійної підготовки вчителів до організації розвивального навчання школярів в Україні сприяли погляди як українських (Л. Занков, П. Зінченко, М. Корф, Л. Толстой, К. Ушинський), так і зарубіжних педагогів та філософів XVI–XIX ст. (А. Дістервег, Я. Коменський, М. Монтень, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо).*

**Ключові слова:** вчитель, розвиток, учні, підготовка, навчання.

Українська держава ввійшла в нове тисячоліття, орієнтуючись на нову гуманістичну парадигму освіти, спрямовану на розкриття творчого потенціалу особистості, її самореалізацію, виховання всебічно освіченої людини, яка має яскраву індивідуальність, може приймати зважені рішення за складних умов сучасності, усвідомлювати глобальні проблеми людства та національні проблеми й намагатися взяти посильну участь у їх вирішенні.

У зв'язку з цим педагоги-науковці, викладачі-методисти та фахівці в галузі освіти ведуть інтенсивні пошуки шляхів удосконалення системи професійної підготовки педагогічних кадрів. Можливість суттєвих змін у школі теоретики й практики української освіти пов'язують з ідеями розвивального навчання. На підсилення розвивальної орієнтації навчання спрямована й "Концепція загальноосвітньої середньої освіти (12-річна школа)", яку було прийнято в 2000 р. Реалізація цього принципу неможлива без ґрунтовного й об'єктивного вивчення педагогічної спадщини минулого, історичних коренів педагогічних явищ і процесів.

Науковий пошук свідчить, що на сьогодні наявні праці, присвячені таким аспектам проблеми розвивального навчання школярів, як: вплив змісту навчальної діяльності та способу взаємодії в процесі навчальної роботи на емоційну сферу особистості школяра (В. Давидов, О. Дусавицький, Д. Ельконін, Н. Репкіна, Г. Цукерман); співвідношення навчання та розвитку (Л. Виготський, А. Дістервег); використання навчальної гри на уроках з розвивального навчання (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, Я. Камбалова, О. Кожем'яка, О. Мокрогуз, Н. Морозова, Л. Нечволод, О. Охредько, О. Савченко, О. Салата, С. Смирнова, Н. Харківська та ін.); методологічні засади розвивального навчання (В. Буряк, О. Пометун); розвиток творчого потенціалу вчителя (В. Кузь, А. Москвіна, А. Павленко, В. Павленчик, Т. Цинк та ін.).

*Мета статті* – проаналізувати особливості становлення та розвитку питань професійної підготовки вчителя до організації розвивального навчання учнів у історичній ретроспективі.

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що зародження ідеї підготовки вчителя до розвивального навчання школярів відбулося в XVI–XIX ст. Її розглядали такі відомі педагоги та філософи: А. Дістервег, Я. Коменський, М. Монтень, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо та ін.

М. Монтень був прихильником розвивальної освіти, яка не завантажує пам'ять механічно завченими відомостями, а сприяє виробленню в людини самостійності мислення та привчає її до критичного аналізу. Це досягається шляхом вивчення як гуманітарних, так і природничо-наукових дисциплін. Останні в той час майже не вивчали.

У своїй праці “Досліди” в розділі “Про виховання дітей” М. Монтень зазначає: “Я хотів би, щоб вихователь з самого початку, погодившись з душевними схильностями довіреної йому дитину, надав їй можливість вільно проявляти ці схильності, пропонуючи їй зазнати смак різних речей. Обирати між ними і розрізняти їх самостійно, іноді, вказуючи їй шлях, іноді, навпаки, дозволяючи відшукувати дорогу їй самій. Я не хочу, щоб наставник один все вирішував і тільки один говорив, я хочу, щоб він теж слухав свого вихованця” [1, с. 156].

“Нехай учитель, – продовжує думку педагог, – вимагає від учня не тільки слова проведеного уроку, але й сенс і суть його, і судить про користь, яку він приніс, не за показниками пам'яті свого вихованця, а за його успіхами в житті, і нехай, пояснюючи щось учню, він покаже йому це з со-тні різних сторін і застосує до безлічі різних предметів, щоб перевірити, чи зрозумів учень як слід і в якій мірі засвоїв це.

Після того як юнакові роз'яснять, що ж, власне, йому потрібно, щоб стати кращим і більш розумним, слід ознайомити його з основами логіки, фізики, геометрії і риторики, і, яку б із цих наук він не обрав, – раз його розум до цього часу буде вже розвинений, – він швидко досягне в ній успіхів. Викладати йому повинні то шляхом співбесіди, то за допомогою книг, інколи наставник просто вкаже йому відповідного автора, а інший раз він викладе зміст і сутність книги в абсолютно зрозумілому вигляді” [1, с. 157].

Подальшого розвитку ідея підготовки вчителя до розвивального навчання учнів набула в педагогічній теорії та практиці відомого чеського педагога Я. Коменського, який став основоположником педагогіки нового часу. Його теоретичні праці “Материнська школа”, “Велика дидактика”, “Новітній метод мов”, “Пансофічна школа” містять педагогічно цінні поради педагогам: “Правильно навчати юнацтво – це не значить забивати в голови зібрану з авторів суміш фраз і думок, а це значить – розвивати здатність до розуміння речей, щоб із цієї здатності потекли струмочки знань...” [6, с. 111–202].

Ідеями розвивального характеру процесу навчання пронизані практично всі твори Я. Коменського. Розвиток учений розуміється як реаліза-

цію природних здібностей та обдарувань людини згідно з принципом природовідповідності.

З цього приводу дослідник зауважував: «Розвивати те, що має людина “закладеним у зародку”, розвивати зсередини, очікувати “дозрівання сил”, не штовхати природу туди, куди вона не прагне, слідувати загальним правилам: “Нехай все тече вільно, геть насильство в справах”» [1, с. 176].

Процес професійної підготовки вчителів, на переконання вченого, повинен бути звернений до особистості учня та утвердження в ньому почуття власної гідності, самоповаги, серйозного ставлення до своїх обов'язків, до навчальної праці.

Основну увагу Я. Коменський приділяв проблемі розвитку природних обдарувань особистості. З цього приводу він наголошував: “Людині властиві чотири якості, або здібності. Перша називається розум – дзеркало всіх речей... На другому місці – воля... Третя – здатність до руху, виконавець всіх рішень. Нарешті, мова... Для цих чотирьох дій у тілі нашому є стільки ж найголовніших органів: мозок, серце, рука і мова. У мозку ми носимо як би майстерню розуму; в серці, як цариця в своєму палаці, мешкає воля; рука, – орган людської діяльності, є гідним подиву виконавцем; мова – ...посередник між різними умами, укладеними в різних, один від одного розділених тілах, пов'язує багатьох людей в одне суспільство для наради і дії” [1, с. 176].

Погляди Я. Коменського набули подальшого розвитку в працях видатного французького мислителя, педагога, просвітителя XVIII ст. – Ж.-Ж. Руссо.

Як відомо, Ж.-Ж. Руссо є основоположником теорії природного, вільного виховання, яке враховує закони фізичного, розумового й морального розвитку особистості. Доцільно зауважити на тому, що в теорії вільного виховання ключовою є ідея розвитку, згідно з якою Ж.-Ж. Руссо стверджував, що від природи людина отримує тільки можливості для розвитку, слабку фізичну конституцію та деякі задатки, які вдосконалюються за допомогою виховання. “Справа не в тому, щоб пригнічувати природні якості, – акцентує педагог, – а навпаки розвивати їх” [6, с. 225].

Звертаючись до батьків і вихователів, Ж. – Ж. Руссо просив їх розвивати в дитині природність, прищеплювати почуття волі та незалежності, прагнення до праці, поважати в ній особистість і розумові схильності.

Варто наголосити, що погляди Ж.-Ж. Руссо на проблему розвивального навчання знайшли свій подальший розвиток у працях відомого швейцарського педагога Й. Песталоцці. Довгі роки вчений розробляв такий природовідповідний метод виховання, який би сприяв розвитку розумових, фізичних і моральних сил кожної людини в їх повному обсязі.

Він уперше висунув завдання психологізації навчання, тобто побудови його тим природним шляхом, яким користується сама природа для розвитку людського розуму. Навчання, особливо вчителів, за переконанням вченого, має бути спрямоване не стільки на накопичення знань, скільки на розвиток розумових здібностей. Процес навчання, згідно з його ви-

могами, необхідно здійснювати з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, а для цього треба глибоко вивчати психологію.

Подальшого розвитку зазначені питання набули в працях відомого німецького педагога XIX ст. А. Дістерверга. За його справедливим переконанням, “не в кількості знань полягає освіта, але в повному розумінні і майстерному застосуванні всього того, що знаєш” [6, с. 350].

Вихованці А. Дістерверга згадували, якими захоплюючими були його уроки. Вони були схожі на розумові турніри. Вчитель розвивав в учнів уміння самостійно міркувати. Він так будував урок, так пояснював учням те чи інше положення, що кожному здавалося, ніби він сам на початку уроку вже передбачав висновок і сам дійшов нього в результаті самостійних роздумів. Уроки А. Дістерверга, як правило, мали форму бесіди. Складні геометричні фігури учні повинні були зображати без дошки, за допомогою одного тільки усного мовлення, а потім були потрібні докази. “Це була така праця, яка напружувала усі наші сили, – згадують вихованці А. Дістерверга, – але ми таким чином навчилися володіти словом і робити висновки” [1, с. 208].

Аналіз праць зарубіжних педагогів (П. Барта, М. Леклерка, Т. Циглера та ін.) дає змогу дійти висновку, що питання професійної підготовки вчителя до організації розвивального навчання в кінці XIX ст. також досліджували не тільки в Німеччині та Швейцарії, а й у таких провідних країнах світу, як Англія, Франція та ін. Наприклад, в Англії зазначені питання в кінці XIX ст. розглядав Департамент науки й мистецтва.

Подальшого розвитку питання професійної підготовки вчителя до розвивального навчання набули в працях видатного українського педагога та психолога К. Ушинського. Мету й завдання навчання майбутніх учителів він розглядав у контексті розвитку особистості. Педагог стверджував, що метою навчання повинно бути збагачення розуму людини необхідними знаннями при одночасному розвитку її розумових здібностей [5].

К. Ушинський вважав, що основним завданням учителя є “вчити вчитися” й допомогти учню знайти своє місце в житті. Він справедливо зауважував на тому, що “...слід передати учню не тільки ті або інші знання, але і розвинути в ньому бажання і здатність самостійно, без вчителя, здобувати нові знання” [5, с. 25]. При цьому він висував досить високі вимоги до професійної підготовки вчителя, а саме: глибокі спеціальні педагогічні знання, пройняті духом народності; тверді переконання; поєднання розуму та відчуття; бути прикладом для наслідування; любити дітей та свою професію, бути і вчителем, і вихователем; володіти педагогічним тактом; брати активну участь у народному житті; постійно вдосконалювати свою майстерність і культуру [5, с. 96–102].

К. Ушинський пропонував докорінно змінити програми підготовки вчителів. Одним із головних недоліків зазначених програм дослідник вважав відрив змісту освіти від життя, від потреб суспільства [5, с. 14].

Серед педагогів, які стояли у витоків розробки проблеми професійної підготовки вчителя до організації розвивального навчання учнів, треба відзначити й Л. Толстого, який, як зазначають дослідники, вмів зацікавити дітей, пробуджувати та розвивати їх творчість, допомагати їм самостійно мислити й глибоко відчувати. Він безмежно захоплювався педагогічною роботою, безперервно шукав і вимагав, щоб кожна школа була свого роду педагогічною лабораторією. Такою лабораторією, експериментальною школою, була в 1861–1862 рр. Яснополянська школа [1, с. 318].

У школі панувала доброзичлива творча атмосфера; учні були відкриті та щирі у своїх стосунках з учителями, могли розвивати свої пізнавальні інтереси, засвоювати багато знань, самостійно мислити й працювати.

На думку Л. Толстого, в школі треба викладати так, щоб усі учні встигали. “Якщо, – писав Л. Толстой, – урок буде дуже важкий, учень втратить надію виконати завдання, займеться іншим і не буде робити ніяких зусиль. Якщо урок занадто легкий, буде те ж саме. Потрібно намагатися, щоб вся увага учня була зосереджена на завданнях уроку. Для цього давайте учневі таку роботу, щоб кожен урок відчувався йому кроком уперед у навчанні” [6, с. 446].

Вагомий внесок у становлення ідеї професійної підготовки вчителя до розвивального навчання учнів зробив відомий педагог, методист, діяч у галузі народної освіти М. Корф.

Особливу увагу педагог приділяв методам розвивального навчання. Він сформулював мету застосування методу навчання як правильний розподіл навчального матеріалу, системне його розташування, що полегшує як передачу, так і засвоєння знань. Справедливо вважаючи, що вчитель повинен бути не тільки педагогом, а й дослідником, він рекомендував більш сміливо запроваджувати самостійні письмові роботи, забезпечувати тісний зв'язок школи з громадським життям рідного села, краю, залучати учнів до краєзнавчої діяльності. Самостійні роботи були надзвичайно важливими в діяльності земських шкіл, оскільки активізували розумовий розвиток дітей, формували спостережливість, навчали послідовно викладати свої думки, допомагати закріпленню тих знань, якими наділило їх життя й бесіди з учителем [3, с. 789].

Таким чином, ідеї активності, самостійності та розвитку особистості, витоки яких сягають найдавніших часів, лише на початку ХХ ст. нарешті стали самостійним напрямом розвитку педагогічної науки.

Поряд з економічними та політичними чинниками на процес становлення й розвитку питань професійної підготовки вчителя до розвивального навчання учнів в Україні суттєво вплинули й організаційно-педагогічні фактори. До організаційних передумов належало масове відкриття на початку ХХ ст. різноманітних науково-дослідних інститутів, кафедр, товариств і музеїв.

Важливим осередком прогресивної педагогічної думки в Україні були й кабінети соціального виховання, які розглядали питання пропагування

кращих методичних заходів у галузі навчальної та виховної роботи взагалі та підготовки педагогічних кадрів зокрема.

Вагомий внесок у справу вдосконалення теорії та практики підготовки вчительських кадрів до розвивального навчання зробили й кабінети соціальної педагогіки, які, на відміну від кабінетів соціального виховання, були науково-досвідними установами. “Завдання кабінету як науково-досвідної установи, – відзначав завідувач кабінету соціальної педагогіки Я. Різник, – полягало в зміні програм та методологічної бази установ соціальної шляхом наукового дослідження проблем сучасної педагогіки...” [7, арк. 92]. Такі кабінети було створено в Харкові, Києві, Одесі, Дніпропетровську та інших містах України.

Становлення питань підготовки вчителів до організації розвивального навчання підростаючого покоління в Україні було пов’язане і з масовим проведенням на початку ХХ ст. з’їздів: з педагогічної психології (1906, 1909 рр.); з експериментальної педагогіки (1910, 1913, 1916 рр.); із суспільного та приватного презирства (1910 р.); із сімейного виховання (1912 р.); з питань народної освіти (1914 р.); з охорони дитинства (1919 р.); педологічного (1928 р.); Всеукраїнського з’їзду осередків “Друзів дітей” (1925 р.) та ін.

На цих з’їздах порушували такі педагогічні проблеми, як: необхідність створення науково-дослідних інститутів для всебічного вивчення дітей; розробка методів вивчення особистості; взаємозв’язок школи та сім’ї з питань виховання та навчання особистості; індивідуальне виховання та навчання; обмін досвідом роботи шкіл.

Становленню та подальшому вдосконаленню ідеї професійної підготовки вчителів до організації розвивального навчання в Україні сприяло й широкое розповсюдження перекладених на російську мову творів відомих зарубіжних педагогів – П. Барта, Й. Гербарта, А. Дістервега, Р. Зейделя, Й. Песталоцці, Р. Отто, Р. Штайнера та ін., а також масовий випуск української педагогічної літератури (П. Блонський, М. Демков, А. Залкінд, В. Зеньковський, М. Іорданський, О. Калашников, П. Каптерев, Т. Лубенець, А. Макаренко, Я. Мамонтов, О. Музиченко, С. Русова, К. Ушинський, Я. Чепіга, С. Шацький, П. Юркевич та ін.) .

В українській педагогічній науці ідеї професійної підготовки вчителя до організації розвивального навчання учнів знайшли відображення в працях В. Сухомлинського.

На його думку, загальний розвиток і розумове виховання необхідні людині не тільки для праці, а й для повноти духовного життя. “Повноцінне навчання, тобто навчання, яке розвиває розумові сили і здібності, – пише Василь Олександрович, – було б неможливим, якби не спеціальна спрямованість, скерованість навчання розвивати розум, виховувати розумну людину навіть за умови відносної незалежності розумового розвитку, творчих сил розуму від обсягу знань” [4, с. 97].

Одним із шляхів практичної реалізації ідеї підготовки вчителя до організації розвивального навчання учнів було обґрунтування розвитку як провідного критерію оцінювання роботи школи. Вся ця робота була зосереджена в лабораторії Науково-дослідного інституту теорії та історії педагогіки АПН СРСР, яку очолював Л. Занков.

Дослідник обґрунтував основні дидактичні принципи підготовки вчителя до розвивального навчання школярів, суттєво відмінні від принципів традиційної дидактики (наочність, свідомість, систематичність тощо), спрямованих на успішне навчання [2].

Технологія Л. Занкова передбачає участь учителів у різних видах діяльності, використання у викладанні дидактичних ігор, дискусій, а також методів, спрямованих на збагачення уяви, мислення, пам'яті, мови. Вона виявила свою ефективність на всіх етапах організації процесу навчання.

**Висновки.** Отже, становленню та подальшому розвитку ідеї професійної підготовки вчителів до організації розвивального навчання школярів в Україні сприяли погляди як зарубіжних педагогів та філософів XVI–XIX ст. (А. Дістервег, Я. Коменський, М. Монтень, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо), так і українських Л. Занков, П. Зінченко, М. Корф, Л. Толстой, К. Ушинський). Перспективним напрямом подальших наукових пошуків є порівняльний аналіз змісту, форм і методів професійної підготовки вчителя до організації розвивального навчання школярів в Україні та провідних країнах світу.

#### **Список використаної літератури**

1. З історії розвивального навчання. Центр психології та методики розвивального навчання. Каталог статей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://centrro.at.ua/>.
2. Занков Л. В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – Москва, 1968. – 159 с.
3. Корф Н. А. Народная школа в руках крестьянского земства / Н. А. Корф // Вестник Европы. – 1881. – Т. 5. – № 10. – С. 784–811.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані педагогічні твори / В. О. Сухомлинський. – Київ : Радянська школа, 1980. – 356 с.
5. Ушинський К. Д. Твори : в 6 т. / К. Д. Ушинський. – Київ : Радянська школа, 1993. – Т. 6. – 1995. – 580 с.
6. Хрестоматія з історії педагогіки : в 2 т. / за заг. ред. чл.-кор. НАПН України, д-ра пед. наук, професора А. В. Троцько. – Харків : ХНАДУ, 2011.
7. Матеріали про роботу кабінету соціальної педагогіки Київської дослідно-педологічної станції, 1926–1929 рр. – Центральний державний архів вищих органів влади і управління України. – Ф. 166. – Оп. 6. – Спр. 2841. – 156 арк.

*Стаття надійшла до редакції 15.09.2016.*

#### **Кирилива В. О. К истокам проблемы профессиональной подготовки учителя к организации развивающего обучения школьников**

*В статье проанализированы особенности подготовки учителя к организации развивающего обучения школьников на разных этапах развития общества. Выяснено, что становлению и дальнейшему развитию идеи профессиональной подготовки учителей к организации развивающего обучения школьников в Украине способствовали взгляды отечественных (Л. Занков, П. Зинченко, М. Корф, Л. Толстой, К. Ушинский), так и зарубежных педагогов и философов XVI–XIX в. (А. Дистервег, Я. Коменский, М. Монтень, И. Песталоцци, Ж-Ж. Руссо).*

**Ключевые слова:** учитель, развитие, ученики, подготовка, обучение.

### **Kyryliya V. Origins of the Problem of Teachers Professional Training to the Organization of Students Developmental Education**

*The article notes that the Ukrainian state has entered the new Millennium focusing on the new humanistic paradigm of education aimed at the disclosure of a personality's creative potential, its self-realization, fostering a comprehensively educated person who has a colourful personality, can make deliberate decisions in the modern complex conditions, can understand the global problems of the humanity and national problems, and can strive to take an active part in solving them.*

*According to the scientific research today there are studies devoted to such aspects of the problem of developmental education as: the influence of the content of educational activities and the interaction way in the process of the educational work on a student's emotional sphere; the ratio of training and development; using educational games during developmental education lessons; the methodological foundations of developmental education; teachers' creative potential development.*

*The features of teachers training to the organization of students developmental education at various stages of the society's development are analyzed. It is found that views of foreign teachers and philosophers of the XVI–XIX<sup>th</sup> centuries (M. Monten, Y. Komenskyi, Zh.-Zh. Russo, Y. Pestalotsti, A. Disterverg), and domestic – K. Ushinskyi, L. Tolstoy, M. Korf, P. Zinchenko, L. Zankov contributed to the formation and the further development of the idea of teachers professional training to the organization of students developmental education in Ukraine.*

*Perspective topics of the further scientific research include the issues of the comparative analysis of the content, the forms and the methods of teachers professional training to the organization of students developmental education in Ukraine and the world leading countries.*

**Key words:** *teacher, development, students, training, education.*



УДК 373.5.046-056.45

А. С. ТКАЧОВ

кандидат педагогічних наук, докторант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

## ДО ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

*У статті зазначено, що сучасна модернізація шкільної освіти в Україні відбувається на засадах реалізації компетентнісного підходу. З урахуванням різних поглядів учених компетентнісний підхід визначено як теоретичну основу, стратегію дослідження, що забезпечує спрямованість освітнього процесу в школі на оволодіння учнями життєво необхідними компетентностями. Наголошено, що реалізація цього підходу в шкільній практиці вимагає перенесення акценту із засвоєння учнями попередньо визначених знань, умінь і навичок на набуття кожною особистістю досвіду самостійного вирішення різних актуальних проблем на основі творчого застосування наявних знань і навичок, виявлення відповідних сформованих особистісних якостей та ціннісних орієнтацій.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, освітній процес, учні, ключові компетентності, предметні компетентності.

Згідно з основними положеннями сучасних нормативних документів, модернізація шкільної освіти в Україні відбувається на засадах реалізації компетентнісного підходу, що передбачає внесення суттєвих змін в організацію та зміст освітнього процесу. Актуальність таких нововведень насамперед зумовлена тим фактом, що сьогодні “формування освітніх цілей відбувається не на рівні держав, а на міждержавному, міжнародному рівнях, коли основні пріоритети освіти й цілі проголошуються в міжнародних конвенціях та документах і є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти” [8, с. 6]. Саме тому багато відомих міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ПРООН, ЮНІСЕФ, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо) чільне місце у своїй діяльності відводять дослідженню різних проблем компетентнісно орієнтованої освіти.

У наукових працях українських і зарубіжних учених висвітлено певні питання впровадження компетентнісного підходу в освітній процес школи, зокрема: проаналізовано різні тлумачення понять “компетентність” і “компетенція” (В. Болотов, С. Бондар, В. Сериков, І. Родигіна та ін.), обґрунтовано теоретичні засади формування ключових та предметних компетентностей школярів у навчальній діяльності (Т. Волобуєва, В. Кальней, О. Крисан, В. Кузьменко, О. Савченко, А. Хуторської, С. Шишов), визначено сутність компетентнісного підходу та шляхи його реалізації в освітньому процесі середнього загальноосвітнього закладу (І. Зимня, О. Лебедєв, О. Овчарук, О. Пометун та ін.). Незважаючи на приділення значної уваги науковцями проблемі реалізації компетентнісного підходу в шкільній освіті, у зв'язку з інтенсивними змінами соціуму ця проблема вимагає

подальшого дослідження. Крім того, встановлено, що практична діяльність учителів у окресленому напрямі не відрізняється системністю та злагодженістю. Це актуалізує порушену проблему.

*Мета статті* – визначити сутність поняття компетентнісного підходу та охарактеризувати процес його реалізації в сучасній системі шкільної освіти.

Як з'ясовано, під терміном “підхід” автори різних наукових праць розуміють: особливу форму пізнавальної та практичної діяльності; розгляд обраного педагогічного феномена під певним кутом зору; визначені теоретичні засади наукового пошуку, стратегію дослідження; базову ціннісну орієнтацію, що визначає позицію педагога; метод структурування дослідженого об'єкта тощо [3, с. 12]. Під час проведення дослідження також встановлено, що вчені пропонують різні визначення поняття “компетентнісний підхід”.

Так, Ю. Бойчук, Є. Огарьов, О. Пометун, С. Прийма [2; 9; 10; 11; 12] під цим поняттям розуміють спрямованість освітнього процесу на формування в молоді ключових і предметних компетентностей. При цьому дослідники наголошують, що компетентна людина не тільки демонструє певні знання й особистісні якості, а й спроможна адекватно діяти в різних ситуаціях життєдіяльності, творче застосовуючи засвоєні знання, відчуваючи власну відповідальність за наслідки своїх дій. Отже, за висновками вищевказаних науковців, упровадження компетентнісного підходу в освітній процес вимагає зміщення акценту із засвоєння молодими людьми нормативно визначених знань, умінь і навичок на розвиток у кожної особистості здатності правильно практично діяти в наявних умовах, творчо застосовувати навички й досвід успішних дій у конкретних ситуаціях різних видів діяльності та соціальної практики.

Як наслідок, реалізація вищевказаного підходу забезпечує високу готовність молоді в різних галузях суспільства. А тому можна сказати, що цей процес передбачає осмислення загальних цілей освіти за умови можливості їх варіативності. Очевидно, що зміни в розумінні цих цілей активізують зрушення в підходах до організації навчального процесу та в механізмі вибору змісту освіти, що зумовлює оновлення Державних стандартів освіти [2; 9; 10; 12].

О. Пометун також уточнює, що реалізація компетентнісного підходу в освітній практиці школи передбачає орієнтацію вчителів не на зміст освіти, що розробляють для “всіх” учнів, а на суб'єктивні надбання кожного окремого школяра, які можна виміряти. На підставі вищевикладеного авторка підсумовує, що трансформація змісту освіти з огляду на компетентнісний підхід насамперед визначається докорінно іншими принципами його відбору та структурування, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу – набуття школярами сукупності ключових і предметних компетентностей [10; 11].

На думку Л. Ібрагімової, Г. Петрової, М. Трофименко, компетентнісний підхід – це методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти, що

визначає нові методи, форми, технології навчання, які сприяють “розвитку самостійності, ініціативності, творчих здібностей, критичного мислення учнів та орієнтують їх на конкретний ефективний результат” [6, с. 61]. Науковці констатують, що реалізація і традиційного, і компетентнісного підходу в освіті спрямовує увагу педагога на результати освітньої діяльності школярів. Однак у межах реалізації першого з названих підходів цей результат розглядають як обсяг засвоєної учнями інформації, а другого – як уміння особистості діяти в різних ситуаціях, зокрема в проблемних і нестандартних умовах [6, с. 58]. Очевидно, що саме компетентнісний підхід більше відповідає очікуванням сьогодення.

Як зауважує І. Зимня, компетентнісний підхід визначає результативно-цільову спрямованість освіти, підсилює її практико-орієнтований, прагматичний аспект. Відзначаючи відсутність протистояння між знаннєвим і компетентнісним підходами, автор водночас наголошує, що під час реалізації другого з них підвищується роль життєвого досвіду людини, вмінь практично застосовувати засвоєні знання, вирішувати завдання на цій основі. Як наслідок, цей підхід визначає й фіксує факт підкорення знань умінням людини, акцентує на практичній стороні освітньої діяльності, що дає змогу збагатити її зміст власно особистісними аспектами [4; 5]. Схожі ідеї висловлює В. Байденко, який зауважує: компетентнісний підхід дає змогу перейти в освіті від засвоєння й накопичення знання до його організації та застосування на практиці, орієнтувати людську діяльність на безліч життєвих і професійних ситуацій [3].

За визначенням О. Лебедєва, компетентнісний підхід – це “сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів” [7, с. 61]. Серед цих принципів автор називає такі: зміст освіти являє собою дидактично адаптований соціальний досвід вирішення людством різного виду проблем: пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних тощо; сутність освіти полягає у формуванні в учнів здатності самостійно вирішувати проблеми в різних сферах своєї життєдіяльності на основі використання накопиченого соціального досвіду, складовою якого є й власний досвід школярів; сенс організації освітнього процесу полягає в створенні умов для формування в учнів досвіду самостійного вирішення різнопланових проблем, що становлять зміст освіти; оцінка освітніх результатів школярів ґрунтується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих ними на певному етапі навчання.

О. Лебедєв уточнює, що під цілями освіти розуміють очікувані результати освітньої діяльності. Автор також акцентує, що під час реалізації традиційного підходу освітні цілі, орієнтуючи педагога на формування в учнів певних особистісних новоутворень, формулюються в термінах, які описують ці новоутворення, зокрема уточнюють, які поняття, уявлення, правила, вміння мають засвоїти учні, які соціально значущі погляди, якості в них необхідно сформулювати. А тому з позиції традиційного підходу виходить, що чим більше знань опанував учень, тим вище його рівень освіченості.

Проте, як наголошує О. Лебедєв, формулювання освітніх цілей сьогодні через опис особистісних новоутворень учнів вступає в суперечність з новими соціальними очікуваннями у сфері освіти, оскільки якість освіти не вичерпується тільки наявними в учнів знаннями. Принципово інша картина спостерігається в разі застосування в освітньому процесі компетентнісного підходу, адже з позиції цієї рівень освіченості учнів визначається їхньою спроможністю вирішувати проблеми різної складності на основі сформованих знань. У такому випадку цілі освіти описують у термінах, що відображають нові можливості учнів, зростання їхнього особистісного потенціалу.

О. Лебедєв також зазначає, що з позицій обох указаних підходів найважливішими “кінцевими” результатами освітнього процесу є розвиток в учнів певних соціально важливих особистісних якостей, формування індивідуальних систем цінностей, однак у визначенні шляхів вирішення цих завдань прихильниками зазначених наукових підходів існують суттєві відмінності. Так, в основу традиційного підходу до визначення цілей покладено ідею про те, що особистісних результатів можна досягти насамперед через набуття необхідних знань. Підґрунтям для реалізації компетентнісного підходу в школі є теоретичне положення про те, що зазначені результати школярів є наслідком накопичення ними досвіду самостійного вирішення проблем. Отже, в першому випадку вирішення проблем розглядають як спосіб закріплення знань учнів, у другому – як сенс їхньої освітньої діяльності. При цьому основним безпосереднім результатом освітньої діяльності школярів із позицій компетентнісного підходу є формування в них життєво необхідних компетентностей [7].

І. Родигіна теж констатує, що реалізація компетентнісного підходу в шкільній освіті спрямована на формування компетентностей в учнів. Причому автор зазначає, що результативність цього процесу залежить не тільки від правильного вибору відповідного оновленого змісту шкільної освіти, а й від вибору адекватних методів, форм, технологій навчання школярів [13, с. 34].

**Висновки.** Отже, на підставі вищевикладеного зроблено висновок: у контексті дослідження компетентнісний підхід розуміємо як теоретичну основу, стратегію дослідження, ракурс бачення змісту та організації освітнього процесу в школі, що передбачає забезпечення його спрямованості на оволодіння учнями життєво необхідними компетентностями. Реалізація цього підходу в шкільній практиці вимагає перенесення акценту із засвоєння учнями попередньо визначених знань, умінь і навичок на набуття кожною особистістю досвіду самостійного вирішення різних актуальних проблем на основі творчого застосування наявних знань і навичок, виявлення відповідних сформованих особистісних якостей та ціннісних орієнтацій.

У подальшому дослідженні планується проаналізувати, як корелюють між собою поняття “компетентність”, “компетенція” та “компетентнісний підхід”.

### Список використаної літератури

1. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода / В. Байденко // Высшее образование. – 2004. – № 11. – С. 9–11.
2. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід / Ю. Д. Бойчук // Наукові підходи до педагогічних досліджень : колект монограф. – Харків : Вид-во Віровець А. П. “Апостроф”, 2012. – С. 188–216.
3. Галагузова М. А. Аксиологический подход в профессиональной подготовке социальных педагогов / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 11–18.
4. Зимняя И. А. Компетентностный подход в образовании (теоретико-методологический подход / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования : матер. XV Всерос. научно-метод. конф. – Москва ; Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – Кн. 2. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. – С. 7–10.
5. Зимняя И. А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
6. Ибрагимова Л. А. Компетентностный подход – методологическая основа современного образования / Л. А. Ибрагимова, Г. А. Петрова, М. П. Трофименко // Вестник Нижневартковского государственного университета. Психологические и педагогические науки. – 2010. – № 1. – С. 57–66.
7. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
8. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / О. В. Овчарук ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – С. 6–15.
9. Огарев Е. И. Компетентность образования: социальные аспекты / Е. И. Огарев. – Санкт-Петербург : Изд-во РАО ИОВ, 1995. – 39 с.
10. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
11. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – С. 16–25.
12. Прийма С. Компетентнісний підхід як імператив реформування вищої освіти / С. Прийма // Наукові записки Кіровоград. держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка : зб. наук. праць. Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка, 2007. – Вип. 72. – Ч. 1. – С. 95–100.
13. Родигіна І. В. Компетентнісно-орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Харків : Основа, 2005. – 96 с.

*Стаття надійшла до редакції 02.09.2016.*

---

### **Ткачев А. С. К вопросу реализации компетентностного подхода в школьном образовании**

*В статье отмечено, что современная модернизация школьного образования в Украине происходит на основе реализации компетентностного подхода. С учетом различных точек зрения ученых компетентный подход определен как теоретическая основа, стратегия исследования, обеспечивающая направленность образовательного процесса в школе на овладение учащимися жизненно необходимыми компетенциями. Подчеркнуто, что реализация этого подхода в школьной практике требует переноса*

*акцента с усвоения учащимися предварительно определенных знаний, умений и навыков на приобретение каждой личностью опыта самостоятельного решения различных актуальных проблем на основе творческого применения имеющихся знаний и навыков, выявление соответствующих сформированных личностных качеств и ценностных ориентаций.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, образовательный процесс, ученики, ключевые компетентности, предметные компетентности.

### **Tkachov A. On the Issue of Competence Approach Realisation in School Education**

*The publication points out that nowadays the modernization of school education in Ukraine is carried out on the basis of competence approach. The research specifies that scholars have different interpretations of the term “competence approach”, such as the orientation of the educational process at the formation of key and subject competences among young people; teachers’ focusing on every single pupil’s subjective achievements that can be measured rather than the content of education developed for “all” pupils; a methodological guideline of education modernization that defines the new methods, forms and techniques of teaching and guiding pupils at a specific successful result; a totality of general principles of determining educational goals, selecting the content of education, organizing an educational process and assessing educational results.*

*Taking into consideration scholars’ different viewpoints, in the publication the competence approach is understood as a theoretical foundation or a research strategy providing the orientation of an educational process at school at pupils’ mastering vitally essential competences.*

*The realization of this approach in the school practice requires shifting the focus from pupils’ mastering previously determined knowledge and skills to acquiring the experience of solving different vital problems individually by every personality based on creative application of available knowledge and skills, detecting relevant developed personality qualities and value orientations.*

**Key words:** competence approach, educational process, pupils, key competences, subject competences.

УДК [371.14/.373.3]:001.89(045)

О. Л. ШКВИР

кандидат педагогічних наук, доцент  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академіяДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ  
СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*У статті акцентовано на проблемі необхідності реалізації дослідницької функції вчителем сучасної початкової школи. Розкрито сутність, мету та чинники дослідницької діяльності вчителя початкових класів. Висвітлено результати аналізу періодичної преси з означеної проблеми. Виявлено основні напрями дослідницької діяльності вчителя початкової ланки освіти. Зроблено висновок про актуальність проблеми вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності.*

**Ключові слова:** дослідницька функція вчителя, дослідницька діяльність вчителя початкових класів, чинники дослідницької діяльності вчителя початкової школи, напрями дослідницької діяльності вчителя початкових класів.

За останні роки відбулися суттєві зміни в системі початкової школи: затверджено нові Державні стандарти початкової освіти (2011 р.), створено варіанти нових навчальних програм і підручників, визначено об'єкти, функції, види контролю та критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів, поступово відбувається процес комп'ютеризації навчання. Водночас збільшилася кількість школярів із порушенням постави, зору, серцево-судинної системи, нервово-психічного здоров'я; в учнів початкових класів погіршилася мотивація до навчання; у багатьох першокласників важко відбувається процес адаптації до школи; формується негативне ставлення соціуму (батьків учнів) до навчально-виховного процесу в початковій школі тощо. За таких умов учитель має бути дослідником, здійснювати педагогічний пошук ефективних і водночас здоров'язберігальних методів і технологій успішного розвитку й навчання молодших школярів.

Науковці здійснили низку досліджень із проблем методології педагогічних досліджень (С. Гончаренко, В. Загвязинський, В. Краєвський, В. Полонський та ін.); підготовки майбутніх фахівців до науково-дослідної діяльності (А. Кочетов, О. Приходько, Н. Яковлева та ін.).

У наукових розвідках В. Безрукової, С. Гончаренка, В. Загвязинського, І. Зязюна, Г. Кловак, Л. Набоки, О. Сокурєнко та ін. науково-педагогічні дослідження розглянуто як складову професійної компетентності вчителя.

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що нині накопичено значний досвід підготовки вчителя-дослідника. Проте недостатньо вивченими є особливості дослідницької діяльності вчителя початкової школи та зміст підготовки майбутніх учителів-дослідників початкової школи. Тому з'ясування специфіки дослідницької діяльності вчителя поча-

ткових класів допоможе вдосконалити зміст, методи та форми означеної підготовки.

**Мета статті** – висвітлити особливості дослідницької діяльності вчителя початкової школи.

Серед багатьох функцій, які має виконувати вчитель початкових класів, сьогодні важливе місце займає дослідницька, сутність якої полягає в самостійній пошуково-творчій діяльності вчителя, що здійснюють з використанням методів педагогічного дослідження. Злиття практичної діяльності вчителя початкової школи з науково-дослідною зумовлює розуміння й правильне пояснення теоретичної сутності будь-якої педагогічної проблеми – це запорука постійного розумового занурення дослідника в суть справи, у конкретні питання навчання й виховання, це основний шлях до підвищення якості освіти сучасних школярів. Зокрема, ще В. Сухомлинський зазначав, що вищим етапом педагогічної майстерності є “поєднання практики з елементами наукового дослідження” [1, с. 72–73]. Робота вчителя передбачає пошук, оскільки він працює в умовах постійних змін, зумовлених реформами (починаючи з 1990-х рр.) та співпрацює з людьми. Варто зазначити, що за останні 15 років змінився взаємозв’язок науки та практики, на що вказує у своїх працях А. Новіков. Якщо раніше вчителі “могли спокійно чекати, поки наука, науковці розроблять нові рекомендації”, то сьогодні таке очікування стало безглуздом [2, с. 61]. Тому практики самі розробляють авторські педагогічні технології та методики, що, на думку А. Новікова, є науковим дослідженням [2, с. 15].

Аналіз педагогічної преси (журналів “Початкова школа”, “Учитель початкової школи”, “Педагогічна майстерність”, “Рідна школа”) за останні п’ять років показав, що проблемі дослідницької діяльності вчителя початкової школи приділяють належну увагу. З’ясовано, що серед 100% статей із означеною тематикою 65% присвячено результатам науково-творчої роботи вчителів, 25% – організації дослідницької діяльності молодших школярів, 10% підготовці студентів (майбутніх учителів початкових класів) до проведення педагогічних досліджень. Так, у журналі “Початкова школа” під рубриками “Методика навчання”, “Досвід одного навчального закладу”, “Науково-педагогічна творчість”, “Авторські програми”, “Творча лабораторія вчителя”, “З досвіду роботи методичних об’єднань”, “Освіта вчителя” розміщено статті вчителів і науковців, у яких описано авторські методики, технології, інноваційний зміст, методи та форми навчання й виховання молодших школярів за нових умов.

Учителі зазначають, що вони постійно розмірковують над тим, як підтримати інтерес учнів до навчальних предметів, як зробити навчальний процес науковим і водночас доступним, як навчити дітей учитися, як розвивати здібності учнів, як сформувати дружній дитячий колектив, як створити сприятливі умови для виховання в дітях загальнолюдських якостей тощо. Тому й виникає необхідність у проведенні педагогічних досліджень учителем початкових класів, за допомогою яких педагог визначає законо-



мірності навчання та виховання молодших школярів; вивчає вікові та індивідуальні особливості учнів, рівень їх вихованості та розвитку, особливості сімей молодших школярів і сімейного виховання; виявляє обдарованих, важковиховуваних та інші категорії дітей; організовує перевірку на науковій основі своїх педагогічних знахідок; впроваджує передовий педагогічний досвід; використовує новітні педагогічні технології [3].

Крім того, вчитель, виховуючи учнів початкової школи, має залучати їх до пошукової діяльності, вчити спостерігати, експериментувати, відкривати причинно-наслідкові зв'язки, що є необхідною умовою розумового розвитку молодших школярів і реалізації принципу наступності між початковою, середньою та старшою школою [3]. Тільки той учитель, який володіє дослідницькими якостями, знаннями та вміннями, має позитивну мотивацію до науково-дослідної роботи, може ефективно організувати дослідницьку діяльність серед молодших школярів. Так, А. Сологуб, кандидат педагогічних наук, член кореспондент НАПН України в статті “Дослідництво – вісь неперервної професійної освіти” стверджує, що засобом підвищення якості вищої професійної освіти є залучення учнів, зокрема початкової школи, до дослідницької, творчої діяльності [4].

Специфіку організації дослідницької діяльності учнів початкової школи окреслено в статтях Т. Гільберг, М. Криворучко, Т. Сак, Т. Чернецької, Н. Ярової та ін. Усі вони визначають дослідницьку діяльність школярів як дієвий спосіб стимулювання пізнавальної активності молодших школярів. Цікаво, що деякі автори (Т. Гільберг, Т. Сак та ін.) вважають дослідницьку діяльність новою формою організації навчальної роботи, новою технологією навчання в початковій школі [5, с. 13–14], інші (М. Криворучко, Т. Чернецька та ін.) зазначають, що пошукова діяльність “не є новою, але затребуваною формою роботи на уроці” [6, с. 29]. Усі вони розкривають значення та специфіку організації дослідницької діяльності молодших школярів. Так, Н. Ярова, вчитель початкових класів, керівник творчої групи “Пошук” КНЗ “Кіровська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів” Криворізького району Дніпропетровської області зазначає, що специфіка дослідницької діяльності учнів полягає в отриманні явища, так би мовити, “в чистому вигляді”: уникнення впливу побічних факторів, дослідження явища в різних умовах, припинення дослідного процесу на будь-якій стадії та повторення його необхідну кількість разів, вивчення його більш ретельно, ділення на окремі частини, виділення цікавого [7, с. 36].

Т. Гільберг, кандидат географічних наук та Т. Сак, доктор психологічних наук, автори програми курсу “Природознавство” зазначають, що учням початкових класів властивий потяг до всього нового, до таємниць відкриттів, тому дослідницька діяльність має стати невід'ємною складовою початкової освіти та основою “формування компетентного учня” [5, с. 13]. Основною метою такої організації навчального процесу вони визначають збереження дослідницької поведінки учнів як засобу

розвитку пізнавального інтересу та становлення мотивації до навчання, розгортання дослідницької діяльності й опанування навичок дослідника [5, с. 13]. Вони висвітлюють принципи, методи навчально-дослідницької діяльності, а також основні підходи до її організації на уроках природознавства [5].

Заслуговує на увагу низка вимог до навчально-дослідницької діяльності молодших школярів, визначена Т. Гільберг і Т. Сак: поєднання її з різними видами пізнавальної діяльності; задоволення молодшими школярами своїх потреб під час спілкування з однокласниками, вчителями, батьками тощо; усвідомлення учнями сутності проблеми, інакше пошук її вирішення буде безрезультатним; спонукання дитини до самостійного пошуку відповідей, уникання надмірної опіки. Науковці наводять приклади організації навчально-дослідницької діяльності учнів на уроках природознавства [8].

М. Криворучко, заступник директора з НВР, учитель біології та географії НВК “Дошкільний навчальний заклад – ЗОШ І–ІІІ ступенів № 15” м. Сміла Черкаської області зазначає, що пошукова діяльність – це вікова потреба дитини. “Вона має певні переваги: діти перестають бути просто слухняними учнями – вони стають співучасниками навчального процесу, його режисерами й акторами, вони безпосередньо занурюються у світ науки” [6, с. 29]. Пошукові навички, здобуті в дитинстві, легко проєктуються в доросле життя й усі сфери практичної діяльності. Автор зазначає, що процес навчання пошукової діяльності є поетапним із необхідністю врахування вікових особливостей дітей і цілеспрямованого формування всіх компонентів пошукової культури учня: вміння аналізувати й виділяти головне з навчального матеріалу, вміння порівнювати, узагальнювати та систематизувати, вміння працювати з інформаційними джерелами, вміння проводити самостійні пошукові дослідження, вміння бачити (моделювати) проблему, вміння конкретизувати, доводити та спростовувати [6, с. 30].

До основних технологій формування дослідницьких умінь науковці та вчителі зараховують проблемне навчання, роботу в малих групах, інтерактивні та проєктні технології.

Опитування, проведене серед учителів початкової ланки освіти, показало, що кожна початкова школа має тему наукового дослідження, й педагогічний колектив разом працює над теоретико-практичним вирішенням актуальної проблеми. Результати дослідницької діяльності вчителі представляють під час атестації у вигляді методичних рекомендацій, навчальних посібників. Також вони беруть участь у науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах; публікуються в наукових журналах, що теж враховується під час атестації вчителів. Аналіз педагогічної преси допоміг простежити багаторічну традицію проведення Інститутом проблем виховання НАПН України щорічних всеукраїнських науково-практичних конференцій, що є ефективною формою професійного розвитку педагогів-практиків. Так, О. Мельник та О. Остряньська, працівники Інституту про-

блем виховання зазначають, що такі конференції сприяють удосконаленню та реалізації науково-творчого потенціалу педагогів, оскільки спонукають кожного до активізації науково-дослідної роботи, створюють умови для налагодження зв'язків із науковцями та практиками близького й далекого зарубіжжя та з редакторами видавництва; зміцнюють імідж закладів-учасників і особистісний імідж та рейтинг виконавців досліджень; забезпечують суспільне визнання отриманих наукових здобутків та підвищують авторитет педагогічної спільноти [9, с. 63].

Варто зазначити, що в Україні періодично проводять і конкурси серед кращих учителів міст, областей, країни. Наприклад, конкурс "Учитель року", де одним із обов'язкових конкурсних завдань є висвітлення актуальної педагогічної проблеми та авторських шляхів її вирішення. Все це доводить, що сучасний учитель початкових класів має бути дослідником, готовим до проектування, інновацій і творчості.

**Висновки.** Таким чином, за нових умов посилюється роль дослідницької функції вчителя початкових класів. Основними чинниками, що впливають на необхідність проведення педагогічних досліджень учителями початкових класів, є зовнішні (освітні реформи, зміна контингенту учнів і батьків, оновлення вимог до якості початкової освіти, атестація вчителів) та внутрішні (прагнення вчителів до самовдосконалення, підвищення рівня професійної компетентності, створення та підтримання власного авторитету, отримання вищої категорії та почесних звань під час атестації).

Аналіз педагогічної преси допоміг нам з'ясувати основну мету дослідницької діяльності вчителя початкової школи – це підвищення якості початкової освіти та власного рівня професійної компетентності.

На основі аналізу наукових публікацій та практики сучасної початкової школи було визначено такі напрями дослідницької діяльності вчителя початкових класів:

- індивідуальна дослідна робота з метою вдосконалення навчально-виховного процесу в класі;
- колективна дослідницька діяльність (робота над науковою темою навчального закладу);
- залучення молодших школярів до дослідницької діяльності [3].

Завдання дослідницької діяльності вчителя початкової школи можна представити у вигляді таких дій: вивчати учнів, батьків, навчально-виховні умови, педагогічний досвід, інноваційні технології тощо; розробляти методику, технологію, модель навчального або виховного заняття тощо; впроваджувати нові педагогічні ідеї; перевіряти ефективність нових педагогічних ідей у своїй практиці; ділитися власним позитивним досвідом.

Вважаємо, що описані особливості дослідницької діяльності вчителя початкових класів актуалізують проблему вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Визначені нами сутність, мета, чинники та напрями дослідницької діяль-

ності вчителя можна використовувати для розробки окремих компонентів технології означеної підготовки.

Подальших наукових розвідок потребує розробка технології підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності.

#### **Список використаної літератури**

1. Сухомлинський В. О. Павлицька середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в п'яти томах. – Київ : Рад. школа, 1976. – Т. 4. – С. 7–390.
2. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2008. – 136 с.
3. Шквир О. Л. Специфіка дослідницької діяльності вчителя початкової школи [Електронний ресурс] / О. Л. Шквир // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах вид. – 2014. – Вип. 3. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2014\\_3\\_14.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_3_14.pdf).
4. Сологуб А. Дослідництво – вісь неперервної професійної освіти / А. Сологуб // Рідна школа. – 2011. – № 7. – С. 18–21.
5. Гільберг Т. Навчально-дослідницька діяльність молодших школярів / Т. Гільберг, Т. Сак // Учитель початкової школи. – 2014. – № 7–8. – С. 13–14.
6. Криворучко М. В. Формування пошукової культури учня як складової особистісного росту дитини / М. В. Криворучко // Педагогічна майстерність. – 2013. – № 8 (32). – С. 29–32.
7. Ярова Н. Дослідницька діяльність як спосіб стимулювання пізнавальної активності молодших школярів / Н. Ярова // Початкова школа. – 2014. – № 6. – С. 35–36.
8. Гільберг Т. Навчально-дослідницька діяльність на уроках природознавства / Т. Гільберг, Т. Сак // Учитель початкової школи. – 2014. – № 7–8. – С. 15–17.
9. Мельник О. Науково-практична конференція – ефективна форма професійного розвитку педагога / О. Мельник, О. Острианська // Початкова школа. – 2014. – № 1. – С. 62–63.

*Стаття надійшла до редакції 15.09.2016.*

---

#### **Шквыр О. Л. Исследовательская деятельность учителя современной начальной школы**

*В статье акцентировано внимание на проблеме необходимости реализации исследовательской функции учителем современной начальной школы. Раскрыты сущность, цель и факторы исследовательской деятельности учителя начальных классов. Освещены результаты анализа периодической прессы по обозначенной проблеме. Выявлены основные направления исследовательской деятельности учителя начального звена образования. Сделаны выводы об актуальности проблемы усовершенствования подготовки будущих учителей начальных классов к исследовательской деятельности.*

**Ключевые слова:** *исследовательская функция учителя, исследовательская деятельность учителя начальных классов, факторы исследовательской деятельности учителя начальной школы, направления исследовательской деятельности учителя начальных классов.*

#### **Shkvyr O. The Research Activity of the Teacher of Modern Primary School**

*In the article the attention is accented on the problem of necessity to realize the research function of the modern teacher of primary school. The essence and specifics of the research activity of the primary school teacher are revealed. The internal and external factors that influence the need for conducting pedagogical researches by the primary school teachers are shown. The main purpose of the research activity of the primary school teacher is formulated. The publication reflects the results of the analysis of periodicals (magazines “Primary School”, “Primary School Teacher”, “Pedagogical Mastery”, “Native School”)*

---

*for the last five years and it is found out that the problem of the research activity of the primary school teacher is given due attention: the results of scientific-creative work of teachers, organization of research activity of younger schoolchildren, training of students (future primary school teachers) to conduct pedagogical research. The main directions of the research activity of teachers of primary level of education are specified: individual research work with the aim of improving the educational process in the classroom; collective research activity (work on the scientific topic of educational institution); involvement of younger schoolchildren into the research activity. The conclusion about the relevance of the problem of improving the preparation of the future primary school teachers to the research activity and the need to develop the technology of this preparation is made. The defined nature, purpose, factors and directions of the research activity of the teacher can be used to develop certain components of this technology.*

**Key words:** *research function of the teacher, research activity of the primary school teacher, factors of research activity of the primary school teacher, directions of research activity of the primary school teacher.*

## ВИЩА ШКОЛА

УДК 34:316.64]167.1:355.354-057.875

О. В. ДОВГИЙ

аспірант

Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету

### ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ЗДОБУТТЯ НЕОБХІДНИХ ПРАВОВИХ ЗНАНЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті актуалізовано важливість формування мотивації до здобуття необхідних правових знань, умінь і навичок. Розглянуто модульно-рейтингову систему професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів та визначено зміст поняття “наставництво” з позиції філософського, соціологічного, психолого-педагогічного та юридичного підходів у контексті формування мотивації до здобуття необхідних правових знань, умінь і навичок під час професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів.*

**Ключові слова:** *правова культура, курсанти, наставництво, модульно-рейтингова система навчання.*

Формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів є прозорою динамічною системою, що має складну структуру. Прозорість цієї системи для впливу ззовні очевидна, адже вона підлягає постійному впливу різних зовнішніх умов: суспільних, культурних, соціально-економічних тощо. Оскільки на процес формування правової культури курсантів впливають практично всі зовнішні умови, їх треба приймати як вихідні передумови.

У зв'язку з цим важливо забезпечити умови системно-цілісної організації діяльності з формування правової культури курсантів. Модель формування правової культури покликана створювати педагогічні умови цілісного сприяння розвитку правової культури особистості курсанта в період професійної освіти.

Провідною тенденцією сучасних інноваційних змін є становлення гуманістичних, особистісно орієнтованих і гуманітарно орієнтованих освітніх систем (Н. Алексєєв, Е. Бондарєвська, В. Данильчук, І. Сергєєв, В. Серіков, В. Сімонов, І. Якиманська та ін.). Усі автори в методологічному відношенні спираються на відоме положення системного аналізу про те, що система не може функціонувати й розвиватися без істотних і необхідних умов, сукупність яких називають середовищем системи. Вони також беруть за основу думку українських дослідників (Ю. Бабанський, Г. Вергелес, М. Дураном, Ю. Соколиків та ін.), які зазначають, що будь-яка

педагогічна система може успішно функціонувати тільки при дотриманні відповідних умов.

*Метою статті* є обґрунтування однієї із запропонованих нами педагогічних умов формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів, а саме формування мотивації до здобуття необхідних правових знань, умінь і навичок під час професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів.

Метою сучасної освіти і науки є пошуки ефективних та перспективних технологій навчання, що допомогли б організувати навчальний процес у вищих освітніх закладах, зважаючи на професійну спрямованість навчання. Умови покликані відображати конкретні ситуації, особливості культури країни. Першочерговим питанням постає пошук найбільш ефективних засобів, що сприятимуть якісному вдосконаленню навчального процесу, розробленню нових стратегій, методів і засобів навчання, умов переосмислення навчання із залученням до нього курсантів льотних навчальних закладів.

Реформування національної системи освіти України, сучасні тенденції світової інтеграції зумовлюють пріоритетність проблеми формування мотивації. Тому особливого значення набуває впровадження методів навчання й виховання, що слугують ефективним засобом оволодіння сучасних технологій, підвищення ефективності навчання та якості правових знань, що здобувають під час професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів.

У процесі формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів ми виділяємо такі основні напрями формування мотивації до здобуття необхідних правових знань, умінь і навичок під час професійної підготовки:

- запровадження модульно-рейтингової системи навчання в процесі формування правової культури курсантів ЛНЗ;
- наставництво в процесі здобуття необхідних правових знань, умінь і навичок під час професійної підготовки курсантів ЛНЗ.

З метою реалізації першого напрямку формування мотивації до здобуття необхідних правових знань, умінь і навичок під час професійної підготовки здійснювали проектування та систематизацію навчального матеріалу на основі принципу модульності. Це давало можливість враховувати та поділяти умови навчання курсантів ЛНЗ згідно з їх початковим рівнем, а також залежно від індивідуально-психологічних особливостей, що давало змогу активізувати їх мотивацію до здобуття необхідних правових знань, умінь і навичок під час професійної підготовки.

Для успішного забезпечення процесу коригування знань, умінь і навичок було введено етап контролю, під час якого виставляли рейтингову оцінку на основі виконання багаторівневих тестів, індивідуальних і колективних завдань. Вмотивованість та зацікавленість курсантів у навчанні забезпечували елементи змагання, можливість надбання особистого досвіду,

заохочення за якість знань, різноманітність умов навчання. Все це сприяло формуванню правової культури курсантів ЛНЗ.

Під час дослідно-експериментальної роботи ми вважали за доцільне впровадження модульно-рейтингової технології навчання на основі врахування міжпредметних зв'язків дисциплін, що впливають на формування такого компонента правової культури курсантів ЛНЗ, як їх комунікативна компетентність. Увесь навчальний матеріал було поділено на окремі модулі. Модульно-рейтингова технологія була спрямована на розвиток мотивації досягнення в курсантів, підвищення їх пізнавальної активності. Звернення до модульної системи навчання було зумовлене недостатньою ефективністю звичних форм взаємодії педагогічного працівника й курсантів під час навчального процесу.

Модуль є закінченим за змістом блоком, що має визначену структуру (інформаційний, допоміжний та тестовий мікромодулі) та дає можливість досягти інтегрованої мети навчання. Це дало змогу забезпечити необхідні умови для активної пізнавальної та самостійної діяльності курсантів.

В процесі корегування знань, умінь і навичок проводили етап контролю, під час якого використовували тести, індивідуальні та колективні завдання. Метою контролю знань є формування в курсантів здатності до трансформації знань у вміння й навички, розвиток уміння засвоювати й систематизувати великий обсяг інформації. За його підсумками склали рейтинг кожного курсанта.

При розробці засобів контролю враховували два основних принципи технології модульного навчання – модульності та систематизації. Вивчення курсантами модулів було спрямовано на досягнення однієї з конкретних дидактичних цілей навчання. Курсанти мали можливість зіставляти свої результати з результатами інших курсантів, а це заохочувало їх до покращення своїх навчальних показників. Розроблена модульно-рейтингова технологія дала можливість підтримувати мотивацію досягнення в курсантів на всіх етапах побудови системи їх навчання, підвищити їх пізнавальну самостійність та успішність навчання, формувати правову культуру.

Реформування вищої освіти висуває перед курсантами підвищені вимоги до самостійної роботи, а відповідальність за якість здобутої освіти все більше покладається на самого курсанта, саме тому виникає чимраз гостріша потреба в досвідчених “провідниках” крізь багатогранну сферу конкретної науки. Існуючі форми взаємодії між курсантом і викладачем-професіоналом потребують удосконалення, саме тому в світовій освітній практиці все частіше використовують інструмент “наставництва”. Тому пропонуємо активно залучати до навчально-виховного процесу наставників, які крізь призму свого досвіду будуть вести майбутніх фахівців авіаційної галузі до набуття необхідної компетенції для виконання професійних дій.

За різних часів і культур підходи до плекання нової особистості були різними. Наставництво існувало вже в первісному суспільстві під виглядом обряду ініціації. Для підготовки до цього обряду вибирали спеціальних на-



ставників, які навчали молодих людей певних ритуальних правил і вмінь [3].

В українську гуманітарну сферу поняття “наставник” прийшло із Західної школи, де для його окреслення використовують термін “mentor”. Саме таким було ім’я особи, якій доручив на виховання свого сина Телемаха Одісей на час своєї тривалої подорожі. Ментор був мудрим і довіреним радником Одісея. Саме таким чином, від давніх переповідок поняття “mentor” – “наставник” дійшло до наших часів. Попри міфічні історії концепція наставництва правдиво сягає своїм корінням у світ античної Греції. Сократ та інші філософи брали на себе роль наставника для тих молодих людей, які демонстрували значні лідерські здібності. Натомість, їх підопічні погоджувалися з часом стати наставниками для інших. Згодом ідея співставлення досвіду та його передачі молодому поколінню перейшла й на виробництво та втілювалася за часів Середньовіччя у формі стосунків майстер-учень. Наставник приймав здібного учня й розкривав йому всі аспекти своєї роботи.

У вітчизняній практиці наставництво розвинулося в масовий рух у системі професійно-технічної освіти та виробничого навчання (з кінця 1950-х рр.). Наставництво можна трактувати як “шефування” досвідчених працівників над молодими, які тільки вчаться та входять у робочий колектив. У випадку виробничого наставництва воно передбачає не лише навчання спеціальності, а й моральне та культурне виховання нового члена виробничої спільноти [3].

Протягом своєї історії зміст наставництва постійно еволюціонував, зрештою здобувши свої сучасні визначення. Відповідні галузеві словники значеннєві нюанси поняття “наставник” описують, використовуючи такі характеристики: “той, хто дає поради, навчає; порадник, учитель; наглядач”. Термін “наставляти” має значення “даючи поради, навчати чогось; наводити, направляти, націлювати тощо в потрібному напрямі; скеровувати, спрямовувати”. Наставництво може реалізовуватися в таких формах:

1. Один на один – традиційна модель наставництва, коли один наставник співпрацює в парі з одним підлітком. Прикладом такої моделі можуть бути програми “Старші брати/Старші сестри” (Big Brothers/Big Sisters), освітнє наставництво, наставництво на виробництві.

2. Командне наставництво – це форма наставництва, яка передбачає співпрацю групи досвідчених осіб із групою менш досвідчених.

3. Групове наставництво – один або двоє наставників вибудовують стосунки з групою підопічних через часті зустрічі або спільний побут. Прикладом є Скаутський рух, Пласт.

Залежно від сфери застосування виділяють такі типи наставництва:

1. Те, що будується на громаді, наприклад, неповнолітніх, неповносправних тощо.

2. Релігійне – наставництво із специфічним духовним спрямуванням (Будистське, Християнське, Юдейське тощо).

3. Професійне/виробниче – наставництво, мета якого – навчання основним навичкам певної професії.

4. Освітнє – наставництво з наголосом на навчальному компоненті та досягненнях. У сфері освіти наставниками є професори тієї галузі, яка зацікавила студента. Такий тип наставництва можна охарактеризувати як комплексний інтерактивний процес між індивідами, які мають різний рівень знань та досвіду. Наслідком цієї співпраці передбачають освітнє та кар'єрне зростання студента.

Наставництво – це підтримка та наснаження молодої особистості на шляху розвитку власного потенціалу та власних навиків, а також вибору та становлення тим, ким вона прагне бути. Наставник забезпечує підопічному провід, ділиться мудрістю, знаннями та підтримує його в спосіб, який підопічний здатний найефективніше сприйняти, і який буде мати для нього найбільшу користь.

Загалом, наставництво є складним і багатогранним процесом, у якому наставник може переймати на себе такі ролі: тренер, довірена особа, друг, провідник, слухач, партнер, натхненник, учитель [4].

Варто зазначити, що в цьому двосторонньому процесі зростає та розвивається не лише підопічний, а й наставник. Наставництво є яскравим прикладом педагогіки співробітництва, яку протиставляють звичній для пострадянських країн освітній системі, авторитарному підходу до процесу професійного розвитку та становлення.

В умовах освітніх реформ потрібна інша методика виховання, а звідси й визнання так званої “педагогіки партнерства”, яка є одним із компонентів наставництва. Її сутність полягає в демократичному та гуманному ставленні до підопічного, забезпеченні його права на вибір, на власну гідність, повагу, право самостійно робити життєвий вибір [2]. Цей підхід свого часу плекали українські освітяни, а отже, він є свідченням того, що наставництво має підґрунтя для того, щоб його сприймали й використовували у вітчизняній освіті.

Запровадження наставництва в освітній простір підготовки курсантів льотних навчальних закладів зумовило появу нових педагогічних працівників – наставників. Фактично наставництво стає новим явищем в освіті [1]. Посилене зацікавлення наставництвом пов'язане з тим, що вища школа не в змозі підготувати своїх випускників до вирішення всіх тих проблем, які будуть виникати на їх життєвому шляху. У зв'язку з цим постає нове завдання – формувати в майбутніх фахівців універсальні способи діяльності як шляхи вирішення проблем у різних сферах і видах діяльності, таких як моделювання, прогнозування, системний аналіз, проектування, дослідження тощо.

До процесу наставництва можна залучати найкращих курсантів, аспірантів, випускників навчального закладу. Наставники допомагають в організації навчального процесу, вони можуть бути повноцінними організаторами навчальної діяльності.

Замість прагнення до уніфікації наставник налаштований на збереження та виявлення різноманітності, підтримку й розвиток індивідуальності, вивчення індивідуального стилю навчально-пізнавальної діяльності кожного майбутнього фахівця та надання йому особистої допомоги в подоланні тих чи інших проблем. Наставництво в сучасній освіті – це педагогічна складова, пов'язана зі спеціальним способом і методом організації системи освіти. З'ясовуючи зміст і функції наставника в льотних навчальних закладах, варто брати до уваги досвід організації дистанційної освіти й літературну основу, де представлено опис ролі наставника в організації дистанційного навчання та завдань, які йому доводиться вирішувати. Під час їх аналізу виокремлено такі основні аспекти:

- яка функція наставника під час взаємодії з курсантами; які аспекти цієї взаємодії належать до сфери його компетенції;
- як побудувати відносини між наставниками та іншими викладачами, що беруть участь в організації навчального процесу;
- які функції відрізняють професійну діяльність наставника від традиційної діяльності педагога.

До обов'язків наставника належать: ознайомлення з матеріалом навчального курсу (якщо він не є автором курсу); аналіз навчальних потреб курсантів, мети та інших рис; визначення ефективності запропонованих принципів, форм і методів навчання.

Під час навчального процесу в льотних навчальних закладах наставник повинен:

- налагоджувати відносини з курсантами до початку навчальної сесії, проводити їхню ідентифікацію, особисто підтримувати контакт з курсантами;
- готувати найпростіші навчальні матеріали для передавання курсантам;
- фіксувати важкі обставини в діяльності курсантів, вирішувати їх разом із викладачами;
- брати участь у вдосконаленні матеріалів курсу;
- консультувати курсантів із навчальних проблем під час особистого контакту.

У досвіді зарубіжних університетів, які використовують такий принцип роботи з курсантами, наставник здебільшого є водночас і розробником навчального курсу. У російській та українській системах дистанційної освіти такий досвід базується на розмежуванні функцій викладача-розробника й викладача-наставника.

У світовій практиці наставники підтримують із студентами телефонний, поштовий та інші види зв'язку, а також зустрічаються в консультаційних пунктах або в навчальних центрах. За умови дистанційної освіти основними завданнями наставника є керівництво самостійною роботою курсантів, що передбачає закріплення за ним таких функцій: формування мотивів, які спонукають слухачів до навчання; формулювання індивідуальних цілей та завдань у вивченні дистанційного курсу або програми на-

вчання; передавання знань і досвіду організації самостійного навчання; організаційна діяльність, зокрема щодо взаємодії курсантів.

**Висновки.** Пропоноване наукове дослідження спрямоване на впровадження важливої педагогічної умови – мотивації до самостійного здобуття необхідних правових знань і навичок під час професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів. Завдяки впровадженню модульно-рейтингової технології навчання на основі врахування міжпредметних зв'язків дисциплін і наставницькому супроводу в льотному навчальному закладі ми змогли сформуванати комунікативну компетентність. Водночас функції наставника зосереджено лише на процесі вивчення правових дисциплін як спробі формування правової культури курсантів ЛНЗ. Пропонована педагогічна умова дасть змогу сформуванати в майбутніх фахівців авіаційної галузі необхідні правові знання, вміння та навички для виконання професійних дій.

#### **Список використаної літератури**

1. Васильева Е. Н. Тьюторство как механизм непрерывного профессионального образования педагога / Е. Н. Васильева // Стандарты и мониторинг образования. – 2006. – № 6. – С. 32–37.
2. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. / О. І. Вишневський / Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – Москва : Большая Российская Энциклопедия, 2002. – 528 с.
4. DuBois D. Handbook of Youth Mentoring / D. DuBois, M. Karcher. – Sage Publications Inc, 2005. – 624 p.
5. Nickols F. Mentor, Mentors and Mentoring [Electronic resource] / F. Nockols. – 2007. – Mode of access: <http://www.home.att.net/~nickols/mentor.htm>.

*Стаття надійшла до редакції 08.09.2016.*

---

#### **Довгий А. В. Формирование мотивации к получению необходимых знаний, умений и навыков при профессиональной подготовке курсантов летных учебных заведений**

*В статье актуализируется важность формирования мотивации к получению необходимых правовых знаний, умений и навыков. Рассматривается модульно-рейтинговая система профессиональной подготовки курсантов летных учебных заведений и определяется содержание понятия “наставничество” с позиции философского, социологического, психолого-педагогического и юридического подходов в контексте формирования мотивации к получению необходимых правовых знаний, умений и навыков во время профессиональной подготовки курсантов летных учебных заведений.*

**Ключевые слова:** правовая культура, курсанты, наставничество, модульно-рейтинговая система обучения.

Dovgiy O. Forming of Motivation to the Acquiring of Necessary Knowledge and Skills in Law during Students' Training at Flight Educational Establishments

*The article considers the importance of motivation forming in the acquiring of necessary knowledge and skills in law. Module-rating system of students' professional preparation at flight educational establishments has been considered; the concept “tutorship” has been studied in the aspect of philosophical, sociological, psychological and pedagogical, legal approaches in the context of forming of motivation in the acquiring of*

*necessary knowledge and skills in law during students' professional preparation at flight educational establishments.*

*The reformation of the national educational system of Ukraine, modern tendencies of the world integration, prioritize the problem of forming of motivation. Therefore, the implementation of educational and training methods, which serve as an effective means of modern technologies' learning, improvement of the effectiveness of studying and quality of knowledge in law, have become of a paramount importance during professional preparation of students at flight educational establishments.*

*In the process of forming of students' legal culture at flight educational establishments the author defines the following basic directions of forming of motivation to the acquiring of necessary knowledge and skills in law during professional preparation: 1) implementation of module-rating system of studying in the process of forming of students' legal culture at flight educational establishments; 2) tutorship in the process of acquiring of necessary knowledge and skills in law during professional preparation of students at flight educational establishments.*

*With the purpose of realization of the first direction of motivation forming to necessary legal knowledge and skills during professional preparation, the planning and structuring of educational material on the basis of module principle has been conducted. It enabled to take into account and define students' studying conditions in accordance with their initial level of knowledge, and also depending on their individual psychological features, that allowed to activate their motivation to the acquiring of necessary legal knowledge and skills during professional preparation.*

*Reformation of higher education brings forward the enhanced requirements of students' independent work, and the student is becoming more and more responsible for the quality of education. For this reason, there is a need for experienced "explorers" through the multidirectional aspects of a particular science. Present forms of co-operation between a student and a professional teacher need improvement. Due to this, in world educational practice the concept of "tutorship" is becoming more and more popular. Therefore, in the thesis we suggest to involve tutors into the studying process, who through the prism of their experience will conduct future specialists of aviation industry to acquiring of necessary legal knowledge and skills during professional preparation.*

**Key words:** *legal culture, students, mentoring, module-rating system of training.*

Т. О. ЗАКУСИЛОВА

аспірант

Класичний приватний університет

## РОЗВИТОК МЕДСЕСТРИНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

*У статті розкрито сутність компетентності як педагогічної категорії та медсестринської компетентності майбутніх фахівців сестринської справи в процесі професійної підготовки. Висвітлено наукові погляди на розвиток професійної компетентності медичної сестри; окреслено основні проблеми сучасної освіти в медичних коледжах. Вказано на необхідність пошуку нових шляхів, методів і засобів формування в майбутніх медичних сестер засад професіоналізму та фахової медсестринської компетентності.*

**Ключові слова:** компетентність, компетентнісний підхід, медична сестра, медичний коледж, медсестринство, медсестринська компетентність, професіоналізм, розвиток, сестринська справа.

У сучасних умовах соціально-економічних трансформацій, загострення загрози екологічної небезпеки й у зв'язку з цим – посилення необхідності пошуку нових шляхів збереження здоров'я нації актуалізується проблема якісної підготовки студентів медичних коледжів. Рівень цивілізованості будь-якого суспільства вимірюють реальним становищем його соціального розвитку та якістю медичного обслуговування громадян.

Під впливом глобальних перетворень в українському суспільстві в контексті реформування медичної галузі зростає соціальна роль медичного працівника з високим рівнем відповідальності та професійної компетентності. Наразі медичні коледжі намагаються забезпечити якісну професійну підготовку випускників-медиків, але проблема розвитку медсестринської компетентності майбутніх медичних сестер ще потребує додаткових напрацювань. Це посилює актуальність теми дослідження.

**Мета статті** – висвітлити наукові погляди на розвиток професійної компетентності медичної сестри, розкрити сутність професіоналізму, компетентності як педагогічної категорії та медсестринської компетентності майбутніх фахівців сестринської справи в процесі професійної підготовки.

Ідея формування медсестринської компетентності базується на провідних концептуальних позиціях теоретико-методичних засад професійної освіти (А. Маркова, Н. Ничкало, О. Новіков, Т. Сущенко, А. Субетто, Ю. Татур та ін.); на концепціях досліджень різних аспектів професійної підготовки майбутніх медичних працівників, зокрема медсестер (В. Аверін, А. Агаркова, В. Бабаліч, О. Беляєва, І. Борискова, Л. Дудікова, І. Кахно, А. Кемпбел, Ю. Колісник-Гуменюк, Н. Кудрява, О. Кузьміна, Л. Крупенькіна, М. Лісовий, П. Мазур, Л. Переймибіда, Л. Пшеничних, З. Шарлович, Л. Шульгіна, Ю. Ющенко та ін.).

Професіоналізм визначається як “сукупність знань, навичок поведінки та дій, що свідчать про професійну підготовку, навченість, придатність людини до виконання професійних функцій; сформована в процесі навчання та практичної діяльності готовність до компетентного виконання функціональних обов’язків, які оплачуються; рівень майстерності у професійній діяльності, що відповідає рівню складності роботи” [4, с. 742].

На думку Є. Климова, професіоналізм необхідно розглядати не просто як якийсь високий рівень знань, умінь і результатів людини в певній сфері діяльності, а як певну системну організацію свідомості, психіки людини [6].

Наразі медичні освітні установи намагаються забезпечити якісну підготовку фахівців на основі позицій взаємодії всіх учасників цього діяльнісного процесу [13, с. 43].

Медсестринський професіоналізм – це гармонійне поєднання високого рівня професійної компетентності та фахових умінь і практичних навичок, культури спілкування, високих особистісних якостей. Компетентнісний підхід при підготовці майбутніх фахівців посилює практичну спрямованість освіти та її професійний аспект, що підкреслюється фаховою підготовкою.

Поняття “компетентність” (з лат. *competens* – відповідний, здібний) у науковій літературі означає сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [11].

Компетентність – це володіння теоретичними знаннями, практичними навичками та вміннями, професійним досвідом у певній галузі. Вона дає змогу людині визначати (тобто ідентифікувати й вирішувати незалежно від контексту або ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності.

Під компетентністю розуміють набір ключових компетентностей, які становлять основний набір найзагальніших понять, які треба деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями й життєвими сферами студентів. Структуру компетентності становлять знання, пізнавальні навички, практичні навички, відношення, емоції, цінності та етика, мотивація [9].

Загалом, компетентність – це сукупність досягнень у професійній діяльності. Професійна компетентність медичної сестри передбачає: принципи, компоненти, показники, рівні сформованості, педагогічні умови, орієнтовані на реалізацію принципів терапевтичної спільноти в навчально-виховному процесі.

Дослідниця психології професіоналізму А. Маркова визначає компетентність як володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції [8, с. 31], виокремлюючи види професійної компетентності: спеціальну компетентність (володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток); соціальну компетентність (володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування; соціальна

відповідальність за результати своєї професійної праці); особистісну компетентність (володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості); індивідуальну компетентність (володіння прийомами саморегуляції розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, непідвладність професійному старінню, вміння раціонально організувати свою працю) [8, с. 34].

Компетентність як властивість індивіда існує в різних формах: як високий рівень уміння; як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей [5, с. 17].

Професійну компетентність визначають рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [2, с. 4].

З метою формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки необхідно акцентувати увагу на принципах взаємної співпраці, поєднанні професійних та особистісних рис, спрямуванні на фахову діяльність.

В особистісному сенсі професійна компетентність є якістю, в якій при всій цілісності можна виокремити деякі компоненти: когнітивно-ціннісний, емоційно-мотиваційний, інтерактивно-комунікативний, поведінково-діяльнісний [3, с. 66]. Когнітивно-ціннісний компонент передбачає наявність професійних знань, уявлень і системи професійних цінностей особистості, розуміння значущості фаху в умовах соціальної дійсності; становлення професійного менталітету. Емоційно-мотиваційний характеризується емоційним ставленням до фаху й мотивами професійного самовизначення та професійної діяльності; інтересом до способів і результатів праці; задоволеністю працею. Інтерактивно-комунікативний компонент передбачає здійснення продуктивної комунікації з індивідами та групами (взаємодію з якими передбачає фах); виконання різних ролей соціальної комунікації, окреслених фахом. Змістом поведінково-діялісного компонента є вияв міри ціннісного ставлення до фаху через поведінку та діяльність, представлені фаховими вміннями, навичками та професійною позицією.

Компетентність дає змогу ефективно взаємодіяти з професійним середовищем завдяки наявності необхідного фонду переживань, знань, відносин (атрибутів свідомості); є провідним регулятором професійного розвитку особистості; передбачає глибоке розуміння професійного середовища та свого місця в ньому [12].

Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він реалізує в своїй роботі новітні методи та способи професійної підготовки. Для підвищення якості знань, умінь і навичок потрібно систематично вдосконалювати свій професійний рівень; опановувати принципи медичної



етики, деонтології та психології; ефективно взаємодіяти з колективом, з розумінням і толерантно ставитися як до пацієнтів, так і до колег.

Світова спільнота віддає пріоритети фахівцям, які: мають сучасні професійні знання; здатні застосовувати ці знання на практиці; володіють професійними навичками; вирішують проблеми грамотно, кваліфіковано й у короткий термін; постійно вдосконалюють свій фаховий досвід; не вагаються брати на себе відповідальність; відчувають себе частиною команди, в якій працюють.

На думку дослідниці професійно-педагогічної компетентності медичних сестер сімейної медицини З. Шарлович, фахова компетентність медичних сестер передбачає спроможність виконувати специфічні професійні завдання обстеження, діагностики, маніпуляційної техніки, призначень лікаря, спостереження й догляд за хворими, що забезпечує результативність медсестринського процесу [14].

Сьогодні важливо бути не лише кваліфікованим, а й передусім компетентним фахівцем. Це допомагає фахівцю ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності.

**Висновки.** Отже, наразі особливої уваги потребує індивідуальна цілеспрямована й поглиблена підготовка молодих фахівців. Необхідно навчити їх тому, як у практичній діяльності вміло застосовувати здобуті в навчальних закладах знання. Особливо важливо, щоб медичні працівники розуміли, що в основі формули “освіта через усе життя” – безперервний процес підготовки кадрів, який потребує систематичної уваги впродовж усього трудового життя. Від якості підготовки майбутніх фахівців сестринської справи, від рівня їхньої професійної компетентності залежить рівень надання долікарської та медичної допомоги населенню як у сімейній, так і в страховій медицині.

#### **Список використаної літератури**

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.
2. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе образования ценностей и ролей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3–7.
3. Докторович М. О. Професійна компетентність соціального педагога / М. О. Докторович // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 15. – Частина II. – Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. – С. 64–69.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Зазюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зазюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. – Київ : Глухів: РВВ ГАПУ, 2005. – С. 10–18.
6. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – Москва : Изд-во Института практической психологии; Воронеж : НПО МО-ДЭК, 1996. – 400 с.
7. Кудрявцева М. Е. К вопросу о фундаментальных основах гуманитарного образования / М. Е. Кудрявцева // Вестник МГУ. – 2005. – № 1. – С. 171–177.

8. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 308 с
9. Настільна книга педагога / упор.: В. М. Андрєєва, В. В. Гигораш. – Харків : Основа, 2006. – 352 с.
10. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – Київ : Генеза, 2006. – 328 с.
11. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. / за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ: Вища школа, 2000. – 380 с.
12. Радзівська І. В. Формування професійної компетентності медичних сестер / І. В. Радзівська // Проблеми освіти. – 2008. – № 57. – С. 69–73.
13. Стрельникова А. Н. Зачем медсестре самооценка / А. Н. Стрельникова // Медсестра. 2000. – № 1. – С. 42–43.
14. Шарлович З. П. Теоретичні засади формування професійно-педагогічної компетентності медичних сестер сімейної медицини як провідної умови медсестринської діяльності [Електронний ресурс] / З. П. Шарлович. – Режим доступу: <http://zavantag.com/docs/2053/index-36608-1.html>.

*Стаття надійшла до редакції 12.09.2016.*

---

**Закусилова Т. А. Развитие медсестринской компетентности студентов медицинского колледжа: теория и практика**

*В статье раскрыта сущность компетентности как педагогической категории и медсестринской компетентности будущих специалистов сестринского дела в процессе профессиональной подготовки. Освещены научные взгляды на развитие профессиональной компетентности медицинской сестры. Очерчены основные проблемы современного образования в медицинских колледжах. Указывается на необходимость поиска новых путей, методов и средств формирования у будущих медицинских сестер основ профессионализма и медсестринской компетентности.*

**Ключевые слова:** компетентность, компетентностный подход, медицинская сестра, медицинский колледж, медсестринство, медсестринская компетентность, профессионализм, развитие, сестринское дело.

**Zakusilova T. The Development of the Nursing Competence of Students of Medical College: Theory And Practice**

*The article reveals the essence of competence as a pedagogical category and nursing competence of future professionals of nursing in the training process, illuminated the scientific Outlook on development of professional competence by nurses; identifies the main problems of modern education in medical colleges. The necessity of finding new ways, methods and means of formation of future nurses the foundations of nursing professionalism and professional competence. Professional competence of nurses, including: principles, components, indicators, levels of formation, pedagogical conditions, aimed at implementation of the principles of the therapeutic community in the educational process.*

*With the purpose of formation of professional competence of future nurses in training need to focus on the principles of mutual cooperation, the combination of professional and personal qualities, the direction of professional activities. Stresses that the reform of the national health system requires the training of a new generation of highly skilled, professionally competent medical professionals, including nursing professionals.*

**Key words:** competence, competence approach, medical nurse, medical College nursing, nursing competence, professionalism, development, nursing.

О. П. ЗЕЛЕНСЬКА

доктор педагогічних наук, професор  
Львівський державний університет внутрішніх справМІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ  
ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ  
В НЕПРОФІЛЬНІЙ МАГІСТРАТУРІ

*У статті зазначено, що особливе місце в навчанні іноземної мови студентами непрофільної магістратури займає читання професійно спрямованої літератури, тому що магістратура – важлива ланка підготовки майбутніх науковців, для яких робота з літературою, в тому числі й іншомовною, є абсолютно необхідною умовою. У зв'язку з цим перспективним напрямом вирішення цього завдання визначено використання міждисциплінарного підходу, який сприяє розвитку у студентів професійних, культурних, духовних навичок, тому що однаковою мірою відповідає цілям оволодіння іноземною мовою та фахом, пропонує комплексне вивчення дисципліни, сприяє формуванню комунікативної компетенції особистості.*

**Ключові слова:** міждисциплінарний підхід, іноземна мова, читання, магістратура, професійно спрямована література, комунікативна компетенція.

Серед завдань сучасної вищої освіти необхідно відзначити її інтеграцію в світовий освітній простір і підвищення конкурентоздатності української освіти на світовому ринку. Освіта повинна бути спрямована на створення умов для навчання молодих людей згідно з їх професійними інтересами, що сприяють набуттю фундаментальних знань для творчого кар'єрного зростання [7]. Це повною мірою стосується підготовки майбутніх магістрів, зокрема навчання іноземної мови, що забезпечить їх активне міжкультурне спілкування в контексті своєї професійної, наукової та побутової діяльності.

У наш час фахівець повинен володіти, крім глибоких, фундаментальних професійних знань, творчим типом мислення, сучасними інформаційними технологіями, самостійністю в прийнятті рішень, уміти отримувати, обробляти та працювати з інформацією, зокрема науковою, бути ерудованим та ініціативним. Основою магістерської освіти повинні стати не стільки навчальні предмети, скільки способи мислення та діяльності. Знання й методи пізнання, а також діяльності необхідно поєднати в органічну цілісність [1, с. 59]. До цього варто додати ще одну дуже важливу умову, без якої наразі професіонал не може бути повноцінним – це володіння іноземною мовою як однією з основних компетенцій випускників непрофільної магістратури, навичками іншомовного міжкультурного спілкування, що не лише дасть змогу підвищити кваліфікацію, а й сприяти розвитку мислення, ерудиції, самостійності, роботі з інформацією тощо, оскільки мова – це система знаків, що слугує для зберігання, переробки та передачі інформації; мова є умовою для здійснення мислення та засіб, який дає можливість

зберігати думки, що сформувалися в процесі мислення, і передавати їх; мова відіграє суттєву роль у формуванні свідомості. Тому володіння іноземною мовою є обов'язковою загальнокультурною компетенцією майбутніх магістрів, які навчаються в непрофільній магістратурі, що уможливорює формування вмінь використовувати іноземну мову в практичній діяльності, володіти комунікативними навичками і культурою ефективної ділової та міжособистісної комунікації. Мета навчання іноземної мови відображає основні положення сучасної парадигми освіти, а саме: навчання протягом життя, підвищення ролі самостійної роботи, самоконтроль і самооцінка, вміння працювати з сучасними джерелами інформації, розвиток навичок спілкування іноземною мовою як на професійному рівні, так і для вирішення повсякденних проблем тощо. В курсі іноземної мови в магістратурі необхідно звернути увагу на важливі мовні аспекти, такі як читання, переклад, аудіювання й мовлення, спеціалізовану та ділову лексику й граматику, які необхідні для вдосконалення професійно спрямованої мовної компетенції майбутніх магістрів [10]. Особливе місце займає читання професійно спрямованої літератури, тому що магістратура – важлива ланка підготовки майбутніх науковців, для яких робота з літературою, в тому числі й іншомовною, є абсолютно необхідною умовою.

Навчання магістрів повинно бути реалізовано на новому змісті як самоосвіта, що планується самостійно, за програмами, побудованими на компетентнісній основі, міждисциплінарними, гнучкими (модульними), особистісно орієнтованими за структурою, з ліберальною організацією навчання [1, с. 58].

У сучасних соціально-економічних умовах актуальним завданням є підготовка універсальних фахівців, здатних удосконалювати й розвивати свій інтелектуальний та загальнокультурний рівень, самостійно набувати за допомогою інформаційних технологій та використовувати в практичній діяльності нові знання та вміння, зокрема в нових галузях знань, які безпосередньо не пов'язані із сферою їхньої діяльності, готових до кооперації в межах міждисциплінарних проектів, роботі в суміжних галузях. У зв'язку з цим перспективним напрямом розвитку системи професійної підготовки є розширення міждисциплінарних освітніх програм [4].

Міждисциплінарний підхід передбачає зв'язок, у цьому випадку, іноземної мови з дисциплінами не тільки професійного спрямування, а й із певними загальноосвітніми дисциплінами, що свідчить про фундаментальність цього предмета, його цілісність і системність. Міждисциплінарний метод навчання – це інтеграція навчальних дисциплін з метою багатоаспектного розгляду окремо взятої теми, поняття, проблеми [8], розуміння процесів, що відбуваються в навколишньому середовищі.

Питання міждисциплінарного підходу як однієї з основних умов навчання та формування системного мислення розглядали Т. Астафурова, В. Буданов, М. Вятютнев, Н. Гез, Л. Заблоцька, І. Зверева, І. Зимня, О. Князева, О. Коваленко, В. Максимова, Є. Минченкова, О. Пахомова, Г. П'я-

такова, Т. Савицька, М. Скаткіна, М. Степанова, С. Тер-Минасова, Ю. Чабанський, Н. Gardner, J. Klein, M. Magnin, B. Mansilla, W. Newell, A. Repko, R. Roberts та ін. Такі науковці, як А. Бабайлова, Г. Барабанова, В. Бутева, В. Григоров, Г. Гринюк, Л. Зільберман, Г. Китайгородська, З. Навицька, Р. Мільруд, В. Купарева, О. Старікова, О. Столбова, О. Тарнопольський, С. Фоломкіна, Е. Ханіна, С. Шатилов, R. Day, R. Feathers, F. Johns, T. Johns, F. Davies, Ch. Nuttall, F. Smith та ін., досліджували різні аспекти навчання читання іншомовних текстів. Проте видається необхідним дослідити можливість та науково обґрунтувати підвищення ефективності іноземної мови з використанням міждисциплінарного підходу для навчання майбутніх магістрів читання іншомовної професійно спрямованої літератури в непрофільній магістратурі, оскільки читання – одне з основних завдань навчання іноземної мови у ВНЗ. Читання – найефективніший інструмент отримання, організації та використання інформації, необхідної для будь-якого виду діяльності людини [3, с. 61].

**Мета статті** – розкрити особливості міждисциплінарного підходу до навчання читання іншомовної професійно спрямованої літератури в непрофільній магістратурі.

Переваги навчання іноземної мови з використанням міждисциплінарного підходу:

1. Цей підхід уможлиблює підготовку не тільки висококваліфікованого фахівця, що має лише вузькопрофесійні знання, але й сприяє вихованню духовно та культурно розвинутої особистості, яка володіє важливим надбанням людства – мовою, не лише рідною, а й іноземною. Змістовий компонент міждисциплінарної інтеграції на основі іноземної мови є системою інваріантних і варіативних блоків, що включають специфічні знання (мовні, тобто знання іноземної та рідної мов, соціокультурні, лінгвокультурні, літературознавчі, знання з галузі фахових предметів), уміння (мовленнєві, комунікативні, інформаційні, творчі), ціннісні ставлення (до світу, рідної країни, людини, культури, науки, освіти, праці, мистецтва, рідної та іноземної мов тощо) [9].

2. Основна мета застосування цього підходу в навчанні іноземної мови – формування іншомовних міжкультурних комунікативних навичок. Культурологічному аспекту приділяють значну увагу, оскільки він відображає культури та ментальності різних народів. Очевидна необхідність міжкультурної компетенції, тобто такої здатності спілкування з носіями інших культур, яка забезпечує єдине для всіх учасників професійної взаємодії розуміння того, що відбувається, його причин і наслідків; це єдине розуміння прийнято називати позитивним результатом міжкультурного спілкування [5, с. 291].

3. Запланований програмний матеріал повинен відображати майбутню практичну діяльність студентів магістратури, тобто бути професійно спрямованим. Важливо добирати матеріали, які б значною мірою стосувалися суті професійної діяльності, були актуальними, цікавими, цінними за

формою та змістом. Це можуть бути журнальні та газетні статті, уривки монографій, матеріали конференцій з різних питань, пов'язаних не тільки з фаховими дисциплінами, а й соціологією, педагогікою, філософією, мовознавством, культурологією, підручники, навчальні посібники тощо, тобто студенти мають змогу, використовуючи іноземну мову, розширювати та поглиблювати свої знання з інших дисциплін. Робота з автентичним текстом як носієм мовної, мовленнєвої, професійної та соціокультурної інформації є пріоритетною. Згідно з принципом мінімізації, відбір навчального матеріалу повинен відповідати рівню іншомовної комунікативної компетенції, корелювати з предметно орієнтованими знаннями студентів [2] з інших дисциплін. Тематична організація матеріалів повинна бути визначена на основі аналізу потреб студентів магістратури та обсягу знань спеціалізації, якою вони оволодівають.

4. Майбутні магістри можуть отримувати інформацію з різних джерел, зокрема з використанням інтернет-ресурсів, що надає їм безмежні можливості знайомитися з найновішими дослідженнями, матеріалами, статтями, монографіями тощо.

5. Навчання іноземної мови, з одного боку, спрямоване не лише на формування навичок іншомовної міжкультурної комунікації, а й сприяє поглибленому вивченню фахових дисциплін, а з іншого – формує вміння та навички науково-дослідної роботи.

6. Міждисциплінарний підхід сприяє підвищенню інтересу та мотивації студентів до вивчення як фахових дисциплін, так і іноземної мови. Іноземна мова є засобом організації навчання професійної діяльності та досягнення її результатів.

7. Різні форми проведення практичних занять з іноземної мови (дискусії на основі прочитаного, рольові та ділові ігри, вікторини, конференції тощо) дають змогу студентам підготуватися до реальних ситуацій, що відбуваються в житті.

8. Міждисциплінарний підхід до навчання максимально сприяє розвиткові не тільки загальнопредметних, а й ключових компетенцій, серед яких важливе місце посідають комунікативна, інформаційна, науково-дослідна компетенції та робота в групі.

На нашу думку, метою навчання читання є формування вмінь читання, а не навчання видів читання (пошукового, вивчального тощо), що є лише засобом для досягнення цієї мети [11, с. 88]. Вільне, зріле читання іншомовних оригінальних професійно спрямованих текстів, яким повинні оволодіти майбутні магістри, що навчаються в непрофільній магістратурі, передбачає формування вмінь і навичок виділяти в текстах опорні змістові блоки, основні думки та факти, визначати структурно-семантичне ядро, знаходити логічні зв'язки, опускати неважливу для розуміння основного змісту інформацію, здійснювати обробку отриманої з тексту інформації, інтерпретацію прочитаного з висловленням особистої думки щодо цього,

розвиток мовної здогадки на основі контексту, лексики, словотворення, граматичних конструкцій тощо.

При організації процесу навчання читання іншомовної професійно спрямованої літератури необхідно брати до уваги такі умови: автентичність і новизну навчальних матеріалів; використання різних типів професійно спрямованого дискурсу; врахування міждисциплінарних зв'язків під час відбору компонентів змісту навчання іншомовного професійного дискурсу; системний виклад професійно орієнтованих текстів; наявність лексико-граматичних і творчих вправ, вправ на розуміння прочитаного, оскільки основний об'єкт навчання розуміння – це змістовий аспект тексту, а отримані знання потребують свого подальшого застосування; виконання завдань, що відображають реальні ситуації професійної діяльності майбутніх магістрів; особистісно спрямований характер матеріалів (рівень підготовки, мотивація, етап навчання, вік); опора на професійні знання студентів, їх практичний досвід, тому що викладач іноземної мови не є фахівцем в інших галузях знань; організація самостійної роботи студентів з метою вдосконалення навичок професійної та комунікативної іншомовної компетенції та підвищення мотивації навчання, оскільки студенти мають змогу обирати матеріали самостійно й саме ті, що сприятимуть їх практичному оволодінню своїм фахом і цікавлять їх найбільше, тобто вони відповідають професійним інтересам того, хто читає; самостійне опрацювання іншомовних професійно спрямованих матеріалів сприяє тому, що студенти змушені застосовувати всі свої знання, досвід, уміння та навички, щоб прочитати текст, глибше вникнути в його зміст, його суть, проаналізувати його та в різних формах (розповіді, відповіді на запитання, дискусії тощо) відтворити прочитане.

Отже, професійно спрямовані тексти, що пропонують студентам магістратури, повинні мати певні ціннісні характеристики:

- наукова цінність, тобто наскільки зміст тексту відповідає новизні в тій чи іншій галузі знань;
- когнітивна (пізнавальна) цінність, тобто якою мірою інформація, що міститься в тексті, може стимулювати пізнавальну активність студентів, розвиток їх раціональних способів мислення, вміння виконувати різні логічні операції (аналіз, синтез, встановлення причиново-наслідкових зв'язків, аргументування, узагальнення, висновки, коментування тощо);
- мотиваційна цінність, тобто якою мірою текст відповідає специфіці та потребам адресата (інтереси, мотиви, мовний рівень, віковий рівень) [6];
- комунікативна цінність, оскільки студенти мають змогу задовольняти свої комунікативні потреби як в усній, так і писемній формі, використовуючи отриману інформацію в подальшій діяльності (на заняттях не тільки з іноземної мови, а й із фахових дисциплін);
- практична цінність, тобто застосування вмінь і навичок роботи з іншомовною професійно спрямованою літературою в подальшій практичній діяльності, оскільки вона потребує постійне оновлення знань;

– науково-дослідна цінність, тому що ступінь магістра, яка дає змогу поглибити спеціалізацію з певного професійного напрямку, відображає, насамперед, освітній рівень випускника вищої школи та свідчить про наявність у нього вмінь і навичок, притаманних науковому працівнику, а володіння іноземною мовою значною мірою сприяє науково-дослідній діяльності;

– креативна цінність, тобто вміння майбутнього фахівця застосовувати отриману інформацію для реалізації своїх власних проєктів, планів, завдань, розробки нових методик, організації проведення дослідження, систематизації наукової інформації, підготовки публікацій за результатами виконаних досліджень, впровадження отриманих розробок тощо;

– розвивальна цінність, тобто навчання культурі розумової праці, розвиток здібностей та особистісних якостей майбутнього фахівця, а саме: здатність чітко та ясно висловлювати свою думку щодо прочитаного, здатність сприймати та оцінювати думку співбесідника, прагнення до співпраці, самоосвіти, самовдосконалення та самоорганізації.

**Висновки.** Таким чином, використання міждисциплінарного підходу в навчанні читання іншомовної професійно спрямованої літератури в непрофільній магістратурі сприяє розвиткові у студентів професійних, культурних, духовних навичок, тому що однаковою мірою відповідає цілям оволодіння іноземною мовою та фахом, допомагає шукати, аналізувати й генерувати інформацію, необхідну для професійної діяльності та подальшого всебічного розвитку фахівця, оскільки такий підхід синтезує інформацію з різних галузей знань, пропонує комплексне вивчення дисципліни, сприяє формуванню комунікативної компетенції особистості. Це, своєю чергою, підвищує мотивацію студентів до активної навчальної та пізнавальної діяльності, уможливорює розширення фундаментальної підготовки майбутніх магістрів у непрофільній магістратурі, забезпечує покращення її якості, формування вмінь застосовувати міжпредметні зв'язки для вирішення практичних завдань не тільки в професійній сфері, а й у соціальній, економічній, культурній та інших галузях, у побуті та в міжкультурній комунікації.

#### **Список використаної літератури**

1. Агранович Б. Л. Вызовы и решения: подготовка магистров для постиндустриальной экономики / Б. Л. Агранович // Инженерное образование. – 2011. – № 8. – С. 56–61.
2. Атабекова А. А. Юридический перевод в междисциплинарном контексте : монография / А. А. Атабекова. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2011. – 131 с.
3. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ / Г. В. Барабанова. – Київ : ІНК ОС, 2005. – 314 с.
4. Давыденко Т. М. Междисциплинарная опережающая непрерывная подготовка профессиональных кадров в условиях интеграции образования, науки и производства: педагогические условия / Т. М. Давыденко, М. И. Ситникова // Перспективы науки. – 2012. – № 3 (30). – С. 27–33.
5. Елизарова Т. В. Культура и обучение иностранным языкам / Т. В. Елизарова. – Санкт-Петербург : Союз, 2001. – 352 с.
6. Зимняя И. Педагогическая психология / И. Зимняя. – Москва : Логос, 1999. – 384 с.
7. Ларина Е. Б. Цели и задачи обучения иностранному языку в магистратуре в условиях внешнеэкономических связей региона на современном этапе / Е. Б. Ларина // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 77–80.



8. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В. Н. Максимова. – Москва : Просвещение, 1988. – 192 с.
9. Степанова М. М. Аксиологический подход к формированию компетенции иноязычного делового общения в лингвистическом вузе / М. М. Степанова, В. Д. Хайкин // Молодой ученый. – 2012. – № 12. – С. 512–514.
10. Степанова М. М. Разработка гибких учебных программ по иностранному языку для магистратуры технических направлений / М. М. Степанова // Вопросы методики преподавания в вузе : сборник статей. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского политехн. ун-та, 2011. – Вып. 14. – С. 196–201.
11. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для пед. ин-тов / С. Ф. Шатилов. – Москва : Просвещение, 1986. – 223 с.

*Статья надійшла до редакції 16.09.2016.*

### **Зеленская Е. П. Междисциплинарный подход к обучению чтению иноязычной профессионально ориентированной литературы в непрофильной магистратуре**

*В статье обозначено, что особенное место в обучении иностранному языку студентов непрофильной магистратуры принадлежит чтению профессионально ориентированной литературы, потому что магистратура – важное звено подготовки будущих научных сотрудников, для которых работа с литературой, в том числе и иностранной, является абсолютно необходимым условием. В связи с этим перспективным направлением решения этого задания является использование междисциплинарного подхода, который содействует развитию у студентов профессиональных, культурных, духовных навыков, так как в одинаковой степени соответствует целям овладения иностранным языком и специальностью, предлагает комплексное изучение дисциплины, содействует формированию коммуникативной компетенции личности.*

**Ключевые слова:** междисциплинарный подход, иностранный язык, чтение, магистратура, профессионально ориентированная литература, коммуникативная компетенция.

### **Zelenska O. Interdisciplinary Approach to Teaching Reading Foreign Language Professionally Oriented Literature on Non-Linguistic Master's Course**

*Reading professionally oriented literature occupies a specific place in teaching a foreign language by the students who are not philologists and take the Master's course, because the Master's course is an important step in training the future scientists and researchers for whom working with literature (foreign literature including) is an absolutely necessary condition. In this connection a very perspective direction of solving the task is the usage of the interdisciplinary approach, which helps to develop the students' professional, cultural and moral skills, because it meets the goals of both mastering the foreign language and the speciality, offers the complex learning of the discipline, contributes to forming the communicative competence of the individual. The interdisciplinary approach to training assists to a great extent in developing not only the general disciplinary competences, but also the key competences, among them the communicative, informational, scientific-research competences and working in a group.*

*The professionally oriented texts which are proposed to the students who take the Master's course must be authentic and contain the new materials; the different types of the professionally oriented discourse must be used; the interdisciplinary relations while choosing the components of the content of teaching the foreign language professional discourse must be taken into account; the presence of the lexical, grammatical and creative exercises, and the exercises pertaining to understanding the content of what is read, because the main object of teaching to understand is the content aspect of the text, and the acquired knowledge must be used for solving different tasks that reflect the real situations of the professional activity of the future Masters, etc.*

**Key words:** interdisciplinary approach, foreign language, reading, Master's course, professionally oriented literature, communicative competence.

УДК 378.016:34:[378:338.488.2:640.4

Г. В. КАМИШНІКОВА

викладач

Житлово-комунальний коледж

Харківського національного університету міського господарства ім. О. М. Бекетова

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА ТА ТУРИЗМУ

*У статті визначено основні сприятливі фактори та існуючі проблеми розвитку туристичного бізнесу в Україні. Доведено актуальну необхідність формування правової компетентності як органічної складової професійної компетентності в майбутніх фахівців готельного господарства та туризму. Визначено, що під правовою компетентністю розуміють інтегративну властивість майбутнього фахівця, що передбачає засвоєння ним існуючих у суспільстві правових цінностей, знань, умінь і навичок, професійно-особистісних якостей, які забезпечують його готовність до здійснення професійної діяльності на основі дотримання норм чинного законодавства. З'ясовано, що особливості формування правової компетентності студентів зазначеного профілю значною мірою зумовлені специфікою їх майбутніх посадових обов'язків, що вимагає вивчення студентами права, а також відповідних галузевих і спеціальних нормативно-правових актів, які регламентують їх майбутню фахову діяльність.*

**Ключові слова:** *правова компетентність, готельне господарство, туризм, майбутній фахівець, нормативно-правове забезпечення.*

Початок ХХІ ст. характеризується інтенсивним розвитком туризму в більшості країнах світу. Очевидно, що Україна в цьому плані не є винятком. Згідно з визначенням Всесвітньої туристичної організації (ВТО), сам термін “туризм” походить від французького слова *tourta*, сучасні вчені його трактують як подорож людини у вільний час, один із видів активного відпочинку. Варто також зауважити, що, за визначенням Всесвітньої Ради з туризму і подорожей, сучасний туризм в економічному плані є наймогутнішою світовою індустрією, яка має 3,5 трлн доларів США оборотного капіталу та характеризується найбільш високою динамікою розвитку [9; 15].

Як пояснюють Н. Алешупіна та Л. Гонтаржевська, сприятливими факторами розвитку туристичного бізнесу в Україні є такі: зручне географічне розташування; наявність значних туристичних ресурсів; активізація участі України в міжнародному поділі праці; інтенсивне залучення іноземних інвестицій у зазначену індустрію; приватизація туристичних підприємств тощо. Отже, держава має всі передумови для успішного розвитку туризму. Водночас фахівці наголошують, що завадою цьому є певні проблеми, наявність яких значною мірою знижує темпи цього розвитку. Серед таких проблем треба насамперед назвати такі: невідповідність туристичної інфраструктури країни та підготовки кадрів у сфері туризму міжнародним стандартам; неефективне використання потенціалу туристичних ресурсів; низька якість туристичних послуг; відсутність чіткої стратегії розвитку вітчизняної туристичної індустрії; недостатня робота щодо створення висо-

кого іміджу України як туристичної держави в очах іноземців [1; 3]. На підставі вищевикладеного зроблено висновок про необхідність підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців готельного господарства та туризму.

Як свідчить аналіз наукової літератури, окремі аспекти цієї проблеми перебувають у центрі уваги фахівців. Так, особливості професійної підготовки фахівців туристичної галузі охарактеризовано в дослідженнях В. Баранової, Л. Івлєвої, Г. Сорокіної, Г. Щуки та ін. Вимоги до організації та змісту освітнього процесу в закладах туристичного профілю проаналізовано в наукових доробках М. Ахметової, А. Конох, В. Лишик та ін. Теоретичні основи екскурсознавства та шляхи вдосконалення підготовки персоналу екскурсійної сфери туристської галузі представлено в працях В. Абрамова, С. Грибанової, Р. Дьякової, П. Пасечного та ін. Проблеми управління туристичною галуззю в Україні присвячено наукові пошуки таких учених, як: І. Гортенко, В. Євдокименко, В. Кифяк, Ю. Лебединський. Деякі питання правового забезпечення туризму розкрито в публікаціях В. Андрейцева, А. Бобкової, Є. Пісаревського, Б. Розовського та ін.

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що проблема формування в майбутніх фахівців готельного господарства та туризму правової компетентності як важливої складової їхньої професійної компетентності не була предметом окремого педагогічного дослідження. Однак, за результатами дослідження, рівень сформованості цієї компетентності в студентів туристичних спеціальностей є недостатнім. А це підтверджує необхідність забезпечення цілеспрямованого формування в них правової компетентності під час здійснення професійної підготовки у виші.

**Метою статті** є аналіз особливостей формування правової компетентності в майбутніх фахівців готельного господарства та туризму.

На основі аналізу наукової літератури [8; 10] було зроблено висновок про те, що правова компетентність є інтегративною властивістю майбутнього фахівця, яка передбачає засвоєння ним існуючих у суспільстві правових цінностей, знань, умінь і навичок, професійно-особистісних якостей, що забезпечують його готовність до здійснення професійної діяльності на основі дотримання норм чинного законодавства. Очевидно, що правова компетентність фахівця може проявлятися як у процесі здійснення ним професійної діяльності, так і в повсякденному житті.

Варто також зазначити, що для працівників у різних професійних сферах зміст правової компетентності має свою специфіку, зумовлену їхніми професійними обов'язками. Зокрема, формування правової компетентності фахівців готельного господарства та туризму є важливою передумовою для підвищення відповідальності посадових осіб і пересічних працівників туристичних організацій за дотримання законних прав споживачів їх послуг, регламентації правовідносин у царині туризму на основі дотримання ключових положень українського й міжнародного законодавства. Як

наслідок, це підвищує гарантії щодо безпечності та комфортності відпочинку людей під час туристичних подорожей.

У контексті порушеної проблеми доречними є також висновки А. Зайцевої про доцільність формування правової компетентності майбутніх фахівців індустрії дозвілля, що передбачає такі етапи: вивчення основ права (насамперед таких питань: державний устрій, поняття права, правовідносин, структура й види норм права, система права та законодавства); вивчення галузевого законодавства (передбачає розгляд як загальних для різних видів дозвільної діяльності, так і галузевих нормативно-правових актів, які регламентують конкретну її галузь); вивчення спеціальних нормативно-правових актів (регулюють особливості правовідносин певних видів фахової діяльності) [7].

Зазначимо, що зміст правової компетентності майбутніх фахівців готельного господарства та туризму визначається насамперед тими функціональними обов'язками, які вони мають виконувати після прийому на роботу. При цьому обсяг і характер посадових обов'язків і повноважень працівників туристичної індустрії значною мірою відрізняються залежно від того, в якому сегменті ринку туристичних послуг вони працюють. Зокрема, цей ринок включає в себе роботу туроператорів (фірм, які здійснюють діяльність із формування, просування й реалізації туристичного продукту), турагентів (фірм, що забезпечують просування й реалізацію туристичного продукту) та екскурсійних бюро. Так, основними завданнями персоналу турагентства є: надання інформації та робота з клієнтами; бронювання й оформлення квитків; продаж туру, маркетинг і реклама; робота з туроператорами; виконання адміністративних функцій. До основних обов'язків туроператора належать такі: планування та складання програми турів; розрахунок вартості турів; бронювання й продаж квитків; бронювання місць у готелях; складання програм екскурсійних та інших додаткових послуг; інструктаж гідів і водіїв; оформлення туристської документації; візове забезпечення; маркетинг і реклама; взаємодія з турагентствами та іншими організаціями; пряий продаж турпакетів; укладення агентських та інших договорів; виконання адміністративних функцій. Основним завданням екскурсійного бюро є надання клієнтам послуг екскурсовода (гіда) в масштабах міста, регіону, країни. До основних обов'язків персоналу готельного господарства належать такі: організація роботи й забезпечення економічної ефективності діяльності готелю; якісне обслуговування клієнтів відповідно до класу готелю, контроль за збереженням їх матеріальних цінностей та дотримання ними паспортного режиму; облік, розподіл і правильне використання житлових номерів; утримання в справному стані приміщень і майна згідно з правилами й нормами експлуатації, дотримання санітарно-технічних і протипожежних вимог; забезпечення благоустрою, чистоти й порядку в приміщенні та на прилеглий до будівлі території; консультування клієнтів щодо наданих послуг; вжиття заходів щодо запобігання й вирішення конфліктних ситуацій, за необхідністю розгляд претензій, по-

в'язаних із незадовільним обслуговуванням клієнтів, проведення необхідних організаційно-технічних заходів тощо [2; 4; 12; 13; 14; 16]. Перелічені функціональні обов'язки фахівців готельної індустрії визначають особливості формування в них правової компетентності.

Зокрема, до норм загального законодавства, які мають опанувати студенти туристичних спеціальностей, насамперед належать такі: Конституція України, в якій закріплено основні права та обов'язки громадян; Закони України: "Про захист прав споживачів" (регулює безпеку туристичних послуг та захисту життя й майна їх користувачів); "Про порядок виїзду із України і в'їзду в Україну громадян України" (регулює порядок здійснення права громадян України на виїзд з України та в'їзд в Україну, порядок оформлення документів для зарубіжних поїздок, визначає випадки тимчасового обмеження права громадян на виїзд з України й встановлює порядок вирішення спорів у цій сфері); "Про страхування" (регулює відносини у сфері страхування, посилення страхового захисту життя та майнових інтересів громадян); "Про рекламу" (визначає основні засади рекламної діяльності в Україні, регулює правові відносини, які виникають у процесі створення й розповсюдження реклами); "Про охорону навколишнього природного середовища" (визначає правові, економічні та соціальні основи організації охорони навколишнього природного середовища, раціонального використання природних ресурсів, забезпечення екологічної безпеки життєдіяльності людей); "Про охорону культурної спадщини" (регулює організаційно-правові та соціально-економічні відносини у сфері охорони культурної спадщини з метою збереження та використання її об'єктів) тощо.

Оскільки в останні роки в Україні активними темпами розвивається зовнішній туризм, працівники туристичної індустрії мають також опанувати основні міжнародні документи в цій сфері. В цьому плані однією з важливих міжнародно-правових форм регулювання й координації діяльності держав у галузі туризму, вироблення норм і стандартів міжнародної туристської діяльності є конференції ООН з туризму, форуми міжнародних туристських організацій, насамперед – конференції СОТ. Зокрема, одним із перших документів у цій сфері була Загальна резолюція Конференції ООН з міжнародного туризму і подорожей (Рим, 1963 р.).

У 1970 р. у Мехіко на Генеральній Асамблеї Міжнародного союзу офіційних туристичних організацій було прийнято рішення про створення Всесвітньої туристичної організації та затверджено її статут. Під час проведення Манільської конференції (Філіппіни) в 1980 р. було прийнято Манільську декларацію з міжнародного туризму. В 1985 р. на VI сесії Генеральної асамблеї Всесвітньої організації з туризму було затверджено Хартію туризму, в якій було визначено вимоги до держав щодо лібералізації туристичної діяльності. У 1989 р. було затверджено Гаазьку Декларацію з туризму, де сформульовано десять основних принципів, на яких базується відносини в туристичній сфері. Вони повністю узгоджуються з текстами міжнародних актів ООН, ЮНЕСКО, а також інших документів, прийнятих між-

жнародними туристськими організаціями, та законодавчих актів у галузі туризму. Чільне місце в системі міжнародного права в галузі туризму займають також регіональні закони й нормативні акти: Шенгенські угоди “Про єдиний візовий туристичний простір” (1995 р.), “Рекомендації зі статистики туризму”, прийняті Статистичною комісією ООН у 1993 р. У свою чергу, в 1999 р. у Сантьяго (Чилі) було прийнято Всесвітній кодекс етики в туризмі. Очевидно, що в умовах інтеграції України в світовий економічний та культурний простір важливість знання фахівцями змісту вищеназваних та інших правових документів у галузі міжнародного туризму не викликає сумніву [5; 6; 11].

Варто також зауважити, що фахівці в галузі готельного та туристичного бізнесу мають добре знати нормативно-правові акти, які стосуються зазначеного бізнесу загалом, наприклад: Закон України “Про туризм” (1995 р.), у текст якого було пізніше внесено відповідні зміни, Укази Президента України “Про підтримку розвитку туризму в Україні” (2001 р.), “Про заходи щодо забезпечення реалізації державної політики у галузі туризму” (2001 р.) тощо. Крім того, студенти готельного бізнесу мають засвоїти зміст нормативно-правових актів, які мають відношення до конкретного сегменту їхньої фахової діяльності.

**Висновки.** Отже, можна підсумувати, що в процесі формування правової компетентності студентів вищевказаних спеціальностей важливо забезпечити формування в них загальних правових знань, а також засвоєння ними змісту галузевих і спеціальних нормативно-правових актів та механізму реалізації на цій основі під час здійснення професійної діяльності відповідних прав і обов’язків. У процесі подальшого дослідження передбачено обґрунтувати модель формування правової компетентності майбутніх фахівців готельного господарства та туризму у вищій школі.

#### **Список використаної літератури**

1. Алешупіна Н. О. Проблеми формування туристичного іміджу України / Н. О. Алешупіна // Альянс наук: вчений-вченому : матеріали V міжнарод. науково-практ. конф. (м. Дніпропетровськ, 20 травня 2009 р.). – Дніпропетровськ : ПДАБА, 2009. – Т. 3. – С. 3–5.
2. Бондарь И. И. Профессиональное туристское образование на современном этапе развития / И. И. Бондарь // Культура народов Причерноморья. – 2012. – № 232. – С. 231–233.
3. Гонтаржевська Л. І. Ринок туристичних послуг в Україні : навч. посіб. / Л. І. Гонтаржевська. – Донецьк : Східний видавничий дім, 2008. – 180 с.
4. Гриценко Н. І. Організація підготовки фахівців туристичної галузі : навч.-метод. посіб. / Н. І. Гриценко, В. А. Бурдейний, Г. П. Степурко. – Київ : Науковий світ, 2003. – 88 с.
5. Данканич Т. П. Організаційно-правові аспекти здійснення туристичної діяльності / Т. П. Данканич // Наукові праці КНТУ. Економічні науки. – Кіровоград : Кіровоград. нац. тех. ун-т, 2009. – Вип. 16. – Ч. 1. – С. 236–242.
6. Жарков Г. Н. Нормативно-правовое обеспечение международного туризма : учебно-практ. пособ. / Г. Н. Жарков. – Киев : Кондор, 2004. – 486 с.
7. Зайцева А. Повышение правовой компетенции специалистов индустрии досуга / А. Зайцева // Педагогічні та рекреаційні технології в сучасній індустрії дозвілля :

матер. міжнарод. науково-практ конф. (м. Київ, 4–6 червня 2004 р.). – Київ : КНУКІМ, 2005. – Вип. 12 (2). – Ч. 2. – С. 40.

8. Іваній О. М. Структурно-змістова модель формування правової компетентності майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі університету : автор. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. М. Іваній. – Харків, 2012. – 20 с.

9. Кияк В. Ф. Організація туристичної діяльності в Україні : навч. посіб. / В. Ф. Кияк. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2003. – 300 с.

10. Клочкова Д. М. Взаємозв'язок формування правової компетентності майбутнього вчителя з правовим вихованням особистості / Д. М. Клочкова, Н. М. Чернуха // Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка. – 2011. – № 12 (223). – С. 168–174.

11. Козловський Є. В. Правове регулювання туристичної діяльності : навч. посіб. / Є. В. Козловський. – Київ : Центр навчальної літератури, 2015. – 272 с.

12. Круль Г. Я. Основи готельної справи : навч. посіб. / Г. Я. Круль. – Київ : Центр навчальної літератури, 2011. – 368 с.

13. Левіцька І. В. Готельна справа : навч. посіб. / І. В. Левіцька, Н. В. Корж, Н. В. Онищук. – Київ : Київ. нац. торговельно-економічний університет ; Вінниця : Едельвейс і К., 2015. – 580 с.

14. Лук'янова Л. Г. Освіта в туризмі : навч.-метод. посіб. / Л. Г. Лук'янова. – Київ : Вищ. шк., 2008. – 719 с.

15. Сакун Л. В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира : монография / Л. В. Сакун. – Киев : МАУП, 2004. – 399 с.

16. Федорченко В. К. Підготовка фахівців для сфери туризму: теоретичні і методологічні аспекти / В. К. Федорченко. – Київ : Вища школа, 2002. – 348 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.09.2016.*

### **Камышникова Г. В. Особенности формирования правовой компетентности у будущих специалистов гостиничного хозяйства и туризма**

*В статье определены основные благоприятные факторы и существующие проблемы развития туристического бизнеса в Украине. Доказана актуальная необходимость формирования правовой компетентности как компонента профессиональной компетентности у будущих специалистов гостиничного хозяйства и туризма. Определено, что под правовой компетентностью понимается интегративное свойство будущего специалиста, предполагающее усвоение им существующих в обществе правовых ценностей, знаний, умений и навыков, профессионально-личностных качеств, которые обеспечивают его готовность к осуществлению профессиональной деятельности на основе соблюдения норм действующего законодательства. Установлено, что особенности формирования правовой компетентности студентов указанного профиля в значительной степени обусловлены спецификой их будущих должностных обязанностей, что требует изучения студентами права, а также соответствующих отраслевых и специальных нормативно-правовых актов, регламентирующих их будущую профессиональную деятельность.*

**Ключевые слова:** правовая компетентность, гостиничное хозяйство, туризм, будущий специалист, нормативно-правовое обеспечение.

### **Kamyshnikova G. The Peculiarities of a Legal Competence Forming for the Future Professionals of the Hotel Industry and Tourism**

*The main favorable factors of the development of tourist business in Ukraine are distinguished in this publication: the presence of significant tourist resources; the activation of Ukraine's participation in international division of labor; intensive attraction of foreign investments in the indicated industry; the privatization of tourism enterprises and so on. However, an obstacle to this development is the presence of significant problems: the*

*inconsistency of tourism infrastructure of the country and training personnel in the field of tourism to the international standards; inefficient use of the potential of tourism resources; poor quality of tourist services; the lack of a clear strategy of the home tourism industry's development; insufficient work on producing a high image of Ukraine as the tourist state in the eyes of habitants of other countries, and others. One of ways to solve these problems is to ensure the formation of future professionals of the hotel industry and tourism legal competence as an organic component of their professional competence. It was determined that under the legal competence of the future expert understood integrative property, which involves mastering of the legal values in society, knowledge, abilities and skills, professional and personal qualities, ensuring its readiness for the implementation of professional activities on the basis of compliance with current legislation. It was proved that the peculiarities of the legal competence of students of the specified profile are largely due to the specifics of their future duties. This requires an examination of the rights of the students, as well as relevant industry and special normatively-legal acts regulating their future professional activity.*

**Key words:** *legal competence, hospitality, tourism, future specialist, normatively-legal providing.*



Л. В. КЛИМЕНКО

кандидат педагогічних наук

Запорізька державна інженерна академія

## САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ОБ'ЄКТ СИСТЕМНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

*У статті розглянуто самостійну роботу студентів як складну підсистему навчально-виховного процесу у ВНЗ, її структуру та принципи функціонування. Визначено загальні та специфічні функції, їх зміст з позиції дидактики, обґрунтовано необхідність виділення складно-складової акордної позааудиторної навчальної роботи студентів та її раціонального чергування із систематичною працею з метою управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів у позааудиторний час.*

**Ключові слова:** самостійна робота студентів, самоорганізація, самопланування, самоконтроль, систематична та акордна праця, технологічна модель.

Серед форм організації практичної пізнавальної діяльності студентів, розвитку теоретичного мислення, ставлення індивідууму до світу системний спосіб орієнтації в об'єктах дійсності та самій діяльності давно набув суттєвого значення. Звернення до системної проблематики дуже часто викликано не бажанням використати готовий концептуальний апарат, а необхідністю в загальній орієнтації, у певних вихідних умовах для вирішення тих чи інших конкретних проблем (Б. Г. Юдін). Системний підхід практично завжди стає методологічною основою педагогічних досліджень, оскільки дає змогу надати процесу навчання суворій науковій організації, розглянути його як систему, де перебувають у закономірному внутрішньому взаємозв'язку та взаємодії процеси, які формують особистість, створити єдину комплексну методику навчання у виші, яка об'єднує та впорядковує конкретні рекомендації в єдину струнку систему (О. А. Сергієнко).

Варто зазначити, що ідея використання структурно-системного підходу до педагогічних явищ уперше була висунута М. А. Даниловим. Будь-яка система "може бути правильно сприйнята як єдність структури та функції. Від природи системи як цілого залежать не лише функції її як цілого, а й функції кожного з елементів системи..." [2, с. 32]. Правильне уявлення про будь-який педагогічний процес, зокрема в навчанні, можна отримати лише за умови системно-структурного підходу до його аналізу (Т. І. Шамова).

У цьому дослідженні самостійну позааудиторну роботу студентів розглянуто не просто як організовану, а і як упорядковану, тобто таку, що відображає наявність певних встановлених взаємодій її елементів.

Багато сучасних авторів порушують питання про дослідження технологій навчального процесу, самостійної роботи, формування індивідуальних траєкторій самостійної роботи студентів; розробляють інноваційні технології з елементами дистанційного управління самостійною роботою

студентів, зокрема: Т. Ш. Ібрагімов [5], С. О. Єрмакова [3], В. О. Шевченко [8], Ю. О. Залеська [4] та ін.

З погляду її організації, структури та функціонування, самостійна позааудиторна робота студентів є складною підсистемою, що виконує доволі конкретні функції в навчальному процесі. Досліджуючи ці функції, ми виходили з таких передумов. Оскільки самостійна робота є невід'ємною й одночасно самостійною складовою процесу навчання, вона виконує дві групи функцій. Як структурний елемент системи процесу навчання та зберігаючи його цілісність, самостійна робота спрямована на виконання загальних, притаманних й іншим складовим процесу навчання функціям. Як самостійна складова навчального процесу самостійна позааудиторна робота має свої специфічні, лише їй властиві функції.

У присвячених як теоретичним, так і практичним аспектам самостійної роботи дослідженнях автори розглядають її функції досить довільно: варіюється кількісний склад функцій, без достатнього обґрунтування впроваджуються нові функції, відсутня система виділення функцій, не завжди враховується специфіка цієї складової навчального процесу. Так, автори виділяють освітню, виховну, розвивальну функції; передбачають виділити виховну функцію на етапі формування інтелектуальних навичок, а також стимулювальну функцію.

Враховуючи цілі та завдання процесу навчання, а також специфіку навчально-пізнавальної діяльності студентів у позааудиторний час, ми вважаємо правомірним виділити такі специфічні функції самостійної роботи, як самоорганізація, самоконтроль та самопланування.

*Метою статті* є аналіз специфічних функцій самостійної роботи як елементів її структури, через які з'являється можливість реалізувати управління навчальним пізнанням студентів у позааудиторний час, тобто способи організації самими студентами своєї самостійної роботи, а також запропонувати технологічну модель самостійної роботи, на основі якої можна побудувати функціональну систему операцій, характерних для самостійної позааудиторної навчальної роботи студентів.

Зупинимось на виділених нами функціях самостійної роботи.

Функція самоорганізації включає як постановку мети самостійної роботи, її самопланування, так і вміння самостійно організувати процес виконання самого домашнього завдання: ясно та чітко усвідомити його цілі, раціонально здійснити послідовність виконання дій для її вирішення, співвіднести мету з кінцевим результатом.

Ми знаємо, що навчальна діяльність студентів визначається навчальним розкладом, який поєднує різні форми аудиторної роботи та передбачає проходження встановлених програм у певні строки. Тому основним завданням самопланування є побудова своєї позааудиторної роботи так, щоб вона якнайкраще готувала студента до сприйняття чергового аудиторного заняття: лекції, семінару, практичного аудиторного заняття, заліку тощо. Самопланування полягає також у послідовному розподіленні в часі всіх

етапів роботи з вказівкою проміжних цілей і засобів їх досягнення, з урахуванням навчальних термінів, складності, обсягу матеріалу та, звичайно, вихідних можливостей. Найзагальнішими критеріями само планування є, на нашу думку, конкретність змісту й термінів виконання самостійної роботи, послідовність її етапів, доступність наміченої програми та засобів.

Функція самоконтролю має велике виховне та освітнє значення в самостійній роботі студентів. Завдяки самоконтролю навчально-пізнавальна діяльність тих, що навчаються, стає цілеспрямованою, творчо осмисленою, змістовною. Самоконтроль активізує та підтримує увагу й інтерес, підвищує активність пам'яті та мислення, надає змогу тому, хто навчається, своєчасно виявити та усунути допущені помилки й недоліки, здійснити регулювання процесу роботи, об'єктивно визначити рівень своїх знань, практичних умінь і навичок.

Реалізація функції самоконтролю є однією з провідних умов управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів у позааудиторний час. Це пов'язано, передусім із тим, що свідомий самоконтроль навчально-пізнавальної діяльності забезпечує глибину та міцність засвоєння студентами отримуваної навчальної інформації, формує відповідні вміння, розкриває шляхи подальшого самовдосконалення. Самоконтроль є вираженням таких якостей особистості студента, як активність та самостійність, добросовісність і самокритичність, цілеспрямованість набуття знань та практичних умінь. Засновуючись на викладеному вище, можна зробити висновок, що цільовою функцією підсистеми самостійної позааудиторної роботи студентів є самоуправління, що включає самоорганізацію, самопланування та самоконтроль студентом своєї навчально-пізнавальної діяльності.

Самоуправління передбачає здатність до рефлексії. Саме завдяки рефлексії суб'єкт діяльності може оцінювати її сутність. Відомо, що основним призначенням самостійної роботи студентів у позааудиторний час є відпрацювання навичок виконання того чи іншого завдання, їх закріплення й формування вмінь, а також узагальнення та систематизація знань. Тому системотворчими елементами підсистеми самостійної роботи можна вважати знання, навички та вміння, а також систематичну працю, у процесі якої здійснюється опанування тими, хто навчається, навчальною інформацією.

При плануванні, організації та виконанні самостійної роботи потрібно дотримуватися дидактичних принципів: систематичності та послідовності, усвідомленості й творчої активності, доступності та посиленості, міцності засвоєння знань, наочності, зв'язку теорії з практикою, науковості.

Так, принцип систематичності та послідовності зупиняє увагу педагогів на вимогах, встановлених ще Я. А. Каменським: послідовне вивчення матеріалу від незнання до знання, від простого до складного, систематичний характер процесів викладання та навчання, спадковість між окремими ланками навчального процесу, цілеспрямованість і безперервність самостійних навчальних занять з першого до останнього курсу.

Знання за своєю природою є системними. Розрізнені поняття, уявлення, ідеї не утворюють системи і, будучи ізольованими, не можуть бути повною мірою застосовані на практиці. Тому не влаштовує дидактику вищої школи принцип систематичності в тому обсязі, у якому він сформульований у шкільній дидактиці. Для позначення вказаного принципу в умовах вищої школи більш правильним виявиться термін “системність”, поняття, що надає змогу повніше охопити сутність питання. Принцип систематичності та послідовності має, вочевидь, трансформуватися в принцип системності. Знання, отримувані студентом, повинні обов’язково утворювати логічно завершену систему. Системна форма збереження інформації в пам’яті, слугує ущільненню знань, а, отже, і зменшенню навантаження на пам’ять студентів, що має велике дидактичне значення.

Будь-яке знання може бути подано у вигляді певної кількості складових компонентів або елементів. Якщо елементи знання вивчають та засвоюють без взаємозв’язку одне з одним, то знання не стає системним, має абстрактний характер, його мало використовують у практичній та навчальній діяльності, швидко забувають. Позасистемні знання розраховані на пам’ять, вони відтворюються при контролі та на іспитах, а згодом швидко зникають зі сфери навчальної та практичної діяльності студентів.

Наші дослідження процесу навчально-пізнавальної діяльності студентів надали можливість припустити, що для реалізації вимоги системності в самостійній роботі тих, що навчаються, необхідно раціонально розподілити їх систематичну працю в часі та за етапами. Якщо студент послідовно й систематично накопичує інформацію, не повертаючись до попереднього матеріалу, не встановлюючи системних зв’язків, тобто не узагальнюючи та не впорядковуючи знань, умінь та навичок на певному етапі самостійної роботи, то матеріал, засвоєний раніше, забувається. Практика показала, що безмежний поділ завдання на дрібні дози за систематичного їх виконання, але без узагальнення, призводить до забування.

Було встановлено, що забування настає пропорційно додаванню систематичної праці, і кількість її послідовних етапів не має перевищувати 6–7, а в деяких випадках – 3–4 дні. Потім має йти узагальнення.

Керуючись розглянутими принципами й результатами проведених досліджень, нарівні зі звичною та широко вживаною в педагогіці системною працею, був визначений ще один вид праці – складно-складової, або акордної, позааудиторної навчальної праці студентів [5].

Систематична праця наявна на всіх етапах навчального пізнання. У процесі систематичної праці той, кого навчають, послідовно накопичує знання, формує навички та вміння. Саме в процесі систематичної праці відбувається засвоєння окремих елементів навчальної інформації та відпрацювання способів її отримання. Щоб матеріал був успішно засвоєний, він має бути логічно впорядкованим, бути цікавим та осмисленим тими, хто навчається, має активізувати їх навчально-пізнавальну діяльність.

Усі ці вимоги тією чи іншою мірою дотримуються на аудиторних заняттях та при підборі завдань для самостійної систематичної роботи в позааудиторний час. На лекції викладач видає впорядковану інформацію, а також план, за яким студенту необхідно готуватися самостійно, список відібраних для конспектування робіт, називає конкретні розділи та параграфи підручника.

На практичних заняттях з мов, математики, фізики та інших дисциплін студент набуває конкретних знань, навичок та вмінь, йому видають домашнє завдання: номери вправ, задач, сторінки посібників, методичних розробок тощо. Навчально-пізнавальна діяльність програмується викладачем та вдома підручником, схемами, таблицями, а останніми роками комп'ютерними програмами та Інтернетом. Усе це значно полегшує процес управління навчально-пізнавальною діяльністю в позааудиторний час. Засвоєння знань, формування навичок та вмінь здійснюються цілеспрямовано. Студент опановує інформацію та способи її отримання, дотримуючись спадковості в навчанні. Тому можна говорити, що загалом систематична праця сама по собі технологічна, оскільки в розподіл інформації та в її обсяг вкладено технологію засвоєння знань, що виражається способом поділу навчального матеріалу.

Можна вважати, що систематична праця тому й ефективна, що вона технологічна, що в ній чітко визначено функції кожного елементу знань: кожний елемент має свою конкретну мету, а сукупність знань, навичок та вмінь визначається загальним призначенням навчального предмета і є певним етапом у засвоєнні навчального матеріалу.

Отже, можна сказати, що систематична праця – це така самостійна робота студента, що розосереджена по днях невеличкими порціями (логічно відібраними та впорядкованими за змістом), активізує навчально-пізнавальну діяльність студента, основною функцією якої є послідовне, систематичне опанування знаннями, навичками та вміннями (певними дозами інформації, які відповідають її разовому засвоєнню студентом) у процесі вирішення різних видів самостійних завдань.

Разом із тим, за більшого обсягу систематичної праці відбувається дисфункція знань, починає швидко діяти закон забування. Тому тут правомірно говорити про працю, яка б стала системоутворюючою та здійснювалася студентом у процесі самостійної роботи через певний період систематичної праці.

Розглянемо особливості умовно названої акордної праці. У практиці навчання у ВНЗ давно знайшли місце такі форми навчальної роботи, як: конспектування, складання рефератів, підготовка анотацій, написання творів, доповідей, виступів, переклади з іноземної мови на російську та навпаки, виконання лабораторних і практичних завдань, читання художніх творів, критичних статей, публіцистики з подальшим аналізом, написання курсових та дипломних робіт, написання звітів з виробничої й педагогічної практики, різні види НДРС тощо. Ці види робіт, з одного боку, мають об-

сяг у часі виконання, а з іншого – є багатофункціональними за складом, як, наприклад, у випадку написання твору, коли той, кого навчають, має реалізувати знання граматики, навички володіння образним письмовим мовленням, знанням описуваного матеріалу тощо.

Також студент не може приступити до конспектування першоджерел, поки він у процесі систематичної роботи не засвоїть тему лекції, відповідний розділ підручника або навчального посібника. У подальшому він не зможе підготувати реферат, якщо попередньо не здійснить вибірку та конспектування необхідних першоджерел. Очевидно, що й переклад технічного тексту студент не зможе здійснити доти, поки він не оволодіє комплексом знань, навичок та вмінь з граматики та певним і необхідним обсягом лексики з іноземної мови.

Таким чином, можна припустити, що акордна праця студентів – це така самостійна позааудиторна навчальна праця, в процесі якої виконують великі за обсягом часу домашні завдання, праця, багатофункціональна за складом знань, навичок та вмінь, які потрібні для реалізації поставленої навчально-пізнавального завдання; праця, основним призначенням якої є узагальнення та систематизація інформації, засвоєної в процесі певного періоду систематичної навчальної роботи студентів у позааудиторний час.

Причому як систематична, так і акордна праця мають бути раціонально спланованими та насиченими навчальною інформацією. У протилежному разі надлишковий обсяг знань призводить до безсистемності процесу навчання. Систематична праця реалізується щоденно. Студент регулярно, ритмічно засвоює знання та формує навички й уміння. На певному етапі навчального процесу з'являється необхідність в узагальненні, систематизації отриманої інформації, встановленні логічних зв'язків між окремими фактами, тобто в упорядкуванні отриманих знань у систему. Тут необхідна акордна праця, яка, на відміну від систематичної, є більшою за обсягом часу та має більш складні форми розумової діяльності студентів.

Водночас акордна праця виконує своє призначення лише в організованій системі самостійної роботи, коли відбувається її раціональне чергування з систематичною. Як показують результати дослідження, навчально-пізнавальна діяльність студента в позааудиторний час малокерована: не завжди студенти систематично виконують домашнє завдання, дуже часто намагаються надолужити прогалини в знаннях акордною працею, що має авральний, стихійний характер. У процесі такої акордно-авральної праці, яка велика за обсягом часу, але безсистемна в значній своїй частині, оволодіти міцними знаннями, навичками та вміннями практично неможливо. Більше того, авральна праця вибиває студента з ритму систематичної роботи, призводить до перевантажень як розумових, так і фізичних.

Багато студентів, не вміючи самостійно працювати, недооцінюють значення систематичної навчальної праці. З одного боку, таке явище можна пояснити переоцінкою ними своїх можливостей, з іншого – нездатністю осмислити систематичну працю як елемент у системі знань, співвіднести

окремі порції інформації із загальною метою та побачити кінцевий результат. У цьому випадку студент також застосовує авральну працю.

Необхідно допомогти студентові свідомо підходити до вирішення навчально-пізнавальних завдань, а саме: так організувати їх самостійну поза-аудиторну роботу, щоб оптимально реалізувати як цільову функцію цієї підсистеми – самоуправління студентами своєю навчальною працею, так і функцію кожного з елементів. Для цього нарівні з методичними розробками, вказівками, підручниками студент у процесі самостійної роботи повинен керуватися поопераційними процесами в оволодінні знаннями, навичками та вміннями, алгоритмами виконання завдань.

Це може бути виражене спеціально розробленими функціонально-технологічними картками з кожної конкретної теми або розділу дисциплін, що вивчаються. Така картка надає поняття співвідношення частки із загальним, показує конкретне призначення кожної функції в темі, надає змогу бачити зв'язок між елементами, що сприяє свідомому виконанню домашніх завдань.

Разом із тим, варто забезпечити раціональне чергування систематичної та акордної навчальної праці, враховуючи їх функції. У процесі систематичної праці має відбуватися цілеспрямоване формування знань, навичок та вмінь, а в процесі акордної – їх узагальнення та систематизація, тобто утворення системних знань.

За наявності засобів організації з'являється й можливість управління. Із цього погляду доцільно, на нашу думку, за вихідну позицію взяти поняття технологічної моделі. Говорячи про побудову дескриптивної моделі організаційної структури розглянутої нами підсистеми, передусім, потрібно вивчити основний фактор, який визначає її організацію, тобто технологію самої системи.

Саме поняття моделювання є важливим засобом відпрацювання систем управління [1, с. 43], загальнонауковим інструментом теоретичної та практичної діяльності, через посередництво якого досягають сполучення загального та частки в розглядуваному об'єкті. Модель є "чисто концептуальне утворення, релевантне системі знань про об'єкти, а не самим емпіричним об'єктам. Тільки так модель, що розуміється, може бути науково дефінійована у термінах гомо- та ізоморфізму" [6, с. 5].

Керуючись у подальшому наведеним вище визначенням, підкреслимо, що розглядувана модель самостійної роботи студентів у позааудиторний час дійсно являтиме собою концептуальну схему, яка перебуває у відносинах аморфізму з концептуальною схемою наших уявлень про досліджувані фрагменти навчального процесу.

В основу розробленої нами технологічної моделі було покладено прийоми алгоритмізації в навчанні, згідно з якими управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів у позааудиторний час можна здійснити за допомогою розроблених алгоритмів. На основі технологічної моделі

була побудована функціональна система операцій, характерних для самостійної позааудиторної праці студентів.

Технологічна модель надає змогу реалізувати управління самоуправлінням студентів через безпосередній вплив викладача на їх навчально-пізнавальну діяльність у позааудиторний час, цілеспрямовано керувати формуванням навичок та вмінь самостійної роботи.

**Висновки.** Специфічними функціями навчальної самостійної роботи є самоорганізація, самопланування та самоконтроль. Як показує практика, у студентів часто відсутні навички самоуправління своєю самостійною роботою в позааудиторний час. Успішно реалізовувати функції самоуправління та самоорганізації можливо через опанування студентами поопераційними навичками виконання завдань, тобто алгоритмами. Українцям необхідним є раціональне чергування в системі самостійної роботи студентів систематичної та “акордної” навчальної праці.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці технологічної моделі самостійної роботи студентів, визначальними елементами якої є технологічні картки та раціональне чергування систематичної й акордної навчальної праці в позааудиторний час.

#### **Список використаної літератури**

1. Афанасьев В. Г. Моделирование как метод исследования социальных проблем / В. Г. Афанасьев // Системные исследования. Методологические проблемы. – Москва : Наука 1982. – С. 26–46.
2. Данилов М. А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований / М. А. Данилов. – Москва, 1969. – 256 с.
3. Ермакова С. А. Технология и методика организации и стимулирования самостоятельной работы студентов, критерии оценки ее эффективности / С. А. Ермакова // Наукові праці Вищого навчального закладу “ДНТУ”. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – 2014. – № 1 (2). – С. 79–83.
4. Залеская Ю. А. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов технического вуза в процессе обучения иностранным языкам / Ю. А. Залеская // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія: Філологічні науки. – 2014. – Кн. 3. – С. 195–199.
5. Ибрагимов Т. Ш. Технология создания методического обеспечения курса “Химия” для активизации самостоятельной работы студентов / Т. Ш. Ибрагимов, Г. Т. Ибрагимова // Проблемы инженерно-педагогической освіти. – 2012. – № 34–35. – С. 220–225.
6. Леонтьев А. Н. К вопросу о моделировании и математизации в психологии / А. Н. Леонтьев, Э. Н. Джафаров // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 3–14.
7. Рейнгард И. А. Некоторые проблемы организации самостоятельной учебной работы студентов / И. А. Рейнгард, В. А. Жук // Проблемы высшей школы. – Киев : Вища школа, 1976. – Вып. 24. – С. 114–115.
8. Шевченко В. А. Информационная технология формирования индивидуальных траекторий самостоятельной работы студентов / В. А. Шевченко // Вісник Національного технічного університету “ХПІ”. Серія: Механіко-технологічні системи та комплекси. – 2015. – № 21. – С. 76–83.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2016.*



Клименко Л. В. Самостоятельная работа студентов как объект системного исследования

*В статье рассматривается самостоятельная работа студентов как сложная подсистема учебно-воспитательного процесса в вузе, её структура, общие и специфические функции. Определены дидактические основы специфических функций, обосновано выделение двух видов учебного самостоятельного труда студентов – систематического и аккордного – сложносоставного, системообразующего труда и их рациональное чередование, а также обозначены направления дальнейших экспериментальных исследований, а именно разработка технологической модели самостоятельной работы студентов с целью управления их учебно-познавательной деятельностью во внеаудиторное время. В основу разработанной технологической модели самостоятельной работы были положены приемы алгоритмизации в обучении наряду с рациональным чередованием систематического и аккордного учебного труда.*

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, специфические функции – самоорганизация, самопланирование, самоконтроль, систематический и аккордный труд, технологическая модель самостоятельной работы студентов.

Klimenko L. V. Self-Guided Students Work as an Object of System Research

*This article considers students self-preparation (self-guided) work as an object of system research. It is observed as complex system not only organized but regulated as well, which reflects the availability of determined and arranged interactions of its elements.*

*The aim of research was formulated on deep analysis of prominent scientists work and own investigation of students learning and cognitive activity. The article examine general functions of students learning activity as they are defined by researchers; on the base of didactics principles it separates specific function of self-guided students work in out of auditorium time; self-panning, self organizing and self-control, analyses their structures and purposes. It is well-known that students self-preparation work in out of auditorium time is very difficult to organize and to plan. Using system approach we separated two kinds of students labour systematic and piece-labour (accordnij); studied their purposes and proposed their efficient alternation in the process of student learning and cognitive activity in out of auditorium time.*

*The direction of further investigation was determined and formulated: to elaborate, technological model of students self-preparation work (self-guided work) on the base of algorithms methods in education and efficient alternation of systematic labour and piece (accordnij) labour in the process of students self-preparation work with the purpose of managing students learning and cognitive activity.*

**Key words:** students self-preparation (self-guided) work, self-organizing, self-planning, self-control, systematic and piece (accordnij) labour, technological model.

УДК 371.2:355.233

**В. М. КРАВЧЕНКО**

кандидат економічних наук, доцент  
Класичний приватний університет

## СУТНІСТЬ І ЗНАЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ

*У статті висвітлено наукові погляди на проблему професійної підготовки магістрів; розкрито сутність педагогічних технологій; окреслено дискусійні моменти щодо значення інноваційних педагогічних технологій для модернізації професійної освіти в сучасних умовах швидкоплинних змін і трансформацій. Наголошено, що професійна підготовка майбутніх магістрів має бути цілісною педагогічною системою з інноваційними технологіями, спрямованими на формування власної внутрішньої громадянської позиції майбутнього викладача та його прагнення до безперервного професійного самовдосконалення впродовж усього життя.*

**Ключові слова:** інновація, магістр, майбутній викладач, модернізація, оновлення, оптимізація, педагогічна технологія, професійна підготовка.

Під впливом кардинальних соціально-політичних трансформацій на межі ХХ і ХХІ ст. в освітній системі України відбулися суттєві зміни, вектор яких спрямовано на модернізацію професійної підготовки магістрів як майбутніх викладачів вищої школи. Актуальність проблеми посилюється тенденціями до безперервної освіти й самовдосконалення особистості впродовж усього життя.

Забезпечити інноваційні перетворення в сучасній освіті можна завдяки впровадженню сучасних педагогічних технологій, оптимальному поєднанню різних видів навчальної професійно орієнтованої, активної самостійної діяльності майбутніх викладачів вищої школи, а також організації адекватного контролю з боку викладача за цим процесом шляхом використання інтерактивних технологій навчання.

Теоретична значущість і недостатня розробленість такого аспекту фахової підготовки майбутніх викладачів визначили тему дослідження, а **метою статті** є розкриття сутності педагогічних технологій; висвітлення філософських, педагогічних, психологічних поглядів на проблему застосування інноваційних педагогічних технологій з метою модернізації професійної підготовки магістрів.

Окремі аспекти проблеми оновлення підготовки майбутніх фахівців розкрили такі вчені: А. Алексюк, А. Андрущенко, Н. Анисимова, С. Богданова, О. Бондаренко, І. Зязюн, В. Луговий, Н. Никало, О. Пехота, С. Сисоєва, Т. Сущенко та ін.

Питання педагогічних технологій докладно розглядали Т. Алексеєнко, Н. Волкова, С. Бондар, В. Гузеєв, В. Євдокимов, М. Капустін, П. Матвієнко, М. Мойсеюк, І. Підласий, Ю. Попова, І. Прокопенко, О. Романовський, Г. Селевко, С. Смирнов, Л. Товажнянський, А. Хуторський, Д. Чернилевський, В. Чернишова, Р. Шинкаренко, І. Якимович та ін.

Проте, не дивлячись на значну кількість наукових розробок, проблему оптимального використання інноваційних педагогічних технологій як чинника модернізації професійної підготовки магістрів у педагогічних дослідженнях висвітлено ще недостатньо.

Як цілком справедливо зазначає Т. Сущенко, “вагомі та швидкі успіхи досягаються там, де викладачі вузів беруть на озброєння нові педагогічні технології високоякісної професійної освіти, спираючись на які вони мають можливість успішно готувати студентів до продуктивної кваліфікованої праці, гарантуючи й програмуючи її якість, відповідальність випускників за раціональність соціально значущих нововведень” [18, с. 457].

У контексті модернізації професійної підготовки магістрів актуальними є усталені стійкі тенденції переходу до інформаційних технологій, системного програмування науково-педагогічної діяльності, гуманізації та гуманітаризації, демократизації, глобалізації, інтернаціоналізації, інтеграції, диверсифікації вищої освіти, формування інтелектуально розвиненої особистості, спрямування її на безперервне самовдосконалення впродовж усього життя тощо.

Процес модернізації професійної підготовки, на наше переконання, повинен ґрунтуватися на інформаційних технологіях як універсальному засобі пізнавально-дослідницької діяльності магістрантів, що сприяє збагаченню їх необхідною інформацією з навчальних дисциплін.

Загалом, термін “інформатизація освіти” трактують як комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов’язаних із насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами й технологією, у вузькому сенсі – впровадження в заклади системи освіти інформаційних засобів, що ґрунтуються на мікропроцесорній техніці, а також інформаційної продукції та педагогічних технологій, які базуються на цих засобах [3].

Як визначено в Концепції національної програми інформатизації [5], результатами інформатизації освіти мають бути: розвиток інформаційної культури людини (комп’ютерної освіченості), змісту, методів і засобів навчання до рівня світових стандартів, скорочення терміну та підвищення якості навчання на всіх рівнях підготовки кадрів, інтеграція навчальної, дослідницької та виробничої діяльності, вдосконалення управління освітою, кадрове забезпечення всіх напрямів інформатизації України шляхом спеціалізації та інтенсифікації підготовки відповідних фахівців.

Поняття “технологія” (від грец. *techne* – мистецтво, *logos* – слово, вчення) є багатофункціональним і сьогодні зустрічається практично в усіх сферах життєдіяльності людини. Родовим для нього поняттям є “технологія виробництва”, яке визначають як “сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чогонебудь” [2, с. 1245]. У цьому контексті поняття “технологія” включає ще й певний алгоритм дій, який розуміють як спосіб вирішення визначеного завдання, точно вказуючи, як і в якій послідовності отримати результат, що однозначно визначають вихідними положеннями.

У педагогіці (в тому числі – професійній) поняття “педагогічна технологія” трактують як “сукупність засобів і методів відтворення теоретич-

но обґрунтованих процесів навчання та виховання, які дають можливість успішно реалізовувати освітні цілі; з дидактичної точки зору – як опрацювання прикладних методик, що описують реалізацію педагогічної системи з її окремими елементами” [3, с. 350].

На думку І. Підласого, педагогічна технологія – це система алгоритмів, способів і засобів, комплексне застосування яких наближає до заздалегідь намічених результатів, гарантує отримання продукту заданої кількості та якості [14].

Учений С. Кашлев зазначає, що сутність педагогічної технології полягає в “педагогічній діяльності, що максимально реалізує закони навчання, виховання та розвитку особистості” [8, с. 8]. Як зауважує дослідник, педагогічна технологія є одним із компонентів педагогічного процесу, які шляхом послідовної реалізації сукупності способів педагогічної взаємодії гарантують вирішення педагогічних завдань.

На думку В. Гузеєва, під педагогічною технологією треба розуміти “систему, яка складається з діагностичного й операційного уявлення про плановані результати навчання, засобів діагностики поточного стану та прогнозування тенденцій найближчого розвитку школярів, набору моделей навчання; критеріїв вибору та побудови оптимальної моделі навчання для певних конкретних умов” [4, с. 153].

Учені Л. Товажнянський та О. Романовський педагогічну технологію визначають як послідовну, взаємопов’язану систему дій, операцій та процедур, виконуваних педагогом і спрямованих на вирішення педагогічних завдань, або як планомірне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу, спрямованого на досягнення конкретного діагностичного та гарантованого результату [10].

Згідно з дефініцією, запропонованою С. Бондар, педагогічна технологія – це “система знань про інструменти досягнення цілей навчання, спрямована на управління діяльністю і безпосередня діяльність з управління процесом навчання з орієнтацією на індивідуальні особливості учнів та рівень їхньої підготовленості” [13, с. 29–30].

На думку В. Чернишової, педагогічна технологія – це педагогічно й економічно обґрунтований процес досягнення гарантованого, потенційно відтворювального педагогічного результату, який включає формування знань і вмінь шляхом розкриття спеціально переробленого змісту, точно реалізується на основі наукової організації праці та поетапного тестування [19, с. 43].

За словами М. Капустіна, педагогічна технологія – це зафіксована система соціально перевірених, упорядкованих норм і правил, що відображають закономірності процесу в тих чи інших освітніх формах, яких дотримується вчитель, керуючи розвитком як самого процесу, так і його учасників [7, с. 34].

Детальніше визначення педагогічної технології знаходимо в тлумаченні, яке пропонує Н. Мойсеюк. На думку вченого, це – “науково обґрунтована педагогічна (дидактична) система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети шляхом неухильного виконання певної послідовності взаємодій вчителя й учнів, використання відповідної сукупності методів і

форм навчання в умовах оперативного контролю та оцінювання проміжних результатів процесу навчання, їх корекції” [9, с. 293].

Все це визначає дві основні властивості будь-якої технології – отримання заздалегідь визначеного результату за умови чіткого й послідовного виконання певних дій. Так, на думку С. Смирнова, “певний процес можна називати технологією тільки тоді, коли він – заздалегідь спрогнозований, що виражається у визначенні кінцевих властивостей продукту й засобів його досягнення” [11, с. 246–247].

Дослідник В. Підласий звертає увагу на те, що “кожен розробник технології “гарантує отримання продукту заданої кількості та якості за умови суворого дотримання технологічної логіки” [14]. У контексті педагогічної технології автор уточнює, що ключові положення технології необхідно виконувати неухильно, а між ними – простір для творчої діяльності педагога [14, с. 47].

Педагогічна технологія – складна багатовимірна структура, яка є сукупністю певних методів і засобів впливу. Проте наразі в сучасній педагогічній науці відсутнє чітке розуміння структури цього поняття. Так, на думку Т. Алексеєнко, до структури педагогічної технології входять: мета, умови її реалізації, загальна стратегія та конкретні дії всіх учасників пізнавального (виховного) процесу, засоби досягнення мети й прогнозовані результати [17, с. 152].

У структурі педагогічної технології Р. Селевко виокремлює концептуальну основу, змістовну частину (загальні та конкретні цілі навчання, зміст навчального матеріалу), процесуальну частину (організація навчального процесу, методи й форми навчальної діяльності учнів, методи та форми навчальної діяльності вчителя, діяльність учителя з управління процесом засвоєння матеріалу, діагностика навчального процесу) [16, с. 21].

Дослідники В. Прокопенко та В. Євдокимов цю структуру доповнюють ще однією складовою, яка передбачає програмно-методичне забезпечення (навчальні плани й програми, навчальні та методичні посібники, засоби навчання й діагностики) [15, с. 12].

Серед структурних компонентів педагогічної технології П. Матвієнко [12] пропонує виокремити: 1) концептуальну основу; 2) змістову частину навчання (мету навчання, зміст навчальної інформації); 3) процесуальну частину – технологічний процес (організація навчального процесу: методи та форми навчальної діяльності учнів, діяльність педагога з управління процесом засвоєння інформації); 4) діагностику навчального процесу.

Оскільки йдеться про підготовку майбутніх викладачів, доцільно розглядати акмеологічні технології, що є засобом практичного та творчого досягнення поставлених цілей на рівні “мистецтва” й “майстерності”. До базових акмеологічних технологій професійної підготовки магістрів належать інтенсивні освітні технології та технологія контекстного навчання.

Важливою умовою акмеологізації педагогічного процесу є створення особливого “акмеологічного середовища” – середовища комфортного викладання й навчання, що стимулює прагнення до самореалізації, до творчості, до успіху й рефлексії. Акмеологічні технології передбачають вико-

ристання засобів і методів навчання, які активізують навчальну й науково-дослідну діяльність студентів [1].

Професійна підготовка майбутніх магістрів має бути цілісною педагогічною системою з інноваційними технологіями, спрямованими на формування власної внутрішньої громадянської позиції студента. Це зможе, з одного боку, надати кожній людині повну свободу, а з іншого – зробити так, щоб вона бажала робити те, що необхідно суспільству [6, с. 9].

**Висновки.** Отже, при впровадженні педагогічних технологій важливим є звернення до принципів гуманізму, крізь призму яких людину розглядають як найвищу цінність; при цьому акцент роблять на її духовному світі, творчих можливостях і здібностях, прагненні до постійного самовдосконалення. Процес професійного становлення для кожної людини – індивідуальний та самобутній, оскільки вона досягає вершини свого професійного розвитку на стадії здійснення самостійної професійної діяльності, успішність якої залежить від індивідуальних можливостей конкретної особистості. В цьому контексті особливу увагу варто звернути на особистісну спрямованість технологій навчання майбутніх викладачів у процесі магістерської підготовки, на забезпечення їхньої особистісно-професійної поведінки.

#### **Список використаної літератури**

1. Вакуленко В. М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусі (порівняльний аналіз) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 / В. М. Вакуленко. – Луганськ, 2008. – 46 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2009. – 1736 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – 2-ге вид., доп. і випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
4. Гузев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузев. – Москва : Народное образование, 2000. – 240 с.
5. Про Концепцію Національної програми інформатизації : Закон України від 04.02.1998 р. № 75/98-ВР [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.kadrovik01.com.ua/regulations/8186/8190/460421>.
6. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – Київ : МАУП, 2000. – 312 с.
7. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. зав. / Н. П. Капустин. – Москва : Академия, 1999. – 216 с.
8. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Минск : Белорусский верасень, 2005. – 196 с.
9. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – 5-е вид., доп. і перероб. – Київ, 2007. – 656 с.
10. Товажнянский Л. Основы педагогики высшей школы : учеб. пособ. / Л. Л. Товажнянский, О. Б. Анипко, В. А. Маляренко и др. – Харьков : НТУ “ХПИ”, 2005. – 600 с.
11. Смирнов С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студ. высш. и сред. учеб. зав. / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. ; [под ред. С. А. Смирнова]. – Москва : Академия, 1999. – 512 с.
12. Педагогічні технології. Досвід, Практика : довідник статей / за ред. П. І. Матвієнко. – Полтава : ПОШОГШ, 1999. – 376 с.
13. Бондар С. П. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті / С. П. Бондар, Л. Л. Момот, Л. А. Липова, М. І. Головка за заг. ред. [С. П. Бондар]. – Рівне : Теніс, 2003. – 200 с.

14. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: інтеракт. підруч. для пед. ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – Київ : Слово, 2004. – 616 с.
15. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології : навч. посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокімов. – Харків : Колегіум, 2005. – 224 с.
16. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.
17. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник для студ. вищ. навч. закладів / Т. Ф. Алексєєнко, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін. ; за ред. І. Д. Зверєвої. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
18. Сущенко Т. И. Вузовский педагогический процесс, способствующий формированию национальной творческой элиты / Т. И. Сущенко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2002. – № 2. – С. 62–67.
19. Чернышова В. М. Личностно ориентированные технологии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. М. Чернышова. – Челябинск. – 2004. – 184 с.

*Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.*

**Кравченко В. Н. Сущность и значение инновационных педагогических технологий в профессиональной подготовке магистров**

*В статье освещены научные взгляды на проблему профессиональной подготовки магистров; раскрыта сущность педагогических технологий; обозначены дискуссионные моменты относительно значения инновационных педагогических технологий для модернизации профессионального образования в современных условиях быстрых изменений и трансформаций. Подчеркивается, что профессиональная подготовка будущих магистров должна быть целостной педагогической системой с инновационными технологиями, направленными на формирование собственной внутренней гражданской позиции будущего преподавателя и его стремления к непрерывному профессиональному самосовершенствованию на протяжении всей жизни.*

**Ключевые слова:** инновация, магистр, будущий преподаватель, модернизация, обновление, оптимизация, педагогическая технология, профессиональная подготовка.

**Kravchenko V. The Essence and Significance of Innovative Pedagogical Technology in Professional Training of Masters**

*The article analyses the scientific views on the problem of professional training of masters, reveals the essence of pedagogical technology; the discussion points regarding the meaning of innovative pedagogical technology for the modernisation of professional education in modern conditions of rapid changes and transformations have been outlined. It is emphasized that training of future masters should be a holistic educational system with innovative technology aimed at the formation of own internal citizenship of a future teacher and his desire for continuous professional self-improvement throughout his life. To provide innovative transformations in modern education is possible due to the implementation of modern educational technology, the optimal combination of different kinds of academic professionally-oriented, active and independent activity of future teachers of higher schools.*

*Therefore, the implementation of pedagogical technology is important to appeal to the principles of humanism through the prism of which man is regarded as the highest value; the emphasis is on the spiritual world, the creative possibilities and abilities, desire for continuous improvement. The process of professional development for each person is individual and distinctive as one reaches the peak of his professional development at the implementation stage of independent professional activity, the success of which depends on individual capabilities of the individual. In this context, special attention is drawn to the personal orientation technology training of future journalists in the process of training, ensuring their personal and professional behaviour, self-management and development of creative potential of participants of pedagogical process.*

**Key words:** innovation, master, trainee, modernisation, upgrade, optimisation, educational technology, training.

С. С. МАХНОВСЬКИЙ

викладач

Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна

## ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*У статті визначено, що важливою проблемою сучасного класичного університету є формування лідерської позиції студентів, успішне вирішення якої дасть змогу забезпечити різні сфери життєдіяльності суспільства кваліфікованими фахівцями, здатними успішно виконувати поставлені перед ними професійні завдання на основі розбудови активної взаємодії з іншими працівниками. Зроблено висновок про те, що під лідерською позицією розуміють стійкий особистісний утір людини, який дає можливість їй зайняти центральне місце в статусно-рольовій структурі певної групи, а також бути спроможною значною мірою впливати на одногрупників та вести їх за собою на шляху досягнення загальної мети. Доведено, що студентський вік має значні потенції для формування лідерської позиції та лідерських якостей людини, тобто цей вік є чутливим для формування особистості як лідера. Наголошено, що у зв'язку з цим виникає актуальна потреба в забезпеченні цілеспрямованого формування лідерської позиції в студентів класичного університету.*

**Ключові слова:** студент, лідерська позиція, лідерські якості, класичний університет.

У сучасному суспільстві, що є складною синергетичною системою, значно підвищується роль особистості як суб'єкта та продукту соціальних відносин, адже кожна людина, беручи участь у різних видах діяльності, тією чи іншою мірою впливає на подальший розвиток соціуму. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування лідерської позиції в студентів вищих навчальних закладів, успішне вирішення якої дасть змогу забезпечити різні сфери життєдіяльності суспільства кваліфікованими фахівцями, здатними активно працювати заради розквіту рідної країни, успішно виконувати поставлені перед ними професійні завдання на основі розбудови активної взаємодії з іншими працівниками.

У науковій літературі [6; 8; 14] наголошено, що флагманом вищої освіти традиційно є класичний університет, який є потужним центром інтеграції освіти, науки, виробництва й культури. Як наслідок, випускники класичних університетів традиційно обіймають ключові посади в різних сферах життєдіяльності сучасного суспільства, а тому саме до студентів цих навчальних закладів висувають підвищені вимоги не тільки в плані рівня їхньої професійної компетентності, а й стосовно сформованості лідерської позиції.

Як свідчить аналіз наукової літератури, українські та зарубіжні вчені дослідили різні аспекти проблеми формування лідерської позиції особистості. Так, у наукових джерелах визначено: сутність та основні ознаки лідерства як соціально-психологічного феномена (Є. Аркін, О. Бодальов, Н. Жеребова, Р. Кричевський, Б. Паригін та ін.), специфіку формування лі-



дерських якостей в учнівської та студентської молоді на різних етапах вікового розвитку (Д. Алфімов, О. Бодальов, Ю. Кращенко, А. Лутошкін, М. Риженко, Н. Семченко та ін.), шляхи та методи формування лідерської позиції (А. Макаренко, М. Рожков, В. Сухомлинський та ін.).

Отже, вчені зробили вагомий загальний внесок у дослідження вищевказаної проблеми. Водночас під час проведення наукового пошуку з'ясовано, що проблема формування лідерської позиції студентів класичного університету досі є недостатньо дослідженою. Варто також зазначити, що успішному її вирішенню стає на заваді низка таких наявних суперечностей: між потребою суспільства у вихованні студентів вищої школи як лідерів нової генерації та фактичним станом виявлення майбутніми фахівцями лідерства в сумісній діяльності; між значними потенційними можливостями формування в майбутніх фахівців лідерської позиції в навчально-виховному процесі класичного університету та недостатнім рівнем реалізації цих можливостей у реальній виховній практиці; між необхідністю розробки та запровадження в класичному університеті нових ефективних форм, методів, технологій формування лідерської позиції студентів та домінуванням у цьому вищому навчальному закладі традиційних підходів до вирішення порушеної проблеми.

**Мета статті** – охарактеризувати проблему формування лідерської позиції студентів класичного університету.

Насперед, для цього необхідно уточнити поняття “лідерська позиція”. Якщо встановлено на основі аналізу наукової літератури, вчені трактують це поняття неоднозначно. Так, за висновками багатьох дослідників (Є. Вороніна, І. Кенгурова, О. Хмизова та ін.), лідерська позиція – це інтегративне, відносно стійке, динамічне особистісне утворення, яке характеризується певною сукупністю ставлень людини до людей та до самої себе в загальній системі соціальних відносин. Прихильники наведеної думки також стверджують, що лідерська позиція людини зумовлена системою її цінностей, ідеалів, потреб, мотивів і переконань та виявляється в лідерській поведінці та діяльності [1; 13].

За Н. Гутаревою, лідерська позиція особистості виявляється у відповідній ролі в певній соціальній системі, коли авторитет, влада й повноваження цієї особи добровільно визнають інші члени групи, а тому вони готові їй підкорятися та слідувати за нею [2]. Певною мірою схожу думку висловлює С. Луткін, який зазначає, що сформованість лідерської позиції свідчить не тільки про наявність у людини відповідних лідерських якостей, а й про її спроможність виконувати певні функції управління на прохання групи. А тому лідерська позиція людини виявляється в її спроможності до лідерської поведінки як “роботи по обслуговуванню інтересів групи” [7].

На основі врахування різних тлумачень вищезазначеного поняття зроблено висновок про те, що в контексті дослідження лідерська позиція – це стійкий особистісний утвір людини, який дає змогу їй зайняти центральне місце в статусно-рольовій структурі певної групи, а також бути спро-

можною значною мірою впливати на одногрупників і вести їх за собою на шляху досягнення загальної мети.

Очевидно, що педагоги мають приділяти значну увагу питанню формування лідерської позиції в кожній особистості на різних вікових етапах її становлення. Однак особливої значущості це питання набуває для молодшої людини під час отримання нею вищої освіти, оскільки саме після закінчення вишу його випускники мають розпочати самостійну професійну діяльність. Крім того, сприятливим фактором для формування лідерської позиції людини є її вікові особливості в студентському віці.

У цьому плані уточнимо, що студентський вік особистості, як правило, відповідає пізньому юнацтву та є дуже важливим етапом у розвитку особистості. Зокрема, К. Ушинський у свій час зазначав, що віковий період від 16 до 22–23 років є вирішальним у житті молодшої людини, адже саме в цей час визначається загальна спрямованість особистості, а також “у вогні, який оживляє юність, відливається характер людини” [12]. Видатний учений підкреслював, що виявлення молодими людьми активності, ініціативності є цілком природним явищем, а тому не треба намагатися штучно обмежити їхню свободу, однак водночас педагоги мають дбати про те, щоб “матеріал, який в цей час вливається в душу юнака, був гарної якості” [12, с. 441–442].

Результати досліджень сучасних науковців довели що, в особистісному розвитку людини на етапі старшого юнацького віку відбуваються деякі важливі зміни. Зокрема, студенти характеризуються активним оволодінням цілим спектром соціальних ролей дорослої людини, набуттям юридичної та економічної відповідальності, включенням у різні види соціальної активності, оволодінням майбутньою професією. Важливо також зауважити, що пізню юність фахівці вважають найсприятливішим періодом для завершення формування психофізіологічних та особистісних якостей людини, забезпечення гармонійного поєднання її інтелектуальної та соціальної зрілості [6; 7; 8].

Крім того, майбутні фахівці зазвичай відрізняються високим рівнем пізнавальної мотивації, приділенням значної уваги власному духовному збагаченню, професійно-особистісному зростанню, самовдосконаленню й самореалізації. Для студента характерними є інтенсивний розвиток естетичних почуттів, формування цілеспрямованості, наполегливості, самостійності та ініціативності. У старшому юнацькому віці в особистості зростає також інтерес до моральних проблем: пошуку сенсу власного життя, усвідомлення значення обов’язку й відповідальності в житті людини тощо [3; 9; 10].

Важливою особливістю студентського віку є також те, що коло інтересів майбутніх фахівців не обмежується тільки процесом навчання. Вони беруть активну участь у різних видах спільної діяльності: трудовій, науково-дослідній, суспільно-політичній, дозвільній тощо. Як наслідок, становлення особистості студента відбувається в складній системі людських відносин (усередині студентських груп, між викладачами та студентами, студента з іншими людьми). На підставі вищевикладеного фахівці роблять ви-

сновок про те, що студентський вік має значні потенції для формування лідерської позиції та лідерських якостей людини, тобто цей вік можна сприймати як сенситивний для формування особистості як лідера [4; 5; 11].

**Висновки.** Як свідчать результати проведених ученими наукових пошуків та дані власного пілотного дослідження, в реальній практиці не всі студенти класичного університету спроможні повною мірою реалізувати свої потенційні лідерські можливості, здійснювати свідому регуляцію власної поведінки та цілеспрямовано впливати на дії інших людей. А тому виникає актуальна потреба в забезпеченні цілеспрямованого формування лідерської позиції студентів класичного університету, що є необхідною передумовою їхньої успішної життєдіяльності в сучасному соціумі та подальшого ефективного розвитку суспільства загалом. У перспективі заплановано визначити структуру та зміст лідерської позиції студентів класичного університету.

#### Список використаної літератури

1. Воронина Е. В. Омысление лидерской позиции педагога как условие развития его профессионально-педагогических компетентностей [Электронный ресурс] / Е. В. Воронина, И. М. Кунгурова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – № 2 (9). – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-liderskoj-pozitsii-studenta-v-obrazovatelnom-protse-pedagogicheskogo-vuza>.
2. Гутарева Н. Ю. Лидерская позиция в современном обществе / Н. Ю. Гутарева // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1185–1187.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник / И. А. Зимняя. – Москва : Университ. Книга : Логос, 2007. – 384 с.
4. Кращенко Ю. П. Виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ю. П. Кращенко. – Київ, 2012. – 20 с.
5. Куриця А. І. Відповідальність як чинник розвитку лідерських якостей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. І. Куриця. – Київ, 2013. – 20 с.
6. Курільченко В. В. Формування інтелектуальної культури учнів підліткового віку в центрі довузівської освіти класичного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / В. В. Курільченко. – Харків, 2016. – 215 с.
7. Луткин С. С. Осмысление лидерской позиции педагога как условие развития его профессионально-педагогических компетентностей / С. С. Луткин // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 2. – С. 57–63.
8. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. П. Мещанінов. – Київ, 2005. – 509 с.
9. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – Київ : Знання, 2007. – 495 с.
10. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – 2-е вид. – Київ : Каравела, 2008. – 352 с.
11. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. О. Семченко. – Харків, 2005. – 20 с.
12. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Ушинский К. Д. Собрание сочинений. – Москва ; Ленинград : Изд-во АПН, 1950. – Т. 8. – 776 с.

13. Хмизова О. В. Формування і розвиток лідерської позиції у майбутніх учителів початкових класів в освітньому просторі ВНЗ / О. В. Хмизова // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць. – Умань : Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, 2011. – Вип. № 4 (Ч. 1). – С. 278–283.

14. Штеймільер І. О. Науково-методичне забезпечення акультурації іноземних студентів класичного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / І. О. Штеймільер. – Харків, 2015. – 249 с.

*Стаття надійшла до редакції 06.09.2016.*

---

**Махновский С. С. Формирование лидерской позиции студентов классического университета как педагогическая проблема**

*В статье определено, что важной проблемой современного классического университета является формирование лидерской позиции студентов, успешное решение которой позволит обеспечить различные сферы жизнедеятельности общества квалифицированными специалистами, способными успешно выполнять поставленные перед ними профессиональные задачи на основе развития активного взаимодействия с другими работниками. Сделан вывод о том, что под лидерской позицией понимается устойчивое личностное образование человека, позволяющее ему занять центральное место в статусно-ролевой структуре определенной группы, а также быть в состоянии в значительной степени влиять на своих одногруппников и вести их за собой на пути достижения общей цели. Доказано, что студенческий возраст имеет значительные потенции для формирования лидерской позиции и лидерских качеств человека, то есть этот возраст является сенситивным для формирования личности как лидера. Подчёркнуто, что в связи с этим возникает актуальная потребность в обеспечении целенаправленного формирования лидерской позиции у студентов классического университета.*

**Ключевые слова:** студент, лидерская позиция, лидерские качества, классический университет.

**Makhnovskiy S. Forming Leadership Position of the Classical University Students as a Pedagogical Issue**

*The present paper determines that the important aim of a modern classical university is to form a leadership position of students achieving which enables to ensure different spheres of social activity with skilled specialists who can successfully fulfill their professional functions basing on active interrelation with other employees. As it is stated, the notion "leadership position" is interpreted by the scientists in different ways, including the following variant: as an integrated, relatively stable, dynamic personal feature which is characterized by a certain amount of person's attitudes towards other people and him/herself in the general system of social attitudes. It is also a person's demonstrating an appropriate role in a social system where his/her authority and power are willingly acknowledged by other group members and they are eager to obey and follow him/her. It also means that a person possesses certain leadership qualities, the ability to fulfill certain functions of governing if it is requested by the group and to implement leadership behavior as a means serving the interests of the group. The scientific literature analysis shows that in research leadership position is understood as a stable personal characteristic which enables a person to take the central place in the status and role structure of a certain group and also to influence its members and lead them to achieving the mutual goal. It is proven that student age has considerable potential for forming leadership position and leadership qualities. This fact highlights the topical necessity to ensure conscious forming leadership position of the classical university students.*

**Key words:** student, leadership position, leadership qualities, classical university.

УДК [378.147:001.892]-042.65:53

Л. М. МИРОНЕНКО

асистент

Л. І. ВОВК

кандидат педагогічних наук, доцент

ВНЗ Укоопспілки “Полтавський університет економіки і торгівлі”

## МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ І МЕТОДИЧНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ З ФІЗИКИ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ТЕХНОЛОГІВ

*У статті розглянуто методичні особливості розробки навчальних і методичних рекомендацій з фізики для самостійної роботи студентів-технологів, що мають на меті допомогти студентам у розвитку вміння розв’язувати фізичні задачі, сприяти прояву в студентів зацікавленості майбутньою професійною діяльністю, підвищити теоретичний рівень знання фізики.*

*Визначено вимоги щодо добору фізичних задач, завдань для самоконтролю та питань для самоперевірки, що містяться в методичній розробці: технічний об’єкт, що розглядають, повинен мати широке застосування в майбутній професійній діяльності технолога; в умовах задач з фізики необхідно використовувати реальні дані про машини, процеси тощо; в задачах треба ставити такі питання, які зустрічаються на практиці; матеріал, який використовують у задачах, повинен відповідати освітньо-професійній програмі підготовки бакалаврів “Харчові технології та інженерія” та робочій програмі з фізики.*

**Ключові слова:** методична розробка, фізика, розв’язування задач з фізики, навчальні завдання, методичні рекомендації, самостійна робота.

Практичні заняття з фізики є однією з ефективних форм реалізації завдань кредитно-модульного навчання з метою оптимізації процесу засвоєння конкретної теми. На жаль, за навчальним планом з дисципліни “Фізика” для студентів-технологів не передбачено практичні заняття, де студенти мали б змогу практикуватися в розв’язуванні задач, адже при додержанні сучасної методики це сприяє:

- систематизації та узагальненню набутих раніше студентами знань;
- більш глибокому розумінню суті фізичних теорій та ролі експерименту в пізнанні;
- формуванню вмінь застосувати свої знання на практиці та бачити при цьому нові прояви фізичних явищ і законів;
- розвитку дослідницьких умінь та пізнавального інтересу студентів, через використання активних методів навчання;
- формуванню елементів логіки наукового пізнання завдяки використанню методів фізичної науки;
- формуванню та розвитку логічних прийомів мислення [2, с. 8].

Саме ці фактори вплинули на розробку навчальних завдань і методичних рекомендацій для самостійної роботи студентів напряму підготовки “Харчові технології та інженерія”. Мета цієї розробки – допомогти студентам у розвитку вміння розв’язувати задачі, оскільки наявність такого вмін-

ня є кращим критерієм оцінювання глибини розуміння студентом теоретичного матеріалу та його застосування в майбутній професійній діяльності.

*Метою статті* є розкриття основних методичних особливостей розробки навчальних завдань і методичних рекомендацій для самостійної роботи з фізики для студентів-технологів.

Проблеми методики розв'язування навчальних фізичних задач і розробки та застосування збірників задач як компоненту навчально-методичного комплексу з фізики набули суттєвого розвитку в працях таких учених: Д. Александрова, О. Бугайова, В. Володарського, С. Гончаренка, П. Знаменського, О. Іванова, Л. Калапуша, П. Капіци, Є. Коршака, О. Ляшенка, П. Михайлика, Ф. Нестеренка, В. Орехова, А. Павленка, Г. Розенבלата, В. Розумовського, О. Сергєєва, Н. Тулькібаєвої, В. Франківського, О. Цінгера, О. Швай, І. Швайченка А. Усової, А. Яворськогота ін.

Для самостійної роботи студентам напряму підготовки “Харчові технології та інженерія” серед найпопулярніших збірників задач для вищих технічних навчальних закладів ми надаємо перевагу таким: В. Волькенштейн “Сборник задач по об щему курсу фізики”, А. Чертов “Задачник по фізики с примерами решения задач и справочными материалами”, а також рекомендуємо кафедральні розробки навчально-методичних посібників і методичних рекомендацій до самостійної роботи студентів технологічних спеціальностей М. Махна, В. Лобаня, Л. Вовк та ін. Але аналіз змісту й структури більшості збірників задач з фізики свідчить про те, що вони містять мало задач, що мають елементи професійної спрямованості, тобто немає таких навчальних завдань та методичних рекомендацій, які б цілком відповідали професійній діяльності інженера-технолога. Тому студентам потрібно надати інструмент у вигляді масиву фізичних завдань, у яких було використано реальні дані про машини, процеси тощо, а також поставлено такі питання, які зустрічаються на практиці. Розв'язання саме таких задач під час самостійної роботи сприяло б якісній професійній підготовці, розвитку інтересу до фізики.

Нині викладачами кафедри вищої математики та фізики ПУЕТ розробили навчальні завдання та методичні рекомендації для самостійної роботи студентів за напрямом підготовки “Харчові технології та інженерія” згідно з освітньо-професійною програмою підготовки бакалаврів “Харчові технології та інженерія”, робочою програмою з фізики, що містять такі складові: вступ, загальні методичні рекомендації, тематичний план дисципліни “Фізика”, зміст самостійних робіт модуля I “Фізичні основи механіки” (самостійна робота № 1 “Основи кінематики”, самостійна робота № 2 “Динаміка поступального руху”, самостійна робота № 3 “Динаміка обертового руху”, самостійна робота № 4 “Робота і енергія”, самостійна робота № 5 “Механіка рідин”) та модуля II. “Молекулярна фізика і термодинаміка” (самостійна робота № 6 “Ідеальний газ. Основи молекулярно-кінетичної теорії газів”, самостійна робота № 7 “Основи термодинаміки”, самостійна робота № 8 “Явища переносу. Реальні гази. Рідини”, самостійна робота № 9 “Елементи фізики твердого тіла”), завдання для індивідуальної

домашньої роботи, додаток А “Множники, префікси та їх позначення для кратних і частинних одиниць СІ”, список рекомендованої літератури.

На початку загальних методичних рекомендацій наведено вимоги до розв’язування задач.

Кожна самостійна робота містить тему роботи, план, основні фізичні величини та одиниці вимірювання в системі СІ, сталі величини, основні закони й формули, приклади розв’язування типових задач, питання для самоперевірки, задачі для самостійного розв’язування, завдання для самоконтролю, літературу, з указаними сторінками для пошуку необхідного навчального матеріалу до відповідної самостійної роботи. Така структура самостійних робіт є зручною та зрозумілою для студентів-технологів, оскільки дає змогу кожному з них свідомо й на досить високому науковому рівні виконати обчислення чи знайти правильну відповідь на питання, що виникають під час виконання завдання.

В посібнику наведено задачі, які пропонують для самостійного розв’язання по кожній темі, а також для закріплення навичок застосування теоретичного матеріалу при самопідготовці до заліку чи екзамену.

Варто зауважити, що навчальні задачі також призначені для вироблення в студентів умінь застосовувати закони фізики до конкретних професійних завдань. Тому, на нашу думку, найбільш повна реалізація принципу професійної спрямованості можлива саме на цьому етапі вивчення студентами курсу фізики. Тут, поряд з традиційними задачами, розглядаються ті, що більш наближені до інженерних задач і вимагають застосування знань з механіки, молекулярної фізики, термодинаміки та інших розділів фізики, до аналізу роботи машин, механізмів різноманітної техніки та пристроїв, які широко використовують на підприємствах, а також для правильної їх експлуатації.

“Питання для самоперевірки” в кожній самостійній роботі є питаннями для підготовки до ПМК. “Задачі для самостійного розв’язування” – це задачі, які містять білети для ПМК (заліку). Оцінюють самостійну роботу на основі індивідуальної домашньої роботи, що виконував студент.

Для прикладу наведемо фрагмент однієї з самостійних робіт.

### Самостійна робота № 5. Механіка рідин

#### План:

1. Умова неперервності течії. Рівняння Бернуллі.
2. В’язкість рідин. Закон Стокса.

#### Фізичні величини та одиниці вимірювання в системі СІ

$p$ – тиск	$Pa$	$S$ – площа поперечного перерізу	$m^2$
$\eta$ – коефіцієнт динамічної в’язкості	$Pa \cdot s$		

#### Сталі величини

$Re > 1000$ – течія турбулентна $Re < 1000$ – течія ламінарна
--

### Основні закони та формули

Тиск $p = \frac{F}{S}$	Тиск, зумовлений вагою рідини $p = p_0 + \rho gh$
Гідростатичний тиск $p = \rho gh$	Динамічний тиск $p = \frac{\rho v^2}{2}$
Сила Архімеда $\vec{F} = -\rho V \vec{g}$ $\rho$ – густина рідини; $V$ – об'єм рідини, витісненої тілом	
Рівняння нерозривності течії	
$v_1 S_1 = v_2 S_2$	$\frac{v_1}{v_2} = \frac{S_2}{S_1}$
Рівняння Бернуллі $\frac{\rho v^2}{2} + \rho gh + p = const$	Швидкість витікання рідини з малого отвору $v = \sqrt{2gh}$
Формула Ньютона $F_T = \eta \cdot \frac{\Delta v}{\Delta x} \cdot S$	Формула Стокса $F = -6\pi r v \eta$ , де $v$ – швидкість рівномірного падіння кульки; $r$ – радіус кульки
Формула Пуазейля $V = \frac{\pi r^4}{8\eta} \cdot \frac{p_1 - p_2}{l}$ , де $V$ – об'ємна витрата рідини за $l$ с; $r$ – радіус капіляра; $l$ – довжина капіляра; $p_1 - p_2$ – спад статичного тиску	Число Рейнольдса $Re = \frac{\rho v l}{\eta}$ , де $\rho$ – густина рідини; $v$ – середня швидкість; $\eta$ – коефіцієнт в'язкості; $l$ – характерний розмір перерізу (сторона квадрата, радіус труби тощо)

### Приклади розв'язування типових задач

5.1. У вертикальну трубу, заповнену рідиною, густина якої  $1200 \text{ кг/м}^3$ , кинули алюмінієву кулю. Радіус кулі –  $4 \text{ мм}$ , густина алюмінію –  $2700 \text{ кг/м}^3$ . Визначити коефіцієнт динамічної в'язкості рідини, якщо куля рухається в рідині з постійною швидкістю  $5 \text{ см/с}$ . Розміри кулі значно менші за діаметр труби.

*Розв'язання:*

Дано:

$$\rho_1 = 1200 \text{ кг/м}^3$$

$$\rho_2 = 2700 \text{ кг/м}^3$$

$$v = 5 \text{ см/с} = 0,05 \text{ м/с}$$

$$r = 4 \text{ мм} = 4 \cdot 10^{-3} \text{ м}$$

На кулю, що падає в рідині вертикально вниз, діють три сили:

$$F_1 = mg = \frac{4}{3} \pi r^3 \rho_2 g \text{ – сила тяжіння;}$$

$$F_2 = \frac{4}{3} \pi r^3 \rho_1 g \text{ – сила Архімеда;}$$

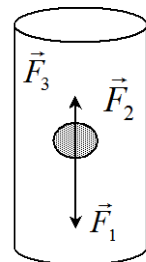
$$F_3 = 6\pi r v \eta \text{ – сила Стокса.}$$

За II законом Ньютона:

$$0 = \vec{F}_1 + \vec{F}_2 + \vec{F}_3.$$

$$F_1 = F_2 + F_3,$$

$$\frac{4}{3} \pi r^3 \rho_2 g = \frac{4}{3} \pi r^3 \rho_1 g + 6\pi r v \eta.$$



$\eta = ?$



$$\text{Звідки } \eta = \frac{2(\rho_2 - \rho_1) \cdot r^2 \cdot g}{9\nu}.$$

$$\text{Виконуємо обчислення: } \eta = \frac{2(2700 - 1200) \cdot (4 \cdot 10^{-3})^2 \cdot 9,8}{9 \cdot 0,05} = 1,05 \text{ (Па}\cdot\text{с)}.$$

Відповідь:  $1,05 \text{ Па}\cdot\text{с}$ .

5.2. Із залитого підвалу, площа підлоги якого  $20 \text{ м}^2$ , треба відкачати воду на мостову. Глибина підвалу –  $3 \text{ м}$ , а глибина води в підвалі –  $1 \text{ м}$ . Визначити роботу, яку треба виконати, щоб відкачати воду.

*Розв'язання:*

Дано: $S = 20 \text{ м}^2$ $h = 1 \text{ м}$ $v = 25 \text{ м/с}$ $H = 3 \text{ м}$ $A = ?$	Центр ваги води в підвалі міститься на глибині $H - \frac{h}{2}$ від рівня мостової. Виконана робота дорівнює: $A = mg \left( H - \frac{h}{2} \right) = \rho \cdot S \cdot hg \left( H - \frac{h}{2} \right).$
	Виконаємо обчислення: $A = 10^3 \cdot 20 \cdot 1 \cdot 9,8 \left( 3 - \frac{1}{2} \right) = 500 \text{ (Дж)}$ .

Відповідь:  $500 \text{ Дж}$ .

5.3. У посудині на висоті  $40 \text{ см}$  над її дном є невеликий отвір. Яка швидкість витікання води в момент, коли висота її рівня відносно дна стала  $50 \text{ см}$ ?

*Розв'язання:*

Дано: $h_1 = 40 \text{ см} = 0,4 \text{ м}$ $h_2 = 50 \text{ см} = 0,5 \text{ м}$ $v = ?$	Скористаємося формулою Торрічеллі: $v = \sqrt{2gH}$ , де $H = h_2 - h_1$ . Тоді $v = \sqrt{2g(h_2 - h_1)}$ .
--	--

$$\text{Виконаємо обчислення: } v = \sqrt{2 \cdot 9,8(0,5 - 0,4)} = 1,44 \text{ (м/с)}.$$

Відповідь:  $1,44 \text{ м/с}$ .

5.4. Досліджуючи в'язкість молока, виміряли швидкість підняття в ньому кульок масла, що дорівнювала  $2 \cdot 10^{-7} \text{ м/с}$ . Діаметр кульок –  $2 \cdot 10^{-6} \text{ м}$ , густина молока –  $1034 \text{ кг/м}^3$ , густина масла –  $940 \text{ кг/м}^3$ . Знайти коефіцієнт в'язкості.

*Розв'язання:*

Дано: $d = 2 \cdot 10^{-6} \text{ м}$ $v = 2 \cdot 10^{-7} \text{ м/с}$ $\rho_1 = 1034 \text{ кг/м}^3$ $\rho_2 = 940 \text{ кг/м}^3$ $\eta = ?$	Під час руху вгору на кульку масла в молоці діють три сили: спрямовані вниз сила тяжіння $P = m \cdot g$ і сила тертя, що за законом Стокса дорівнює $F_T = 6\pi r v \eta$ , і спрямована вгору, виштовхувальна сила, яка, за правилом Архімеда, дорівнює: $F_A = m_1 g = \rho_1 V g = \rho_1 \frac{4}{3} \pi r^3 g.$
--	--

Кулька піднімається рівномірно, коли рівнодійна цих сил дорівнює нулю або  $P + F_T = F_A$ .

$$\text{Підставимо в це рівняння вирази для сил: } \rho_2 \cdot \frac{4}{3} \pi r^3 g + 6\pi r v \eta = \rho_1 \cdot \frac{4}{3} \pi r^3 g.$$

Виражаємо в'язкість:

$$\eta = \frac{2r^2 g(\rho_1 - \rho_2)}{9v}, \quad \eta = \frac{2(10^{-6})^2 \cdot 9,8 \cdot (1034 - 940)}{9 \cdot 2 \cdot 10^{-7}} = 0,0011 \left( \frac{\text{кг}}{\text{м} \cdot \text{с}} \right).$$

Відповідь:  $0,0011 \frac{\text{кг}}{\text{м} \cdot \text{с}}$ .

### Питання для самоперевірки:

1. Внутрішнє тертя, формула Ньютона.
2. Закон Стокса.
3. Формула Пуазейля.
4. Змочування й незмочування. Поверхневий натяг.
5. Формула Лапласа.
6. Капілярність. Висота підняття рідини в капілярі.

### Задачі для самостійного розв'язування:

1. У холодильній установці по трубі діаметром 8 мм протікає газоподібний аміак. Визначити швидкість течії аміаку, якщо відомо, що за 20 хв через поперечний переріз труби протікає 1 кг газу. Густина аміаку –  $7,5 \text{ кг/м}^3$ .
2. Який тиск створює компресор, якщо струмінь рідини витікає з нього зі швидкістю 25 м/с? Густина рідини  $800 \text{ кг/м}^3$ .
3. Струмина води викидається з гідромонітора зі швидкістю 90 м/с. За 7 годин викидається  $3500 \text{ м}^3$  води. Знайти потужність гідромонітора (без врахування втрат).
4. У трубі діаметром 25 мм протікає гаряча вода. При якій найбільшій швидкості течії води  $v$  рух води ще буде ламінарним? Коефіцієнт динамічної в'язкості води –  $1,5 \cdot 10^{-3} \text{ Па} \cdot \text{с}$ , густина –  $1000 \text{ кг/м}^3$ .
5. Стальна кулька діаметром 1 мм падає із сталою швидкістю  $0,185 \text{ см/с}$  у великій посудині, заповненій касторовим маслом. Визначити коефіцієнт динамічної в'язкості касторового масла. Густина сталі дорівнює  $7700 \text{ кг/м}^3$ , масла –  $900 \text{ кг/м}^3$ .
6. У теплообміннику гаряча вода тече по трубі, через переріз якої за 1 с протікає 0,5 л води. При якому граничному значенні діаметра труби рух води в ній ще буде ламінарним? Коефіцієнт в'язкості води в умовах досліду дорівнює  $10^{-3} \text{ Па} \cdot \text{с}$ , густина –  $0,9 \text{ г/см}^3$ .
7. Вода тече по трубі, причому за 1 с через поперечний переріз труби протікає  $200 \text{ см}^3$  води. Коефіцієнт динамічної в'язкості води в умовах досліду дорівнює  $0,001 \text{ Н} \cdot \text{с/м}^2$ . При якому граничному значенні діаметра труби рух води залишається ламінарним?
8. В широкій частині горизонтально розташованої труби нафта тече зі швидкістю  $v_1 = 2 \text{ м/с}$ . Визначити швидкість  $v_2$  течії нафти у вузькій частині труби, якщо різниця тисків у широкій та вузькій частинах труби  $\Delta p = 50 \text{ мм рт. ст.}$
9. Визначити коефіцієнт внутрішнього тертя молочних відвійок при природному відстоюванні сливок, якщо швидкість руху жирових кульок

радіусом  $1 \text{ мкм}$  дорівнює  $2 \cdot 10^{-7} \text{ м/с}$ , густина жирових кульок –  $\rho_1 = 0,9 \text{ г/см}^3$ , а густина відвійок –  $\rho_2 = 1 \text{ г/см}^3$ .

10. Під час ремонту редуктора необхідно замінити в ньому машинне масло. В наявності є масла, але невідомої в'язкості. Яким чином у виробничих умовах, використовуючи закон Стокса, визначити коефіцієнт динамічної в'язкості масла? Отримати розрахункову формулу.

*Завдання для самоконтролю:*

1. Чому при підвищенні температури в'язкість рідин зменшується, а в'язкість газів – збільшується?
2. Чи можна за величиною в'язкості таких продуктів харчування, як молоко, сметана, мед та ін., певною мірою судити про їх якість і споживчі властивості? Поясніть ваше твердження.
3. Від чого залежить в'язкість рідини?
4. Як зміниться швидкість течії води в трубі, якщо її діаметр збільшили вдвічі?
5. Запишіть формулу Архімедової сили для кульки радіусом  $r$  і густиною  $\rho_1$ , яка знаходиться в рідині, що має густину  $\rho_2$ .
6. Чим зумовлена величина сили опору рідини під час руху кульки в ній?
7. Чому рідини текучі?
8. Що таке число Рейнольдса?
9. Коли ламінарний потік може перейти в турбулентний?
10. Де на практиці використовують в'язкість речовин? [1, с. 51–59].

**Висновки.** Підсумовуючи викладене вище, можемо стверджувати, що використання студентами-технологами навчальних завдань і методичних рекомендацій з фізики для самостійної роботи, створених нами, сприяє повноцінному розв'язуванню фізичних задач і виконанню поставлених завдань самостійної роботи, що насамперед пробуджує в студентів зацікавленість професійною діяльністю, підвищує теоретичний рівень знання фізики, розвиває відповідальність, самостійність, творчість, витримку тощо.

#### **Список використаної літератури**

1. Вовк Л. І. Частина І: навчальні завдання та методичні рекомендації для самостійної роботи студентів напряму підготовки 6.051701 “Харчові технології та інженерія” ПУЕТ / Л. І. Вовк, Л. М. Мироненко, Л. В. Ісичко. – Полтава : ПУЕТ, 2016. – 110 с.
2. Калапуша Л. Р. Практичні заняття як форма організації самостійної пізнавальної діяльності студентів ВНЗ / Л. Р. Калапуша, О. Л. Швай // Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін. – Рівне : Волинські обереги, 2010. – Вип. 14. – С. 7–11.

*Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.*

**Мироненко Л. Н., Вовк Л. И. Методические особенности разработки учебных задач и методических рекомендаций по физике для самостоятельной работы студентов-технологов**

*В статье рассмотрены методические особенности разработки учебных и методических рекомендаций по физике для самостоятельной работы студентов-*

*технологов, цель которых – помочь студентам в развитии умения решать физические задачи, проявить у студентов заинтересованность профессиональной деятельностью, повысить теоретический уровень знания физики.*

*Определены требования к отбору физических задач, задач для самоконтроля и вопросов для самопроверки, которые содержатся в методической разработке: технический объект, который рассматривается, должен иметь широкое применение в будущей профессиональной деятельности технолога; в условиях задач по физике должны использоваться реальные данные о машинах, процессах и т.д.; в задачах должны быть такие вопросы, которые встречаются на практике; материал, который используется в задачах, должен отвечать образовательно-профессиональной программе подготовки бакалавров “Пищевые технологии и инженерия” и рабочей программе по физике.*

**Ключевые слова:** *методическая разработка, физика, решение задач по физике, учебные задачи, методические рекомендации, самостоятельная работа.*

### **Mironenko L., Vovk L. Peculiarities of Methodical Development of Educational Tasks and Methodological Recommendations on Physics for Independent Work of Students**

*Peculiarities of methodological development of training and methodical recommendations for independent work of students on physics, which aim to help students develop skills to solve physical problems, to show the students interest in professional activities, to raise the theoretical level of teaching physics are discussed in the article.*

*The requirements for the selection of physical tasks, tasks for self-checking and self-assessment contained in the methodological development are defined: a technical object that is seen, should have wide application in future professional activities of the technologist; in terms of physics problems must use real data on machines, processes, etc.; tasks should relate to such issues which are encountered in practice; the material used in the task should meet the educational and professional program of preparation of bachelors of the “Food technology and engineering” and the working program in physics.*

*As an example a fragment of independent work №5 “Mechanics of Fluids” is given.*

*It is proved that the implementation of the principle of professional activity takes place during the solution of specific professional problems, which are closest to the engineering tasks and require the application of knowledge of mechanics, molecular physics, thermodynamics and other branches of physics.*

*Specific description of the components of learning tasks and guidelines for independent work of students in “Food Technology and Engineering”, drawn up in accordance with the educational and vocational training program for bachelors, working on the physics program is offered. Also a convenient and understandable independent work structure for students majoring in Food Technology is provided.*

**Key words:** *methodical development, physics, solving physics tasks, learning tasks, methodological recommendations, independent work.*

УДК 378(477):351.851(477)

Н. С. СИДОРЕНКО

кандидат наук з державного управління, доцент  
Дніпропетровський регіональний інститут державного управління  
Національної академії державного управління при Президентові України

## ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ І РЕКОМЕНДАЦІЙ

*У статті здійснено спробу наукового осмислення Європейських стандартів та рекомендацій щодо внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Обґрунтовано ключову відповідальність ВНЗ за внутрішнє забезпечення якості вищої освіти, виокремлено вихідні положення для створення відповідних вітчизняних стандартів щодо внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в Україні. Акцентовано на необхідності створення управлінських механізмів, інструментів, критеріїв, показників, індикаторів, шкал оцінювання, рекомендацій для забезпечення якості української вищої освіти як необхідної умови довіри до неї та європейського визнання.*

**Ключові слова:** вища освіта, внутрішнє забезпечення якості, Європейські стандарти, рекомендації, управління якістю, якість.

Проблема забезпечення якості вищої освіти набула актуальності в багатьох розвинутих країнах в останній третині ХХ ст. з багатьох причин. Головними з них були: початок переходу від індустріального суспільства до суспільства знань, економіка якого спирається на науково-природничі та високотехнологічні досягнення; потреба на ринку праці фахівців із вищою освітою; перехід до масової, а далі до загальної вищої освіти (охоплення понад 60% молоді) й потреба навчати велику кількість людей із невисокими здібностями, засвоювати класичні академічні програми на прийнятному рівні; насичення ринку праці випускниками вищих навчальних закладів, суперництво між ними за робочі місця; поява міжнародної конкуренції у сфері навчання студентів-іноземців тощо [7].

Механізми управління якістю освіти досліджували В. Т. Александров, С. М. Домбровська, В. І. Луговий, Т. О. Лукіна, С. О. Шевченко. Теоретичні аспекти вдосконалення існуючих механізмів державо-управлінського впливу на освітню галузь було розглянуто в працях Л. І. Антошкіної, Д. І. Дзвінчука, В. С. Журавського, С. А. Калашникової, Н. М. Колісниченко, В. В. Остапчука, І. М. Сікорської та ін. Проте зазначену проблему ще не можна вважати цілком дослідженою з багатьох причин.

**Мета статті** полягає в науковому осмисленні для системного застосування надбань Європейських стандартів та рекомендацій щодо внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, на основі яких виокремлено вихідні положення для створення відповідних українських стандартів.

Розширення доступу до вищої освіти дає закладам вищої освіти можливість використовувати все більш різноманітний індивідуальний досвід. Заклади вищої освіти стають більш різноманітними за своїми місіями, спосо-

бами надання освіти та співпраці, включаючи зростання інтернаціоналізації, цифрове навчання та нові форми надання освітніх послуг. Відповідь на різноманітність і зростаючі очікування вимагає від вищої освіти фундаментальних змін у її наданні, потребує більш студентоцентрованого підходу до навчання й викладання, включаючи гнучкі навчальні траєкторії та визнання компетентностей, набутих поза формальними освітніми програмами.

Проблемним питанням для української вищої освіти залишається імплементація систем внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості згідно із Стандартами та рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, які ухвалили міністри у справах вищої освіти в 2005 р. після подання відповідної пропозиції Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти (ЄАЗЯВО) спільно з Європейською спілкою студентів (ЄСС), Європейською асоціацією вищих навчальних закладів (ЄАВНЗ) та Європейською асоціацією університетів (ЄАУ).

Роль забезпечення якості стає вирішальною в підтримці систем і закладів вищої освіти в їх реагуванні на зміни. Водночас кваліфікації, набуті студентами, та їх досвід здобуття вищої освіти залишаються на першому плані інституційних місій. Ключова мета Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (ESG) – сприяти спільному розумінню забезпечення якості навчання й викладання, незважаючи на кордони між усіма стейкхолдерами.

Підходи до формування структури та змісту системи забезпечення якості в Європі базуються на Європейських стандартах і рекомендаціях щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти, призначення яких – покращувати освіту в Європейському просторі, допомагати закладам вищої освіти (ВНЗ) забезпечувати й підвищувати якість діяльності та через якість стверджувати свої права на автономію, зробити зовнішнє забезпечення якості більш прозорим і зрозумілим.

Стандарти відігравали й відіграватимуть важливу роль у розвитку національних інституцій. Стандарти щодо забезпечення якості вищої освіти поділяють на стандарти:

- з внутрішнього забезпечення якості;
- із зовнішнього забезпечення якості;
- щодо агенцій із забезпечення якості.

Варто пам'ятати про те, що зазначені складові взаємопов'язані за своєю сутністю й разом формують основу Європейської рамки забезпечення якості.

Закон України “Про вищу освіту” значною мірою корелює з Європейськими стандартами і рекомендаціями щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти.

Згідно із Законом України “Про вищу освіту”, вищі навчальні заклади зобов'язані мати внутрішню систему забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти. Систему внутрішнього забезпечення вищим навчальним закладом якості вищої освіти за його поданням має оцінювати

Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти або акредитовані ним незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти на предмет її відповідності вимогам до системи забезпечення якості вищої освіти [2].

Проте проблемна ситуація, що стосується формування Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, певною мірою відображає загальний стан реформи вищої освіти загалом. Було багато очікувань, пов'язаних із формуванням нового органу, однак поки що ми маємо загальне незадоволення та взаємні звинувачення. Виникає питання: з чого завтра розпочне свою роботу Національне агентство з забезпечення якості вищої освіти? Сам колегіальний орган (НАЗЯВО) з тими повноваженнями, які він отримає, та за відсутності чинників, які б забезпечували компетентність, достовірність і його ефективність, викликає особливу стурбованість у багатьох зацікавлених стейкхолдерів, зокрема керівників вищих навчальних закладів, учасників навчально-виховного процесу, професійної громадськості, суспільства.

При цьому ми вважаємо: саме ВНЗ мають нести відповідальність за якість освітніх послуг і за те, як цю якість забезпечують в інтересах суспільства. Необхідним є вдосконалення якості навчальних програм в інтересах студентів та існування ефективних і надійних організаційних структур, у межах яких ці академічні програми здійснюватимуть. Необхідними умовами вищезазначеного є прозорість і використання зовнішньої фахової експертизи, розробка й забезпечення процесів, за допомогою яких ВНЗ зможуть демонструвати свою відкритість і підзвітність.

Процес забезпечення якості вищої освіти в Україні розпочався ще за радянських часів, коли контроль над якістю освіти здійснювали адміністративно-командними методами. Це логічно, тому що споживачем послуг освіти в тій системі була держава. Відтак, в українській системі освіти логічно побудовані ті елементи, які були створені за умов адміністративного управління (за радянських часів) – тобто формальні процеси та процедури. В незалежній Україні відсутні державні стандарти, управлінські механізми, інструменти, критерії, показники, індикатори, шкали оцінювання, рекомендації тощо щодо забезпечення якості вищої освіти.

Європейська система освіти навпаки формувалася в умовах природного вибору, коли вимоги до якості освіти висували безпосередні споживачі освітніх послуг – галузі.

Європейськими стандартами і рекомендаціями щодо внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах є:

1. Політика закладу та процедури забезпечення якості. Навчальні заклади повинні визначити політику й пов'язані з нею процедури, які б забезпечували якість і стандарти їх навчальних програм і дипломів. Вони також мають відкрито заявити про свої наміри створити таку атмосферу й практику, за якої б визнавали важливість якості та її забезпечення. Для досягнення такої мети навчальні заклади мають розробити та втілити страте-

гію постійного підвищення якості. Стратегія, політика й процедури повинні мати офіційний статус і бути доступними для широкого загалу. Вони також мають передбачити участь студентів та інших зацікавлених сторін у процесі забезпечення якості.

2. Затвердження, моніторинг і періодичний перегляд програм і дипломів вищими навчальними закладами.

3. Оцінювання студентів, яке передбачає послідовне використання оприлюднених критеріїв, правил і процедур.

4. Забезпечення якості викладацького складу. Вищі навчальні заклади повинні мати в своєму розпорядженні певні процедури та критерії, які б засвідчували, що викладачі, які працюють із студентами, мають відповідну кваліфікацію та високий фаховий рівень для здійснення своїх професійних обов'язків. Ті, хто здійснюють зовнішню перевірку навчального закладу, мають про них знати й оцінити їх у кінцевому звіті про перевірку.

5. Забезпечення навчальних ресурсів і підтримки студентів. Навчальні заклади повинні гарантувати, що наявні ресурси, які забезпечують навчальний процес, є достатніми й відповідають змісту тих програм, які пропонує заклад.

6. Наявність інформаційних систем.

Отже, країни Європи створюють ефективні системи внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти на основі спільних стандартів і рекомендацій, для імплементації яких в Україні потрібно створити систему управління якістю в кожному вузі, в тому числі систему внутрішнього забезпечення якості освіти, мета якої б полягала в стимулюванні розвитку ВНЗ, у яких підтримували б активну дослідницьку та освітню діяльність; зацікавлені сторони були б поінформовані про процеси, що відбуваються, та про результати в цій галузі, а також підвищувався б рівень їхніх очікувань; забезпечувалося б створення спільної системи поглядів щодо надання вищої освіти та забезпечення її якості в межах Європейського простору вищої освіти.

Європейські стандарти і рекомендації щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти сприймають усі суб'єкти вищої освіти Європи як доцільні.

Ми не можемо не погодитися з В. Луговим у тому, що Європейські стандарти та рекомендації, зокрема щодо внутрішнього забезпечення якості (саме забезпечення, а не лише моніторингу, оцінювання, контролю), у ВНЗ ще повністю науково не осмислені й системно не застосовуються в українській практиці. Сприяти цій роботі могло б розроблення Національних стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти, сумісних з ESQ [8].

Як було зазначено вище, створення вітчизняних стандартів, забезпечення якості вищої освіти має корелювати за змістом із відповідними європейськими.



В частині створення політики закладу та процедур забезпечення якості ВНЗ повинні визначити політику й процедури, які б забезпечували якість, вони мають відкрито заявити про свої наміри, створити таку атмосферу та практику визнання важливості якості та її забезпечення, розробити й постійно втілювати стратегію підвищення якості, доступну для широкого загалу, передбачивши участь студентів та інших зацікавлених сторін у цьому процесі.

Навчальні програми повинні містити чітко визначені обов'язкові результати навчання; передбачати готовність і бажання персоналу створювати умови, які б допомогли студентам досягти цих результатів; повне, вчасне та відчутне визнання внеску тієї частини персоналу, яка демонструє майстерність, фахові якості, відданість справі.

ВНЗ повинні мати офіційний механізм затвердження, перегляду та моніторингу навчальних програм, розуміючи, що довіра до вищої освіти виникає та підтримується завдяки ефективній діяльності ВНЗ щодо забезпечення якості освіти.

Забезпечення якості програм передбачатиме розробку й публікацію очікуваних навчальних результатів, уважне ставлення до побудови програми, організації навчального процесу та змісту, наявність навчальних ресурсів, процедури затвердження програм, моніторинг досягнень студентів, перегляд програм (за участю зовнішніх експертів), взаємодія з ринком праці, участь студентів у забезпеченні якості.

Оцінювання студентів – один із найважливіших елементів вищої освіти. Оцінювання передбачає послідовне використання оприлюднених критеріїв, правил і процедур. Результати оцінювання мають значний вплив на майбутню кар'єри студентів. Важливо, щоб оцінювання здійснювали професійно. Воно дає важливу інформацію про ефективність викладання.

Процедури оцінювання студентів мають визначити, якою мірою досягнуто заплановані навчальні результати; чи відповідатимуть вони своєму призначенню, тобто чи забезпечуватимуть діагностичний, поточний або підсумковий контроль; чи матимуть чіткі й оприлюднені критерії виставлення оцінок; чи здійснюватимуться людьми, які розуміють роль оцінювання в набутті студентами знань і вмінь, які пов'язані з їхньою майбутньою кваліфікацією; чи не покладатимуться на судження лише одного екзаменатора; чи братимуть до уваги всі можливі наслідки екзаменаційних правил; чи матимуть чіткі правила, які регулюють випадки відсутності студента через хворобу чи інші поважні обставини; чи гарантуватимуть відповідність задекларованим навчальним закладом процедурам; чи підлягатимуть адміністративним перевіркам, які встановлюватимуть точність здійснення виписаних процедур.

Студенти мають бути чітко поінформовані про стратегію оцінювання, яку застосовують щодо їхньої навчальної програми, про екзамени чи інші методи оцінювання, які будуть застосовувати до них, чого від них

очікують, про критерії, що будуть використовувати при оцінюванні їхньої успішності.

Варто також приділити увагу забезпечення якості викладацького складу. Викладачі є найважливішим навчальним ресурсом; ВНЗ повинні мати певні процедури та критерії, які б визначали й засвідчували, що викладачі мають відповідну кваліфікацію для здійснення службових обов'язків; важливо, щоб викладачі мали доступ до інформації про те, як інші оцінюють їх роботу; ВНЗ повинні використовувати такі процедури відбору та призначення на посаду, які дають змогу пересвідчитися в тому, що новий викладач обов'язково має щонайменше базовий рівень компетентності; мають існувати механізми усунення з посад тих викладачів, які продовжують демонструвати свою професійну нездатність.

Навчальні ресурси повинні бути легкодоступними для студентів і врахувати їхні потреби й відгуки; ВНЗ повинні гарантувати, що ресурси, які забезпечують навчальний процес, достатні; ВНЗ повинні відслідковувати, переглядати та вдосконалювати ефективність служб підтримки студентів, ефективно управляти навчальними програмами.

ВНЗ мають володіти засобами інформації про свою діяльність, за допомогою яких висвітлювати, хто працює добре, а хто потребує уваги. ВНЗ варто порівнювати себе із подібними закладами, що дає можливість сформулювати уявлення про себе й дізнатися про інші засоби покращення якості діяльності.

Інформаційні системи мають відображати досягнення студентів і показники їхньої успішності, можливості випускників влаштуватися на роботу, задоволення студентів навчальними програмами, ефективність роботи викладачів, характер студентського складу, наявні навчальні ресурси та їх вартість, ключові показники діяльності навчального закладу.

ВНЗ повинні публікувати найсвіжішу, неупереджену й об'єктивну інформацію про свої навчальні можливості, програми, кваліфікації, викладання та оцінювання знань, відгуки від колишніх студентів та інформацію про їх працевлаштування, а також характеристику студентського складу, інформацію не повинні використовувати лише як маркетинговий інструмент.

**Висновки.** У звіті робочої групи, що підготувала ЄАЗЯ, простежується перевага загальних принципів замість конкретних вимог, відсутність надмірної жорсткості та детальних процедур, оскільки процедури становлять важливу частину автономії навчальних закладів і агенцій. Останні мають самі визначити процедурні послідовності, за якими реалізовуватимуться стандарти [2, с. 11]. Саме такий підхід вважають загальноприйнятим на початковому етапі процесу зближення європейських професійних спільнот. “Однак, узагальнюючий характер принципів зумовлює те, що запропоновані стандарти і рекомендації більше фокусуються на тому, що треба робити, аніж на тому, як їх досягти” [2, с. 10].

Для отримання відповіді на питання, як їх досягти, необхідні ґрунтовні дослідження з освітніх вимірювань, без яких внутрішнє забезпечення якості вищої освіти, на нашу думку, є неможливим.

Результати наших наукових розвідок свідчать, що роль гаранта наявності відповідного механізму зовнішнього забезпечення якості має покладатися на Міністерство освіти і науки України. Водночас зазначимо, що стандарти та рекомендації враховують заяву міністрів у Берлінському комюніке про те, що “відповідно до принципу інституційної автономії, основна відповідальність за внутрішнє забезпечення якості у сфері вищої освіти лежить на кожному закладі, і це становить основу для справжньої підзвітності академічної системи в межах національної системи забезпечення якості” [2, с. 12].

Певна впорядкованість, що зароджується зі стандартизації вищої освіти, має безпосередній вплив на її якість і, на наше переконання, є засадничою умовою переходу до прогнозованого вченими [3] організованого суспільства. Отже, стандарти щодо забезпечення якості вищої освіти в Європейському освітньому просторі мають реалізувати на рівні ВНЗ, державному та на міждержавному рівнях серед країн – учасниць Болонської відозви. При цьому необхідні науковий супровід і прискорені дії органів державного управління освітою в Україні щодо впровадження стандартів якості вищої освіти через відповідні механізми управління нею. Про ці та інші проблеми забезпечення якості вищої освіти в Україні йтиметься в наших подальших дослідженнях.

#### **Список використаної літератури**

1. Про вищу освіту : Закон України [Електронний ресурс] // Голос України. – 2014. – 6 серпня. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-vii>.
2. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – Київ : Ленвіт, 2006. – 35 с.
3. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: досвід соціально-філософського аналізу / В. П. Андрущенко. – Київ : Атлант ЮЕМСі, 2005. – 498 с.
4. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – Київ : Атіка, 2009. – 684 с.
5. Жорнова О. І. Науково-педагогічне пізнання вищої освіти України: стан і тенденції : монографія / Ольга Іллівна Жорнова. – Київ : Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2013. – 207 с.
6. Карпенчук С. Г. Філософія освіти (загальна теорія педагогіки): монографія / С. Г. Карпенчук. – Київ : Слово, 2013. – 688 с.
7. Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект : монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк [та ін.] / за заг. ред. Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 83–84.
8. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / укладачі: Т. Добко, І. Золотарьова, С. Калашнікова, В. Ковтунець, С. Курбатов, І. Линьова, В. Луговий, І. Прохор, Ю. Рашкевич, І. Сікорська, Ж. Таланова, Т. Фініков, С. Шаров ; за заг. ред. С. Калашнікової, В. Лугового. – Київ : ДП “НВЦ “Пріоритети”, 2015. – 84 с.

9. Шевченко С. О. Утвердження державно-громадського оцінювання якості вищої освіти в Україні як чинник її перспективних парадигмальних змін С. О. Шевченко // Управління якістю освіти: досвід та інновації: колективна монографія / під заг. ред. Л. Л. Сушенцевої, Н. В. Житник. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2014. – 462 с.

*Стаття надійшла до редакції 13.09.2016.*

---

Сидоренко Н. С. Обеспечение качества высшего образования в Украине: имплементация европейских стандартов и рекомендаций

*В статье предпринята попытка научного осмысления Европейских стандартов и рекомендаций по внутреннему обеспечению качества высшего образования. Обосновывается ключевая ответственность вузов за внутреннее обеспечение качества высшего образования, выделяются исходные положения для создания соответствующих отечественных стандартов внутреннего обеспечения качества высшего образования в Украине. Акцентируется внимание на необходимости создания управленческих механизмов, инструментов, критериев, показателей, индикаторов, шкал оценивания, рекомендаций для обеспечения качества отечественного образования как необходимого условия доверия к нему и европейского признания.*

**Ключевые слова:** *высшее образование, внутреннее обеспечение качества, Европейские стандарты, рекомендации, управление качеством, качество.*

Sidorenko N. Ensuring the Quality of Higher Education in Ukraine: Implementation of European Standards and Guidelines

*The article attempted to scientific understanding of the ESG for internal quality assurance. Substantiates key institutions responsible for internal quality assurance, distinguishes assumptions for the creation of appropriate national standards for internal quality assurance of higher education in Ukraine. Attention is focused on the need to establish management mechanisms, tools, criteria, indicators, indicators, scales of assessment guidelines to ensure the quality of national higher education as a prerequisite for credibility and European recognition.*

*The key responsibility of higher educational establishments (HEE) for the internal assurance of quality in higher education is substantiated, assumptions for the creation of appropriate national standards for internal assurance of quality in higher education in Ukraine are distinguished. Special attention is drawn to the necessity to set up management mechanisms, tools, criteria, indicators, values, scales of assessment, guidelines to ensure the quality of national higher education as a required prerequisite for credibility and European recognition in respect to it.*

*The author thinks that the problem associated with the quality assurance in higher education in Ukraine has not had the solution yet.*

*It is indicated that the approaches to shaping the structure and content of the quality assurance system in Europe are based on the “European Standards and Guidelines for Internal and External Quality Assurance of Higher Education”, the purpose of which is to improve education in the European Area; to help higher educational establishments (HEE) to ensure and improve the quality of their activities as well as to claim their rights to autonomy through the quality; to make the external quality assurance more transparent and understandable.*

*On the basis of the author’s analysis it has been revealed that the Law of Ukraine “On Higher Education” (2014) is significantly correlated with the European Standards and Guidelines for Internal and External Quality Assurance of Higher Education. The system of internal assurance of the higher education quality at the higher educational establishment should be assessed upon its submission by the National Quality Assurance Agency for Higher Education or the independent agencies accredited by such National Quality Assurance*

*Agency to assess and assure the higher education quality with respect to its correspondence to the requirements of the higher education quality assurance system.*

*It is emphasized that it is the HEE that should bear responsibility for the educational services quality and for how this quality is assured in order to satisfy public interests. It is required to improve the quality of educational programs for the students' benefit and to ensure the availability of reliable and effective organizational structures within which those educational programs can be implemented. It is indicated that the necessary conditions are the transparency and the use of an external professional expertise, development and provision of the processes with the help of which the HEEs will be able to demonstrate their openness and accountability.*

*Thus, the standards for quality assurance in higher education within the European Education Area should be implemented at the level of HEEs, national and international levels among the countries participating in the Bologna Process. There is also the need for scientific support and accelerated actions of the state bodies of education management in Ukraine regarding introduction of quality standards for higher education through appropriate mechanisms of higher education management. The above mentioned and other issues of quality assurance in higher education in Ukraine shall be discussed in course of our further studies.*

**Key words:** *higher education, internal quality assurance, European standards, guidelines, quality management, quality.*

УДК 378.147.091.33:070

Д. В. СТРЕЛЬЧЕНКО

викладач

Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна

## РОЛЬ МЕДІАОСВІТИ В НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті зазначено, що в підготовлених фахівцями ЮНЕСКО матеріалах рекомендовано сприймати медіаосвіту як інструмент підтримки демократії в усьому світі, як утілення одного з основних прав громадян будь-якої країни на свободу самовираження й отримання інформації. На основі аналізу різних поглядів науковців зроблено висновок про те, що під медіаосвітою розуміють процес розвитку особистості за допомогою використання засобів і матеріалів різних видів медіа. Визначено, що роль медіаосвіти в навчанні студентів постійно зростає, що зумовлює актуальну потребу в її цілеспрямованій організації у вищих навчальних закладах.*

**Ключові слова:** вищий навчальний заклад, студент, медіа, медіаосвіта, навчання.

Серед важливих характеристик сучасного суспільства треба відзначити інтенсивний розвиток інформаційно-комунікативних технологій та системи масмедіа, які значною мірою впливають на різні сфери життєдіяльності людей, у тому числі на організацію освіти молоді. В таких умовах виникає актуальна необхідність у забезпеченні цілеспрямованої підготовки майбутніх фахівців до вмілого використання різних видів медіа (Інтернет, кіно, газети, журнали, відео, супутникове та цифрове телебачення тощо). У світлі цього ще в 2010 р. було прийнято Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні, основною метою якої стало сприяння розбудові в країні ефективної системи медіаосвіти “заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у них медіа-обізнаності, медіа-грамотності і медіа-компетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей” [4]. У свою чергу, сам термін “медіаосвіта” в цьому документі визначено як складову педагогічного процесу, що спрямований на підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як його традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп’ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) види [4].

Враховуючи актуальність проблеми застосування різних медіа в освітньому процесі вищого навчального закладу, багато вчених розглядають різні аспекти цієї проблеми. Зокрема, в проведених дослідженнях визначено: роль медіа в життєдіяльності сучасного суспільства (Д. Белл, М. Маклюен, Т. Титаренко та ін.); сутність поняття медіаосвіти й тенденції її подальшого розвитку (В. Бакіров, Л. Найдъонов, Л. Стародубцева та ін.), психолого-педагогічні підвалини здійснення медіаосвіти (В. Іванов, Л. Петрик, В. Ризун); шляхи формування медіакомпетентності та медіаку-

льтури в майбутніх фахівців (О. Баришполец, В. Дивак, В. Синьов, І. Чемерис, А. Шевцов та ін.). Проте аналіз наукової літератури засвідчив, що питання реалізації медіаосвіти як компонента освітнього процесу в українській вищій школі недостатньо досліджено на теоретичному та практичному рівнях, хоча актуальність цього питання в сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства не викликає сумніву.

**Мета статті** – визначити сутність медіаосвіти та педагогічні можливості використання її засобів у навчанні студентів вищих навчальних закладів.

Як встановлено, вперше термін “медіаосвіта” було вжито в 1973 р. на спільному засіданні сектора інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно та телебачення. Пізніше різні актуальні аспекти медіаосвіти було розкрито в таких відомих міжнародних документах, як: Грюнвальдська декларація з медіаосвіти (1982 р.), резолюція ЮНЕСКО щодо розвитку критичної медіаосвіти (1989 р.), Віденська конференція “Освіта для медіа та цифрового століття” (1999 р.), Севільська конференція “Медіаосвіта молоді” (2002 р.), Паризька програма з медіаосвіти ЮНЕСКО (2007 р.), резолюція Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрових технологій (2008 р.), Комюніке Єврокомісії “Європейський підхід до медіаграмотності у світі цифрових технологій”, а також у низці інших документів, затверджених Євросоюзом та ООН [2; 3; 7]. Важливо відзначити, що в цих матеріалах наголошено: засоби медіа мають значні педагогічні можливості, які треба ширше використовувати в реальній освітній практиці.

Зокрема, в Грюнвальдській декларації з медіаосвіти зауважено, що педагоги мають забезпечити освоєння разом з іншими учасниками освітнього процесу сучасних досягнень ЗМІ, осмислювати наслідки стрімкого розвитку двостороннього зв’язку між медіа та людиною, постійно активізувати процеси культурної ідентифікації особистості за допомогою цих засобів. У цьому документі також було зазначено, що високий ступінь інтеграції між системами освіти, засобами масової інформації та комунікації дає змогу значно підвищити ефективність освітнього процесу [1].

Важливо наголосити, що вагомий внесок у розвиток медіаосвіти зробила Організація Об’єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (скорочено ЮНЕСКО). Зокрема, за визначенням цієї організації, медіаосвіта – це навчання теорії та практичним умінням для опанування сучасними масмедіа. Отже, медіаосвіта, будучи пов’язаною з усіма видами медіа (друкованими та графічними, звуковими, екранними тощо) й різними технологіями, забезпечує людині відповідні знання про медіа, дає їй змогу зрозуміти, як масову комунікацію використовується у соціумі, а також оволодіти здатностями використання медіа в комунікації з іншими людьми. Причому в документах цієї організації зауважено на необхідності відрізняти медіаосвіту як частину специфічної, автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці від самих медіа як допоміжних засобів у викладанні інших галузей знань, таких як, наприклад, математика, фізика чи географія [11; 13; 14].

Треба також зазначити, що в підготовлених фахівцями ЮНЕСКО матеріалах рекомендовано сприймати медіаосвіту як інструмент підтримки демократії в усьому світі, як утілення одного з основних прав громадян будь-якої країни на свободу самовираження й отримання інформації. А тому в них пропонують активно поширювати медіаосвіту в усіх країнах шляхом запровадження в національні навчальні плани всіх держав, у систему додаткової, неформальної та “пожиттєвої” освіти [5; 10; 12].

Зауважимо, що в умовах інтеграції України в європейський та світовий освітній простір виникає актуальна потреба в інтенсивному становленні та розвитку вітчизняної системи медіаосвіти. Як встановлено, фахівці з цієї проблеми мають певною мірою різні погляди щодо сутності самого феномена медіаосвіти та її місця в навчальному процесі вишу. Зокрема, багато вчених (Г. Онкович, І. Чемерис, А. Шабунова та ін.) під медіаосвітою розуміють процес розвитку й саморозвитку особистості за допомогою використання засобів масової інформації з метою розширення в молоді загальних, соціокультурних і професійно значущих знань та знань про медіа, розвитку культури комунікації, комунікативних і творчих здібностей, уміння усвідомлено сприймати, критично осмислювати, інтерпретувати, аналізувати й оцінювати медіатексти, різними формами самовиражатися за допомогою медіатехніки, повноцінною мірою реалізовувати свій творчий потенціал до спілкування за допомогою використання засобів медіа [6; 7; 8; 9].

Доповнюючи вищенаведені думки, Г. Онкович також акцентує, що для забезпечення ефективності та доступності професійної освіти, вдосконалення підготовки молоді до життєдіяльності в інформаційному суспільстві сьогодні треба обов’язково враховувати динаміку інформаційно-технологічного розвитку різних галузей, а тому необхідно навчити студентів користуватися інноваційними технологіями, сформувані в них уміння управляти потоками інформаційних ресурсів, забезпечити опанування комунікаційних технологій та стратегій їх використання. У цьому плані саме медіаосвіта має значний потенціал, оскільки вона дає змогу повною мірою використати освітній та технічно-комунікаційний потенціал сучасних засобів масової комунікації, усвідомити способи використання масової комунікації в суспільстві. На основі аналізу наукової літератури автор також виділяє основні варіанти запровадження медіаосвіти студентів: включення її до навчальних програм вищого навчального закладу; здійснення дистанційної освіти за допомогою телебачення, радіо, Інтернету; організація самостійної/безперервної освіти медіазасобами тощо. Дослідниця також конкретизує, що формування медіаграмотності студентів у виші може відбуватися двома способами: через введення окремого курсу з медіаосвіти або через інтеграцію медіаосвітніх технологій до вже існуючої системи навчально-виховного процесу, в тому числі шляхом організації міждисциплінарних досліджень з інформаційних, комунікаційних та освітніх наук, соціології тощо [6].



О. Волошенюк, В. Іванов і Л. Кульчинська у своїй спільній праці за-уважають на тому факті, що погляди українських і зарубіжних учених щодо розуміння сенсу та призначення медіаосвіти суттєво відрізняються. Адже в західних країнах її мету вбачають у формуванні автономної від медіа особистості, а в Україні – в опануванні медіаобладнанням та використанні можливостей медіа в навчальному процесі [5, с. 18].

За висновками вищевказаних учених, важливість медіаосвіти в сучасних умовах глобалізації та інформатизації суспільства зумовлена значним впливом масмедіа на формування в молоді картини світу, системи особистісних переконань. Але нерідко представники медіа дають неправдиву інформацію про події та факти дійсності, тобто цілеспрямовано маніпулюють суспільною думкою. В такій ситуації саме медіаосвіта забезпечує людині самозахист, вчить критично сприймати повідомлення різних видів медіа [5, с. 18].

**Висновки.** На основі аналізу різних поглядів науковців зроблено висновок про те, що медіаосвіта – це процес розвитку особистості за допомогою використання засобів і матеріалів різних видів медіа. Визначено, що роль медіаосвіти у світі, а як наслідок – і в процесі навчання студентів вищих навчальних закладах, постійно зростає. Це зумовлює актуальну потребу в цілеспрямованій організації медіаосвіти майбутніх фахівців. У подальшому планується розкрити специфіку здійснення медіаосвіти студентів гуманітарних спеціальностей.

#### **Список використаної літератури**

1. Грюнвальдская декларация Юнеско по медиаобразованию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.convsdocs.org/docs/index-71706.html>.
2. Казаков Ю. М. Историко-педагогичний контекст розвитку медіаосвіти / Ю. М. Казаков // Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ : ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2009. – № 9 (172). – С. 264–274.
3. Казаков Ю. М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. М. Казаков. – Луганськ, 2007. – 245 с.
4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ispp.org.ua/news\\_44.htm](http://www.ispp.org.ua/news_44.htm).
5. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд / В. Іванов, О. Волошенюк, Л. Кульчинська – Київ : АУП, ЦВП, 2011. – 58 с.
6. Онкович Г. В. Медіаосвіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку / Г. В. Онкович // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Серія “Філологічні науки”. – Луцьк : Волинський нац. ун-т ім. Лесі Українки. – 2010. – № 21. – С. 235–239.
7. Онкович Г. В. Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа / Г. В. Онкович // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 130–137.
8. Чемерис І. М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. М. Чемерис. – Київ, 2008. – 24 с.
9. Шабунова А. О. Вплив медіаосвіти на формування особистості в умовах інформаційного суспільства / А. О. Шабунова // Вісник НТУУ “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. – Київ : НТУУ “КПІ”, 2009. – № 2 (26). – С. 153–157.

10. Masterman L. Teaching the Media / L. Masterman. – London : Comedia Press, 1988. – 341 p.
11. Media Education. – Paris : UNESCO, 1984. – 406 p.
12. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO // Education for the Media and the Digital Age. – Vienna : UNESCO, 1999. – P. 273–274.
13. The Economics of new Educational Media. – Paris : UNESCO, 1982. – 150 p.
14. The Economics of new Educational Media. – Paris : UNESCO, 1980. – 211 p.

*Стаття надійшла до редакції 12.09.2016.*

---

**Стрельченко Д. В. Роль медиаобразования в обучении студентов вузов**

*В статье отмечено, что в подготовленных специалистами ЮНЕСКО материалах рекомендуется принимать медиаобразование как инструмент поддержки демократии во всем мире, как воплощение одного из основных прав граждан любой страны на свободу самовыражения и получения информации. На основе анализа различных точек зрения ученых сделан вывод о том, что медиаобразование понимается как процесс развития личности с помощью использования средств и материалов различных видов медиа. Определено, что роль медиаобразования в обучении студентов постоянно растет, это обуславливает актуальную потребность в его целенаправленной организации в высших учебных заведениях.*

**Ключевые слова:** *высшее учебное заведение, студент, медиа, медиаобразование, обучение.*

**Strelchenko D. The Role of Media Education in Teaching University Students**

*The article notes that the trained experts of UNESCO recommend to take media education as a tool to support democracy around the world as the embodiment of one of the fundamental rights of citizens of any country in the freedom of expression and information, and therefore it is encouraged to actively distribute media education in all countries by implementing it in national curricula of all countries, an additional system of both formal and informal “lifelong” education.*

*On the basis of various points of view of scientists it was made the conclusion in the publication that refers to the process of media education in the development of the individual through the use of tools and materials of various kinds of media. It is proved that media education has significant educational potential, as it allows you to make full use of educational, technical and communication potential of modern means of mass communication, to realize how to use the mass media in society by the youth. It is established that there are different versions of the media education students: by including it in the training program of the university, the implementation of distance education using modern media, self-organization using media tools and etc.*

*It is determined that the role of media in teaching students is constantly growing. This causes the actual need for its targeted organization in higher educational institutions.*

**Key words:** *university, student, media, media education and teaching.*

УДК 37.013.42:796.011.3

О. Л. ТЕРЬОХІНА  
старший викладачО. В. РЕМЕШЕВСЬКИЙ  
старший викладачА. О. ЖЕРЖЕРУНОВ  
викладачО. А. ГУБРІЄНКО  
викладач

Запорізький національний технічний університет

## РОЗВИТОК ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ ВИЩІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті розглянуто поняття про здоров'я студентів, його компоненти, особливості здорового способу життя сучасної студентської молоді та роль засобів фізичного виховання в процесі формування здорового способу життя.*

**Ключові слова:** здоров'я, здоровий спосіб життя, студенти, фізична культура.

Студентство – це самостійна соціальна група, яка завжди була об'єктом особливої уваги. В останні десятиліття існує тривожна тенденція погіршення здоров'я молодих людей та їх фізичної підготовленості. Це пов'язано не тільки зі змінами, які відбулися в економіці, екології, умовами праці та побуту населення, а й із недооцінкою оздоровчої та виховної діяльності, що відбувається в суспільстві, що й вплинуло на гармонійний розвиток молоді особистості. На сьогодні здоров'я нації викликає занепокоєння у зв'язку зі збільшенням кількості тих, хто вживає наркотики, алкоголь, палить, є токсикоманом, має низький рівень рухової активності. А як відомо, в загальному комплексі умов, що визначають рівень здоров'я сучасного студентства, першочергове значення має здоровий спосіб життя.

Аналіз літературних джерел за темою дослідження дає змогу стверджувати, що актуальність проблеми фізичного виховання молоді як складової загальної проблеми дотримання здорового способу життя посилюється. Це пов'язано з тим, що сучасний стан здоров'я та спосіб життя студентської молоді України не відповідає встановленим стандартним вимогам сучасного суспільства й потребам його подальшого соціально-економічного розвитку.

У наукових дослідженнях В. Ф. Базарного, Л. А. Жданової, Н. К. Іванової, Т. В. Русової висвітлено різні технології охорони здоров'я. Питання про здоровий спосіб життя студентів розглядають такі вчені, як: Н. П. Абаскалова, Н. А. Агаджанян, А. М. Гендін, О. П. Добромислова, Г. А. Кураєв, В. П. Лавренко, Л. А. Петровська, Д. І. Рижаків та ін. У галузі аналізу рівня знань студентів про здоровий спосіб життя працюють А. В. Білоконь,

Г. М. Василевська, Ю. М. Политова, Ю. І. Ротанева, А. С. Свердлін, Г. С. Совенко, Л. Г. Шаталіна.

**Мета статті** – довести, що здоров’я – це висока працездатність, гарний настрій та впевненість у собі.

Здоров’я людини – це дуже складний феномен загальнолюдського та індивідуального буття. Сьогодні не існує сумнівів, що воно є комплексним, оскільки залежить від взаємодії багатьох складних фізичних і психічних, соціальних та індивідуальних чинників, а нерідко й філософських якостей людини. Фізичне здоров’я забезпечує гарне самопочуття, бадьорість, силу. Психічне здоров’я дарує спокій, гарний настрій, доброту, веселість. Соціальне здоров’я зумовлює успішність у навчанні, соціалізації, розвитку.

Згідно з результатами опитування, в якому взяли участь 60 студентів, для 30% опитаних головною складовою здоров’я є спорт, для 23% здоров’я виявляється в повноцінному й веселому житті, 21% вважають, що здоров’я – це коли люди хворіють мало або зовсім не хворіють, 26% зазначили інше. Результати опитування показано на діаграмі (рис. 1).

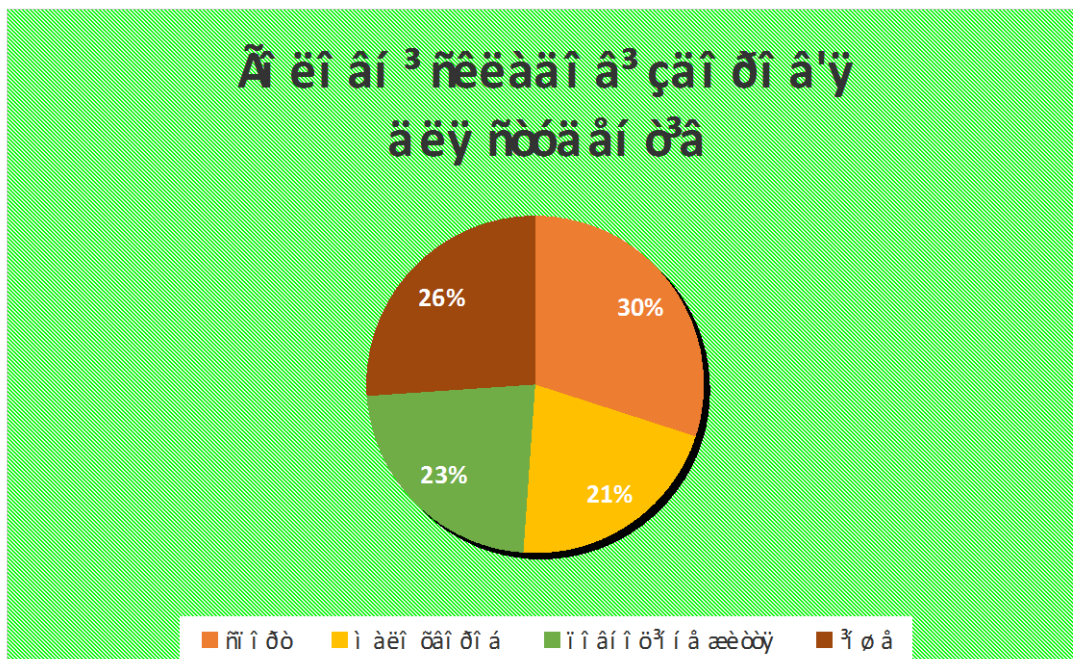


Рис. 1. Значення здоров’я для студентів

Також студентам було поставлено питання: “Що потрібно робити, щоб бути здоровим?”. На нього 60,19% опитаних відповіли, що необхідно займатися спортом, 25,93% – порадили не пити, не курити, не вживати наркотики. Отримані результати представлені на діаграмі (рис. 2).



Рис. 2. Поняття про здоровий спосіб життя

Ми намагалися з'ясувати, на що здатен кожен з респондентів для збереження свого здоров'я. Найбільша кількість студентів, а точніше – 42,6%, висловили готовність займатися спортом, 17,6% – згодні робити все, що потрібно, щоб бути здоровими, можливо, навіть не знаючи, що насправді для цього необхідно робити, 13,9% – готові загартуватися для збереження здоров'я, 13% – відмовитися від вживання алкоголю і куріння, а 12% зазначили інше. Отримані результати представлені у вигляді діаграми (рис. 3).



Рис. 3. Результати опитування

Здоровий спосіб життя студентів – це сукупність ціннісних орієнтацій та установок, звичок, режиму, ритму й темпу життя, спрямованих на оптимальне збереження, зміцнення, формування, відтворення здоров'я в процесі навчання й виховання, спілкування, ігор, праці, відпочинку, та передача їх майбутнім поколінням.

Здоровий спосіб життя передбачає дотримання визначених правил, що забезпечують гармонійний розвиток, високу працездатність, душевну рівновагу та здоров'я людини. В основі здорового способу життя лежить індивідуальна система поведінки та звичок кожної окремої людини, яка забезпечує необхідний рівень життєдіяльності й здорове довголіття.

Складові здорового способу життя:

1) правильно організований режим дня (зокрема, праці, відпочинку та повноцінного сну), що відповідає індивідуальному добовому біоритму кожного студента;

2) рухова активність (систематичні заняття будь-якими видами спорту, статистичною та ритмічною гімнастикою, ходьбою або оздоровчим бігом);

3) раціонально продумане харчування;

4) розумне використання будь-яких методів загартовування;

5) вміння усувати нервову напругу за допомогою м'язового розслаблення (різні аутогенні тренування);

6) відмова від будь-яких шкідливих звичок.

Фізичне виховання у ВНЗ – це складний педагогічний процес, метою якого є формування фізичної культури особистості, здатної самостійно організовувати й підтримувати здоровий спосіб життя. Це єдина навчальна дисципліна, яка навчає студентів зберігати та зміцнювати своє здоров'я, підвищувати рівень фізичної підготовленості, розвивати й удосконалювати життєво важливі фізичні якості та рухові вміння й навички.

Фізична культура є сферою масової самодіяльності, важливим фактором формування активної життєвої позиції, оскільки соціальна активність розвивається на її основі та переходить на інші сфери життєдіяльності – соціально-політичну, навчальну, трудову. З фізкультурно-спортивної діяльності, студент накопичує соціальний досвід, що зумовлює підвищення його соціальної активності.

Фізичні вправи впливають не тільки безпосередньо на той чи інший орган, а й на весь організм загалом через нервову систему як основний пусковий механізм життєдіяльності. Тому навіть при невеликих фізичних навантаженнях, таких як ходьба, присідання тощо, об'єктивно покращуються функції багатьох органів і систем організму. Поглиблюється та прискорюється дихання, підвищується частота серцевих скорочень, змінюється артеріальний тиск, покращується функція шлунково-кишкового тракту, печінки, нирок, інших органів і систем людини.

Під впливом систематичних занять фізичними вправами виникають помітні зміни в обміні речовин, підвищується функція внутрішньої секреції. В людини покращується апетит і моторна, секреторна та хімічна функція шлунково-кишкового тракту, психологічний стан студентів.

У процесі занять фізичними вправами студенти виховують у собі стійкість, витримку, здатність керувати своїми діями й емоційним станом, що характерно для здорової людини.

На нашу думку, методом формування здорового способу життя в системі фізичної культури та спорту у ВНЗ можуть бути такі види фізичних занять:

- свідома, осмислена участь у заняттях з фізичного виховання;
- підготовка (тренування) та здача нормативів з фізичного виховання;
- розробка й регулярне виконання індивідуальної фізичної підготовки з елементами загартовування;
- участь у спортивних іграх;
- система загартовування водою;
- плавання з переходом до моржування.

Глибокий аналіз фізичної культури дає зрозуміти, що вона має великі потенційні можливості у формуванні всебічно розвиненої особистості. Однак у фізкультурній практиці ці багаті можливості використовують далеко не повністю.

Як вважав П. Ф. Лесгафт, в основу фізичного виховання мають бути покладені закони анатомії та фізіології людини. Однією з умов успішного викладання гімнастики він вважав дотримання суворої послідовності в дозуванні навантаження, обов'язкове врахування індивідуальних здібностей учнів.

Фізична культура є засобом формування здорового способу життя тільки в тому випадку, якщо вона є улюбленим заняттям кожного студента.

**Висновки.** Фізичне виховання у ВНЗ є фундаментальною частиною оздоровлення студентів. Фізичне виховання, будучи складовою процесу здобуття вищої освіти, водночас спрямоване на вирішення проблеми покращення стану здоров'я студентів.

Вважають, що перспективним, доступним і ефективним напрямом досягнення максимально позитивного результату в питаннях здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів є всебічне використання засобів фізичного виховання як основного фактора ліквідації недоліків у фізичному розвитку молоді. Воно є найбільш перспективним, доступним та ефективним засобом зміцнення фізичного стану студентів, провідним компонентом здорового способу життя.

#### **Список використаної літератури**

1. Віленський М. Я. Фізична культура і здоровий спосіб життя студента: навч. допомога / М. Я. Віленський, А. Г. Горшков. – Москва : КНОРУС, 2012. – 158 с.
2. Визитей Н. Теорія фізичної культури: до коректування базових уявлень / Н. Визитей. – Москва : Радянський спорт, 2009. – 189 с.
3. Ставлення студентів до здоров'я та здорового способу життя / Н. І. Белова, С. П. Бурцев, Е. А. Воробцова, А. В. Мартиненко // Проблеми соціальної гігієни, охорони здоров'я та історії медицини. – 2009. – № 1. – С. 14–15.
4. Паначев В. Д. Фізична культура і спорт – засіб соціально педагогічного розвитку особистості / В. Д. Паначев // Моніторинг якості здоров'я в практиці формування безпечної здоров'я зберегающої освітнього середовища : матеріали Всерос. науч. практ. конф., м. Волгоград, 25–27 лист. 2011 р. – С. 28–32.

5. Чесебієва С. Т. Фізична культура як чинник утвердження здорового способу життя студентів / С. Т. Чесебієва // Вісник Адигейського державного університету. – 2011. – № 2. – С. 8–12.

6. Лесгафт П. Ф. Вибрані педагогічні твори / П. Ф. Лесгафт; упоряд. І. М. Рещетень. – Москва, 1990.

*Стаття надійшла до редакції 02.09.2016.*

---

**Терёхина О. Л., Жержерунов А. А., Губриенко А. А., Ремешевский А. В. Развитие физической культуры как способ формирования здорового образа жизни студентов высших учебных заведений**

*В статье рассматривается понятие о здоровье студентов, его компоненты, особенности здорового образа жизни современной студенческой молодежи и роль средств физического воспитания в процессе формирования здорового образа жизни.*

**Ключевые слова:** *здоровье, здоровый образ жизни, студенты, физическая культура.*

**Teryokhina O., Zherzherunov A., Gubriyenko A., Remeshevskiy A. Development of Physical Culture in the Formation of a Healthy Way of Life of University Students**

*In this article discusses the concept of students' health, her components, especially a healthy lifestyle today's college students and the role of physical education in the process of formation of a healthy lifestyle.*

*The article discusses the concept of students' health, its components, features of a healthy lifestyle of students and the role of physical education in the formation of a healthy lifestyle. Physical health gives good health, vigor, strength. The mental health gives peace of mind, good humor, kindness, cheerfulness. The social Health ensures success in learning, socialization, development. A healthy lifestyle of students – a set of value-saving health orientations and attitudes, habits, regime, rhythm and pace of life, aimed at the optimal preservation, promotion, formation, reproductive health in the process of training and education, communication, play, work, leisure and transfer it future generations. At the heart of a healthy lifestyle is an individual system behavior and habits of each individual, which provides the necessary level of life and healthy longevity.*

*Physical education in high school – is a complex pedagogical process, the aim of which is the formation of physical training of the person, able to independently organize and lead a healthy lifestyle.*

**Key words:** *health, healthy lifestyle, students, physical culture.*



О. Г. ФОМКІНА

кандидат педагогічних наук, доцент

ВНЗ Укоопспілки “Полтавський університет економіки і торгівлі”

## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З МАТЕМАТИКИ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВНЗ

*У статті порушено проблему вибору ефективних моделей організації та проведення практичних занять. Проаналізовано методи й організаційні форми проведення практичних занять з математичних дисциплін, які забезпечують найбільш якісну підготовку студентів згідно зі стандартами освіти. Розглянуто організацію та проведення практичного заняття з позиції розвитку індивідуальних якостей студентів завдяки системі знань, навичок і вмінь.*

**Ключові слова:** методична система, практичні заняття, форми і методи навчання, професійна спрямованість.

У сучасній дидактиці та методичних системах вищої школи поширені різні моделі організації та проведення практичних занять. Вибір найбільш ефективних із них для формування математичних знань і вмінь, професійних якостей студентів є однією з ключових проблем на шляху вдосконалення навчального процесу у ВНЗ.

Згідно з “Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”, практичне заняття розглядають як форму навчального заняття, при якій викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння й навички їх практичного застосування шляхом самостійного виконання студентами сформульованих завдань [1]. Такий підхід до організації практичного заняття відводить студенту роль об’єкта педагогічного впливу, який забезпечує формування знань, навичок і вмінь, визначених викладачем. Зараховуючи студента до поняття “об’єкт”, яким можна керувати за допомогою зовнішніх впливів, загальних стандартів, втрачається індивідуальність студента, нівелюються його здібності, змінюються переконання.

**Мета статті** полягає у виділенні тих аспектів організації та проведення практичних занять, в основу яких покладено розуміння того, що навчання виступає не як засіб набуття знань, навичок і вмінь, а як засіб розвитку індивідуальних якостей студента за допомогою знань, навичок і вмінь.

Методика проведення практичних занять може бути різною, вона залежить від авторської індивідуальності викладача. Головне, щоб завдяки різним методам можна було досягти загальної дидактичної мети, яка повинна бути зрозумілою не тільки викладачеві, а й студентам. Це вимагає відповідної методики організації та проведення практичних занять, зокрема з математики. Такої, яка б створювала сприятливі умови для усвідомлення студентами вагомості нових знань, давала б їм змогу продемонструвати свій інтелект, ерудицію, рівень самостійного аналізу, свої вміння ро-

бити висновки, узагальнення, свою здатність до формування конструктивних ідей і підходів їх реалізації та при цьому забезпечувала: ознайомлення студентів з основами математичного апарату, необхідного для розв'язування теоретичних і практичних задач економіки; необхідну математичну підготовку для вивчення інших дисциплін навчального циклу; вироблення навичок математичного дослідження прикладних задач; формування вмінь самостійно аналізувати навчальну літературу з математики та її прикладних питань; активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Аналіз досліджень методики проведення практичних занять, загальний та власний досвід показують, що у вищій школі існує переважно стабільна структура їх проведення: перевірка виконання домашнього завдання, опитування по теорії, розгляд типових задач, розв'язування задач різних рівнів складності, підбиття підсумків, визначення завдань для позааудиторної роботи. Різниця в їх проведенні виникає лише через технологію основної частини заняття – методику організації розв'язування задач.

На нашу думку, активне й найбільш ефективне функціонування методичної системи можливе лише за умови виходу її за межі традиційних методів, форм і засобів навчання, впровадження нових технологій навчання. Цього вимагає й реалізація основних принципів особисто орієнтовного навчання в умовах його рівневої диференціації.

Виходячи з того, що найголовнішими критеріями при доборі методів і прийомів навчання й решти компонентів методичної системи має бути ступінь їх впливу на рівень засвоєння знань і вмінь, на розвиток пізнавальних здібностей, інтелекту, ініціативи, творчості, при проведенні практичних занять з математики треба віддавати перевагу методам проблемного навчання, різним видам самостійної роботи, інноваційним технологіям (модульне навчання, ділові ігри, навчальні тести, опорні конспекти, ситуаційні завдання). Діяльнісний підхід до навчання математики зумовлює зміну традиційної структури основної форми організації навчання – практичного заняття. Фронтальні форми організації навчання доцільно поєднувати з різними видами сумісної групової та індивідуальної роботи. У зв'язку з диференціацією навчання необхідно організовувати на практичних заняттях діяльність як однорівневих груп, так і різнорівневих за результатами діагностики рівня навченості та научуваності.

Серед найбільш поширених причин невдалого проведення практичного заняття можна виділити такі: відсутня мотивація до теми, що вивчатимуть; не окреслено чітку мету та завдання заняття; недостатня різноманітність форм і методів навчання, віддають перевагу одній із форм організації навчання; слабо активізується пізнавальна діяльність студентів; відсутні моделі ситуацій професійної спрямованості або типових комунікативних ситуацій реального життя.

Цих недоліків можна уникнути завдяки ретельній підготовці кожного практичного заняття та системи практичних занять, а також створенню добре продуманого методичного забезпечення.

Кожне практичне заняття починається з чіткого визначення його теми, основних питань, місця та ролі цього заняття як структурної одиниці в загальній системі практичних занять.

Способи повідомлення теми можуть бути різними. Тут немає стандарту. Це може бути проблемна ситуація, пізнавальні завдання, ситуацій-ілюстрація тощо. Повідомленню теми можуть передувати незвичні компоненти: ключові слова, фрази, малюнки, таблиці, схеми, які поза розповіддю викладача не мають прямих змістовних зв'язків із темою заняття, але при певних коментарях визначають її. Тим самим підводимо студентів до основного поняття теми й уже через нього визначаємо саму тему.

Доцільно також встановлювати зв'язок нової теми з уже відомим матеріалом і з тим, що буде вивчатися в курсі цієї дисципліни та в курсі інших математичних дисциплін.

Виділення таких зв'язків сприяє не тільки більш глибокому та всебічному усвідомленню студентом теми, а й усвідомленню її значущості та необхідності вивчення.

Доцільним є й визначення основних економічних термінів, що будуть використовувати в процесі практичного заняття. Вони можуть бути оформлені у вигляді короткого термінологічного словника основних економічних понять.

Відновлення попередніх знань, необхідних для засвоєння нових, тобто актуалізацію опорних знань студентів, доцільно проводити у формі фронтального опитування, яке іноді приймає вигляд жвавої бесіди. На поставлене запитання може відповідати не обов'язково один студент, інші можуть доповнювати відповідь, уточнювати її. Запитання треба підбирати таким чином, щоб максимально охопити повторення матеріалу, який будуть використовувати при вивченні нової теми.

Зрозуміло, що всі компоненти практичного заняття перебувають у тісному взаємозв'язку. Однак мета й завдання – це той стрижень, навколо якого організують усе заняття. При визначенні мети та завдань практичного заняття потрібно виходити з того, що вони повинні не тільки активізувати студентів до навчання й не тільки вказувати, яких потрібно досягти результатів, а й намічати конкретні шляхи їх здійснення; при цьому їх мають усвідомити та прийняти студенти.

Визначаючи мету та завдання практичного заняття з математики, доцільно виділяти й загальні навички та вміння, які адекватні цілям професійної підготовки студентів. Виокремлення навчальних цілей і завдань сприяє розвитку пізнавальних, творчих здібностей студентів, а значить – реалізації виховних цілей навчання. Саме шляхом єдності цілей та завдань долають труднощі, пов'язані з багатоплановістю завдань заняття.

Після того, як повідомлено тему заняття, визначено його мету та завдання, важливим є виявлення рівня підготовленості студентів до цього заняття. Практичні заняття тісно пов'язані з лекціями, вони є їх продовженням, а іноді й доповненням у плані оволодіння певним теоретичним матеріалом. Використання практичного заняття для перевірки знань теоретичного матеріалу, виявлення прогалин у ньому сприяє реалізації ефективного оберненого зв'язку в системі лектор-студент, студент-викладач. Як студент пам'ятає основні факти теорії та якою мірою розуміє матеріал, що буде розглядатися на практичному занятті можна перевірити, наприклад, шляхом написання по пам'яті опорного конспекту.

Перевірка теоретичного матеріалу є свого роду діагностикою готовності студентів до досягнення основної мети практичного заняття – ефективного застосування знань на практиці та підтвердження практичного значення теоретичних положень шляхом розв'язання задач.

З кожної теми практичного заняття необхідно виділити задачі для колективної, групової, індивідуальної та самостійної роботи, враховуючи потреби диференціації навчання (набір завдань різного рівня).

Частіше за все колективна робота студентів під керівництвом викладача спрямована на засвоєння нових знань шляхом розв'язання стандартних (типових) задач. При цьому необхідне розв'язання певної кількості задач чи завдань біля дошки й на їх основі здійснення систематизації матеріалу, що вивчають. Методика розв'язання задач такого характеру інколи зводиться до роботи одних студентів біля дошки, а інші в той час лише беруть участь у цій роботі. Тому негативна сторона такої організації навчання пов'язана, насамперед, з проблемою активності та самостійності студентів на занятті та вимагає додаткових заходів щодо їх забезпечення. Такими заходами, на нашу думку, можуть бути спеціально підібрані задачі, які створюють проблемну ситуацію, що передбачає багатоваріантність розв'язань або їх неоднозначність.

Досягнення необхідного розвивального ефекту навчання математики стає можливим через широке впровадження рівневої диференціації, яка передбачає мобільність як у визначенні самого об'єкта інформації, так і у виборі оптимального режиму його засвоєння, розв'язання вправ різної складності, нестандартних задач.

Найбільш ефективною формою диференціації навчання при проведенні практичних занять з метою свідомого засвоєння знань, формування міцних навичок і вмій є групова робота студентів.

В організації різних форм групової діяльності студентів на практичних заняттях не можна не враховувати як позитивні, так і негативні фактори, які впливають на таку діяльність.

Взаємодія студентів при розв'язуванні задач не завжди дає позитивні результати. Дискусія між членами групи з різних поглядів на можливі шляхи розв'язання задачі може призводити як до прогресу, так і до регресу розвитку пізнавальних можливостей студентів. Це залежить від характеру

взаємодії, який, у свою чергу, визначається типом групи. Тому надзвичайно важливим є вирішення питання поділу студентів по групам (гомогенним чи гетерогенним) залежно від завдань, які ставлять на практичному занятті, та розробки доцільної стратегії діяльності студентів під час групової роботи.

Управління груповими процесами вимагають від викладача цілеспрямованої роботи щодо надання грамотної консультації та вчасної допомоги студентам, щодо створення атмосфери, яка сприяє ефективному навчанню й, водночас, виключає можливість виникнення інтелектуальної, моральної чи емоціональної залежності одних студентів від інших або від самого викладача.

Особливо посилюється роль викладача в процесі індивідуальної роботи студентів, коли викладач виступає як порадник і помічник у розв'язанні задачі. Індивідуальну роботу студентів при цьому розглядають як їх самостійну роботу під керівництвом або з допомогою викладача, її можна організувати на практичних заняттях у двох варіантах:

- 1) студенти отримують однакове завдання, але різного ступеня індивідуальну допомогу викладача на окремих етапах їх діяльності;
- 2) студенти працюють із завданням різного рівня складності.

Для організації індивідуальної роботи студентів надзвичайно важливим є підбір диференційованих завдань. Розв'язання задач різного рівня складності дає змогу викладачу регулювати темп просування в навчанні кожного студента. Такі завдання доцільно оформляти у вигляді роздаткового матеріалу, який містить різноманітні задачі з певної теми. Завдання треба розміщувати за складністю, що має зростати. Студенти різних навчальних можливостей поступово переходять від одних до інших видів завдань, що забезпечує можливість ґрунтовного закріплення знань і формування вмінь і навичок.

Як показує досвід, для слабовстигаючих студентів треба диференціювати не тільки складність завдань, а й ступінь необхідної їм допомоги, для добревстигаючих студентів часто така індивідуальна робота перетворюється в самостійну.

Колективна, групова та індивідуальна робота студентів на практичних заняттях з математики по-різному сприяє реалізації навчальних і виховних цілей. Тому необхідне раціональне їх поєднання, обґрунтований та продуманий вибір тієї чи іншої форми залежно від змісту матеріалу, який вивчають, індивідуальних особливостей студентів. Кожна з цих форм організації навчального процесу передбачає рівень активності студентів і певний характер відношень між його учасниками: викладачем і студентами, між самими студентами.

**Висновки.** Організація та проведення практичного заняття з математики – багатогранний процес, який складається з цілої низки взаємопов'язаних елементів. При цьому він має бути спрямований на забезпечення: наукових методів пізнання математичних фактів; розкриття єдності та

взаємозв'язку теорії і практики; раціонального використання дидактично та методично доцільних форм і методів навчання; глибоких математичних знань студентів; професійної спрямованості курсу; рівневої диференціації навчання; зворотного зв'язку як засобу управління навчально-виховним процесом.

#### **Список використаної літератури**

1. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. – Київ : МОН України. – 1993. – 21 с.
2. Фомкіна О. Г. Удосконалення методики навчання математики в економічному вузі: шляхи, форми і засоби, перспективи : монографія / О. Г. Фомкіна. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2008. – 90 с.

*Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.*

---

#### **Фомкіна Е. Г. Методические аспекты организации практических занятий по математике в экономическом ВУЗе**

*В статье поднимается проблема выбора наиболее эффективных моделей организации и проведения практических занятий. Анализируются методы и организационные формы проведения практических занятий с математических дисциплин, которые обеспечивают наиболее качественную подготовку студентов в соответствии со стандартами образования. Рассмотрены организация и проведение практического занятия с позиции развития индивидуальных качеств студентов благодаря системе знаний, навыков и умений.*

**Ключевые слова:** *методическая система, практические занятия, формы и методы обучения, профессиональная направленность.*

#### **Fomkina E. Methodological Aspects of the Organization of Practical Training in Mathematics in the Economic Institution of Higher Education**

*The article raises the problem of choosing the most effective models of organizing and conducting workshops. Analyzes the methods and organizational forms of practical training to mathematical disciplines, which provide the best quality training of students in accordance with the standards of education.*

*Organization and carrying out of practical exercises is considered from the standpoint of individual qualities of students through the development of a system of knowledge, skills and abilities. We select the most common causes that affect the decline in the quality of practical training. The ways that improve the effectiveness of their implementation. Analyzed the main components of methodical system of practical training in mathematics. A special role is played by the aims and objectives of practical classes, defined their importance for the development of cognitive and creative abilities of students.*

*Various forms of group activity of students. The role of the teacher as a consultant and arbitrator between the students. Presents methods of individual work of students under the guidance of a teacher. The importance of the selection of differentiated tasks. Improved control of students' knowledge is seen as an integral part of improving the methods of teaching practical lessons in mathematics. The basic aspects of organizing and conducting workshops, providing a high level of quality of training of future specialists.*

*Organizing and conducting practical classes in mathematics – a multifaceted process that consists of a number of interrelated elements. He should be aimed at ensuring, scientific methods of learning math facts; Disclosure of unity and the relationship of theory and practice; rational use of didactically and methodically appropriate forms and methods of training; deep mathematical knowledge of students; professional orientation course; tier differentiation; feedback as a means of managing the educational process.*

**Key words:** *methodical system, practical training, forms and methods of training, professional orientation.*

О. О. ФУНТІКОВА  
 доктор педагогічних наук, професор  
 Класичний приватний університет

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ WEBQUEST-ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті окреслено нове змістовне наповнення понять “Quest”, “WebQuest” для підготовки майбутніх викладачів на основі розширення навчального досвіду та врахування інтересів студентів.*

*Висвітлено класифікацію Берні Доджа (США) навчальних завдань за різними типами для створення освітніх веб-квестів студентами.*

*Диференційовано поняття “Моновеб-квест” як короткотривалий та створений на основі однієї навчальної дисципліни й “Полівеб-квест” як довготривалий та створений на основі декількох навчальних дисциплін, що висвітлює міжпредметні зв'язки між педагогікою, психологією та окремими методиками дошкільної освіти.*

*Доведено, що webquest поєднує в собі ідеї проектного методу, ігрових технологій, використання середовища WWW і засобів веб-технологій; він передбачає запити студентів у різних пошукових системах, отримання значного обсягу навчальної інформації, її аналіз, систематизацію та подальшу презентацію на заняттях у вишах.*

*Окреслено організаційно-педагогічні умови для ефективного використання webquest-технології та системи критеріїв для її оцінювання.*

*Встановлено, що webquest-технологія та її використання в системі підготовки майбутніх викладачів – це принципово нова модель організації навчального процесу у вищому навчальному закладі.*

**Ключові слова:** майбутній викладач, вищий навчальний заклад, педагогічна діяльність, навчання студентів, проект, webquest, quest.

У 1970 р. почали використовувати термін “квест” розробники комп'ютерних ігор для виконання гравцем ігрових завдань або здійснення цікавого пошуку учасниками гри предметів на ігровому полі тощо [4].

У 1995 р. професор освітніх технологій Університету Сан-Дієго (США) Б. Додж (B. Dodge) вперше використав термін “WebQuest” (веб-квест) з метою інтеграції Інтернету в навчальний процес коледжу. 17 червня 2015 р. учасники цієї WebQuest-технології вже справляли 20-річний ювілей з моменту створення WebQuest проектів студентами. Згодом з'явилися популярні вебінари про WebQuest та Web 2.0, які активно проводить Б. Додж (США). Він навчає грі та стимулює навчання студентів; просуває мультимедійність у навчанні; аналізує віртуальну реальність освітнього середовища; використовує психологію в технології навчання й різні типи навчальних завдань для створення якісних WebQuest [5].

Д. Торнберг звертає увагу на користь розробки WebQuest студентами та своєчасне оволодіння інструментами цієї технології. На його думку, робітники будуть завжди працювати на виробництві в команді та вирішувати нестандартні складні завдання в суспільстві.

WebQuests як проекти за своїм змістом спрямовані на пошук і аналіз веб-ресурсів і створення відповідного веб-продукту: сайт, блог, віртуальний словник, які були б доступні та корисні для інших користувачів Інтернету. На сьогодні використання WebQuests дуже популярне серед учасників освітнього процесу в Австралії, Бразилії, Голландії, Іспанії, Китаї, США та ін.

Як зазначають дослідники Janet Strickland, Allison Nazzari, є віртуальні сторінки веб-квестів у Сан-Дієго Державного Університету (США), де систематизовано велику колекцію WebQuest за різними освітніми галузями.

У 1996 р. А. Х. Вайс створив сервіс ThinkQuest – онлайн-платформу, яка допомагає учням до 19 років створювати навчальні веб-сайти для інших учнів загальноосвітніх шкіл, розвивати комунікаційні навички в роботі, формувати критичне мислення, брати участь у конкурсі на створення кращого веб-сайту.

**Мета статті** – визначити перспективу використання WebQuest у підготовці майбутніх викладачів для педагогічної діяльності у вишах на підставі окреслених педагогічних умов, завдань, критеріїв і показників, які сприяють створенню повноцінного WebQuest як складової технології.

Необхідно визначити головну ідею WebQuest, якої немає в інших технологіях, і донести її до відома майбутніх викладачів.

Аналіз літератури [5; 6] дає можливість стверджувати, що WebQuest ґрунтується на цікавих завданнях навчального або науково-дослідного характеру, які пов'язані з когнітивною сферою учасника. При його створенні студент повинен добре аналізувати, синтезувати, узагальнювати, систематизувати навчальний матеріал.

WebQuest у своєму змісті поєднує ідеї проектного методу, ігри, використання середовища WWW, різних засобів веб-технологій. Він передбачає захоплюючу подорож Інтернетом і запити в різних пошукових системах, отримання значного обсягу навчальної інформації, яку треба проаналізувати студентами, систематизувати й презентувати в навчальній аудиторії серед інших студентів [1], спираючись на власну ініціативу студентів-проектантів та особистий досвід.

Є доречним педагогічний досвід науковця Т. Марча (Австралія), який звертає увагу на те, що будь-який WebQuest повинен мати зв'язок із завданнями навчальної дисципліни, бути використаний у контексті всього навчального процесу та бути ланцюгом між попередніми та наступними завданнями учасників професійної підготовки [6].

Є дуже продуктивним та інноваційним, на наш погляд, новий конструктивний підхід до підготовки майбутніх викладачів щодо формування в них уміння самостійно добирати навчальну інформацію, отриману з Інтернету, на підставі чого організовувати самостійну діяльність. Студент розуміє, що необхідно не тільки зібрати навчальну інформацію з Інтернету, а й вирішити навчальні, дослідні завдання, які безпосередньо пов'язані з майбутньою педагогічною професією у вищих навчальних закладах. WebQuest сприяє тому, що відпрацьовуються алгоритмічні дії майбутнього виклада-



ча з пошуку методичної інформації, її систематизації, узагальнення та створення проекту. Відпрацьовані алгоритмічні дії студентів згодом ускладнюються для вирішення складніших навчальних завдань.

WebQuest-технологія та її використання в системі підготовки майбутніх викладачів – це принципово нова модель організації навчального процесу, що змінює його характер, підвищує рівень виконання самостійної роботи на семінарах, практичних і лабораторних заняттях, а також і поза аудиторією, визначає нове місце викладача як консультанта в цьому процесі та його озброєння технологічними підходами у вирішенні завдань із підготовки майбутніх фахівців.

Майбутній викладач повинен мати низку вмінь для представлення власного WebQuest, а саме: дослідницькі вміння; аналітичні вміння; вміння здійснювати цілеспрямований пошук в Інтернеті, швидко та якісно обирати ресурси, які допоможуть вирішити навчальну або наукову проблему, мати знання та вміння роботи в різних пошукових системах, на різних платформах; уміти точно формулювати ключові слова та словосполучення для здійснення пошуку; знання текстового редактора, вміння працювати з текстовими процесорами, працювати в групі та координувати свої дії з учасниками.

Це WebQuest-технологія спирається на такі організаційно-педагогічні умови, які є обов'язковими для всіх учасників, які беруть участь у створенні відповідного проекту.

Перша організаційно-педагогічна умова: чіткий взаємозв'язок між цілями, завданнями та виконавцями-проектантами; тема WebQuest повинна відповідати цілям, а цілі – завданням, а кожне завдання закріплено за одним із учасників цього проекту. Іншими словами, якщо WebQuest містить чотири завдання, то, як правило, він розрахований на чотири учасника, які повинні між собою взаємодіяти в процесі його створення узгоджувати свої дії.

Друга організаційно-педагогічна умова: системний огляд освітніх якісних сайтів та їх каталогізація; майбутні викладачі повинні знати про активні освітні сайти та мати їх каталог для вирішення проблеми й висвітлення теми; вміти створювати такі каталоги.

Третя організаційно-педагогічна умова: терміни виконання та їх дотримання; вміння учасників створювати окремий WebQuest, регламентувати свою роботу за окремим завданням і чітко дотримуватися термінів, які були заздалегідь визначені викладачем.

Четверта організаційно-педагогічна умова: розробка критеріїв оцінювання й показників викладачем та їх доведення до студентів; своєчасна розробка критеріїв, наприклад, чітке розуміння окремого завдання; рольова відповідальність; використання освітніх інтернет-ресурсів, обробка отриманої інформації; оформлення результатів і показників оцінювання результатів кожного учасника при виконанні окремого завдання веб-квеста; оцінку отримує як уся група, так і кожен учасник з виконання окремого завдання.

Педагоги можуть використовувати іншу систему критеріїв, яку пропонують викладачі окремих університетів (США), наприклад:

- загальна візуальна привабливість (наявність графічних елементів, які сприяють розумінню проблемного питання, ідей та відносин);
- навігація (сторінки повинні бути відкриті, їх можна легко знайти; навігація є “безшовною”);
- механічні аспекти (розмір таблиць, рисунків, орфографічна грамотність тексту);
- мотиваційна ефективність втілення (наявні інтереси учасників, запропонований сценарій вирішення проблеми поважає медіаграмотність інших);
- пізнавальна ефективність вступу (вступ містить попередні знання учасників, і вони враховані);
- зв’язок завдань із стандартами (завдання відповідає стандартам, а студенти розуміють, що необхідно взяти з цього веб-квесту, щоб виконати стандарти);
- когнітивний рівень завдань вирішення проблеми (завдання подано таким чином, що провокує думки учасників та виходить за межі механічного сприймання інформації);
- якість та ясність процесу (алгоритм дій групи чіткий, цілеспрямована подача інформації);
- технологічний монтаж (продумана стратегія, організаційні інструменти, які вбудовані в процес, достатні та гарантують знання іншим студентам);
- актуальність і кількість ресурсів (наявність чітких зв’язків між усіма ресурсами та відомостями, які необхідні для інших студентів, щоб виконати завдання);
- якість ресурсів (посилання кольорові, цікаві, ресурси різнобічні та якісні);
- ясність критеріїв оцінювання (наявні критерії успіху місять як кількісні, так і якісні дескриптори) [7].

Якщо узагальнити думки та позиції дослідника Б. Доджа [5], а також педагогічний досвід викладачів інших коледжів [6], які працюють за цією WebQuest-технологією, можна подати структуру WebQuest:

1. *Вступ*: основна інформація для студентів про перелік тем для виконання веб-квесту та вимоги до нього; на цьому етапі можна пропонувати показати найкращий, нормативний та невдалий веб-квести, проаналізувати їх за відповідними критеріями й показниками; сформулювати проблеми, зробити опис теми та мети веб-квеста, обґрунтувати його педагогічну цінність.

2. *Завдання* та їх сутність, тобто як треба сформулювати завдання, які становлять навчальний або дослідний інтерес; вони є зрозумілими для виконання студентами-проектантами та іншими студентами академічної групи; розкрити принцип формулювання завдання: одне завдання – один виконавець; розподіл ролей та обов’язків учасників квесту щодо створення цього проекту, обговорення завдань для досягнення освітньої цілі; визначення форми подання результатів.

3. *Ресурси* та їх визначення для ефективного виконання поставлених завдань у вирішенні навчальної або наукової проблеми; огляд різних платформ для їх реалізації, підготовка платформи для веб-квесту, наприклад, платформа jimdo для створення сайту; огляд сервісів для роботи з різними типами документів, інтернет-сервіси.

4. *Процес*: створення структури сценаріїв-проектів WebQuest, обговорення алгоритму дій кожного студента як учасника групи та вміння заздалегідь себе поставити на місце виконавця; заповнення платформи для втілення WebQuest; опис процедур, тобто етапів роботи над ним, визначення необхідних інтернет-ресурсів, використання допоміжних матеріалів (рисунок, графіка, мультимедіа, аудіо), які дають змогу успішно досягти мети й вирішити відповідні завдання.

5. *Поради*. Надання порад викладачем щодо виконання, консультування, захисту авторських прав.

6. *Оцінювання* – вибір критеріїв викладачем, наприклад: оригінальність, дослідний характер, якість аргументації, якість тексту, якість презентації, вміння працювати в групі та розподіляти ролі й параметри для оцінки роботи над веб-квестом [2] або інші критерії: виконання дослідної роботи; глибина наведеної аргументації; навички роботи в групі при створенні колективного WebQuest; усний виступ; використання мультимедійної презентації (Bernie Dodge).

7. *Висновок*. Набуття досвіду у виконанні квесту в межах проблемно-орієнтованого підходу та успішного вирішення когнітивних, проблемних, пошукових завдань учасниками.

Для описання основних елементів “каркасу” WebQuest звернемося до табл. 1 Детальніше цей матеріал подано в статті [8].

Таблиця

### Ключові елементи Web-Quest та його функції

Ключові елементи	Функція
Вступ / Introduction	Надання довідкової інформації за обраною темою та підготовка учасників до діяльності
Завдання / Task	Діяльність, спрямована на інтереси студентів, розподіл ролей між учасниками
Ресурси / Resources	Посилання на високоякісні інтернет-ресурси та інтеграція цих посилань у процес
Процес / Process	Забезпечення покрокового керівництва для завершення дій студентами, чітке уявлення того, що повинні зробити студенти для виконання поставленого завдання
Оцінка / Evaluation	Що необхідно зробити студентам, щоб успішно виконувати завдання
Висновок / Conclusion	Узагальнення діяльності студентів, нові знання та вміння

Але є дані, що, наприклад, 58% учасників-педагогів не змогли розробити веб-квест через різні причини: слабе володіння сервісами Веб 2.0; низька мережева активність педагогів; мають труднощі під час виконання

програми “Інтел. Навчання для майбутнього”; не вміють створювати завдання, які спрямовують дії на ускладнений пошук інформації; низька самоорганізація за дистанційною формою навчання [4, с. 164].

Основні стратегії, яких дотримується педагог у WebQuest-технології: вмотивованість учасників, конструктивізм у виконанні роботи, здійснення диференційованого навчання та його поєднання із ситуативним навчанням, втілення проблемно орієнтованого принципу роботи при створенні WebQuest.

Перед початком роботи з веб-квестами необхідно діагностувати рівень педагогічних знань майбутніх викладачів, які були отримані в попередніх роках навчання, якість їх технологічних умінь працювати з інтернет-ресурсами; уміння діяти за алгоритмічним принципом, уміння працювати в команді; розуміння можливостей WebQuest для майбутньої професійної діяльності у вищому навчальному закладі.

Майбутньому викладачу необхідно знати в узагальненому вигляді найпоширені програмні засоби та інтернет-середовище, володіти мінімальним термінологічним словником, наприклад: веб-сайт (анг. website, від web – павутина, site – “місце”), веб-сторінки та їх типи: графічне зображення, анімація, відео та музичні фрагменти; контент (від. англ. content – зміст), навігація: засоби переходу від однієї веб-сторінки до іншої; дизайн: структура контенту та його форма, URL (адреса (посилання), точне розташування веб-ресурса в Інтернеті) та ін. [3, с. 285–292].

Щоб майбутній викладач на високому рівні засвоїв цю WebQuest-технологію, необхідно спочатку рекомендувати виконати окремі завдання на практичних заняттях. Ці завдання поступово наближають студента до свідомого виконання WebQuest-проекту як складової технології. Наведемо приклади навчальних завдань.

Завдання 1. “Переказ методичної/педагогічної проблеми” з дотриманням таких умов: формат і форма доповіді повинні відрізнитися від оригіналу; матеріал має бути зрозумілим, послідовно викладеним для переказу іншим студентам; учасник повинен уміти збирати, систематизувати й обробляти педагогічну інформацію. Виконання такого завдання – це демонстрація розуміння методичної проблеми, яку подано з різних джерел, та її презентація у форматі MS PowerPoint. Теми для виконання такого завдання: “Розвивати виразні можливості голосу дитини на музичних заняттях”, “Розвивати немовленнєві засоби виразності в дитини при ознайомленні з творами мистецтва” тощо. Такі WebQuest стануть для майбутніх викладачів власним технологічним матеріалом у майбутньому.

Завдання 2. “Компіляція”: інформацію взято з різних джерел, але її подають у єдиному форматі. Приклад теми: “Система предметів-замінників, які можна використовувати при ознайомленні дошкільників із формою предметів”.

Завдання 3. “Загадки з методик дошкільної освіти”: необхідно придумати зміст методичної загадки для майбутніх викладачів, вирішення якої потребує засвоєння інформації з множини джерел.

Завдання 4. “Конструкторське”: створення плану з виконання зазначеної дидактичної мети. Конструкторський WebQuest потребує від майбутніх викладачів створення відповідного продукту, наприклад, спланувати ігрову кімнату для дітей старшого дошкільного віку для їх ознайомлення, наприклад, з величиною або формою предметів.

Завдання 5. “Педагогічне переконання”: це систематизація методів та методичних прийомів, наочних засобів, які дають змогу виконавцю переконати, наприклад, батьків у вихованні та навчанні своєї дитини; для майбутніх викладачів пропонують тему “Переконання батьків у застосуванні загартувальних процедур для дитини” або “Переконання завідувача дитячим дошкільним закладом у праві вихователів самостійно обирати діагностичні методики” тощо.

Завдання 6. “Аналітичне”: знаходити спільне й відмінне, зрозуміти зв’язок між причиною та наслідком. Приклади тем: “Порівняння методик раннього навчання читання малюків, “Рівень розвитку дитини: кроскультурний аналіз” тощо, що передбачає широкий аналіз матеріалів.

Web-Quest за термінами реалізації можуть бути короткотривалі, метою яких є інтеграція учасників в одну групу, вміння розподіляти ролі між собою та працювати за окремою методикою дошкільної освіти, тобто за своїм змістом це моновеб-квест.

Приклад короткотривалого моновеб-квесту за темою: “Ознайомлення вихователя з числом сорок”. Викладач розподіляє ролі учасників проекту та визначає їх функції. Історик: пошук інформації про число сорок та його використання у різних народів. Аніматор: використання анімацій, фотографій, відеоматеріалів, які відображають використання числа сорок у різних народів. Музикант: підбір музики для презентації теми. Лірик: вірші про число сорок, казки, приказки про число сорок, які використовують різні народи. Методист: зміст методичних прийомів у формуванні знань вихователя про число сорок, тобто за допомогою яких методів та методичних прийомів можна сформулювати знання про число сорок.

Довгострокові проекти реалізують міжпредметні зв’язки з декількох методик дошкільної освіти, а учасники отримують системні знання щодо вирішення навчальної або наукової проблеми, вони мають вигляд міжпредметних полівеб-квестів.

Мета міжпредметного полівеб-квеста – це розробка комплексної теми, яка за своїм змістом поєднує декілька методик дошкільної освіти. Навчальна або наукова проблема “пронизує” декілька методик, вона не вирішена, а її рішення не можна прочитати в підручниках. Принцип відбору та формулювання теми такий: одна проблема на основі декількох методик дошкільної освіти для її вирішення: методика розвитку мови дошкільників, методика фізичного виховання дітей, методика формування математичних уявлень дошкільників тощо.

Пропонують одну тему полівеб-квеста, академічна група розподіляється на підгрупи (наприклад, 5 підгруп) для його виконання й протягом

одного семестру розробляють як залікове заняття. Структура міжпредметного полівеб-квеста для всіх учасників є однакою: вступ, завдання, зміст (процес), результат, оцінювання (критерії оцінювання, показники). Критерії оцінювання заздалегідь обговорюють і подають у полівеб-квесті на окремій електронній сторінці. Для проведення залікового заняття краще збирати за розкладом одночасно дві академічні групи. Одна академічна група презентує п'ять полівеб-квестів за однією темою, а інша виконує оціночну діяльність за критеріями. Кількість референтних мікрогруп, які здійснюють оціночну діяльність представленого окремого полівеб-квеста, відповідає кількості критеріїв. Наприклад, оціночна група “Графічне оформлення”; друга оціночна група “Навігація”; третя група – “Якість та ясність вирішення проблеми”; четверта група – “Якість ресурсів” тощо. Визначають критерії оцінювання як фактори, які підлягають оцінюванню, показники суттєвих ознак, за якими виводять оцінку, наприклад, у балах.

Майбутній викладач, наприклад, з викладання методик дошкільної освіти в повному обсязі може використовувати наочність: презентації, відеоматеріали, графіку, рисунки, таблиці; мультимедійність: звукові, анімаційні, відеоефекти в навчальному матеріалі, які безпосередньо впливають на емоції учасників, підвищують мотивацію в засвоєнні запропонованого матеріалу; інтерактивність: активна взаємодія учасників на підставі цього проекту та обговорення мети досягнення на підставі вирішення завдань.

Такий проблемно-орієнтований підхід у підготовці фахівців дає можливість формувати в майбутніх викладачів системне бачення методичних, наукових проблем і вирішувати їх інформаційними засобами веб-квестів; формує інше бачення на власні технологічні можливості, впливає на педагогічне мислення, привчає визначати складні дошкільні проблеми, які мають безпосереднє відношення до багатьох або декількох методик дошкільної освіти, що згодом можуть сприяти навчанню вихователів дошкільних закладів роботі з дошкільниками.

Міжпредметні полівеб-квести мають модальність. Модальність полівеб-квестів – це можливість продемонструвати декілька проектів у вирішенні однієї навчальної або наукової проблеми. Вони мають відповідну цінність щодо підбору різних гіперпосилань, побудови різного відеоряду, використання різних мультимедійних засобів, демонстрації динамічних процесів і наочного вирішення проблеми, яка недоступна для безпосереднього спостереження. Гіперпосилання створюють розгалужену систему порушеної проблеми та сприяють встановленню чітких логічних зв'язків між навчальним матеріалом.

Викладачі шкіл, коледжів (США) звертають увагу на те, що на основі не кожної теми можна створити повноцінний WebQuest. Наприклад, таблиця множення або періодична система хімічних елементів Д. Менделєєва не дуже підходить для виконання цього проекту. Іншими словами, фактологічна інформація не є вдалою темою для веб-квесту. З огляду на методики дошкільної освіти можна вважати, що тема, наприклад, “Життя та педагогічна діяльність Є. Тихєєвої” не є вдалою для WebQuest, тому що не міс-

тять дослідної проблеми. Важко сформулювати завдання, які б були цікаві для студентів, крім надання фактологічної інформації, яка є в підручниках з історії дошкільної педагогіки.

WebQuest повинні бути спрямовані на вирішення творчих завдань. Наприклад, можна запропонувати такі теми: “Щоб зараз запропонував Я. Коменський матерям та їх дітям – сучасним дошкільникам у навчанні?”, “Яку систему порад можна було б отримати від Дж. Локка про фізичне виховання сучасного хлопчика дошкільного віку”, “Моя методика навчання сучасного вихователя монографічному методу Грубе”, “Якщо б я завітала до німця В. Лая, то ми б мали таку розмову про симультанну групу предметів”.

**Висновки.** Таким чином, майбутні викладачі мають можливість засвоїти у процесі навчання в магістратурі WebQuest-технологію як упорядковану систему алгоритмічних дій, виконання яких зумовлює гарантоване досягнення педагогічних цілей у вирішенні низки навчальних завдань із використанням якісних інтернет-ресурсів; вмотивовує їх на досягнення конкретного освітнього або наукового результату, робить майбутніх викладачів активними сучасними користувачами інформаційно-комунікаційних технологій.

#### Список використаної літератури

1. Коваль С. М. Використання технології веб-квест у навчальному процесі / С. М. Коваль // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2014. – Вип. 38–39 (42–43). – С. 132–142.
2. Осадчук О. Л. Использование Веб-квест-технологии в самостоятельной работе студентов педагогического вуза по дисциплинам профессионального цикла / О. Л. Осадчук // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2.
3. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / упор. О. О. Фунтикова. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2007. – 404 с.
4. Сокол И. Н. Дистанционный курс подготовки учителей к внедрению квест-технологии / И. Н. Сокол // Інформаційні технології в освіті, 2014. – № 20. – С. 160–166.
5. Dodge B. Some thoughts about WebQuests [Electronic resource] / B. Dodge. – 1995. – Mode of access: [http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about\\_webquests.html](http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html).
6. March T. A. The Learning Power of WebQuests [Electronic resource] / T. A. March. – Mode of access: <http://tommmarch.com/writings/ascdwebquests>.
7. A Rubric for Evaluating WebQuests [Electronic resource] – Mode of access: <http://webquest.org/sdsu/webquestrubric.html>.
8. Strickland J. Using WebQuests to Teach Content: Comparing Instructional Strategies / J. Strickland, A. Nazzal. – Carrollton : State University of West Georgia ; Allen : Allen Independent School District.

*Стаття надійшла до редакції 12.09.2016.*

Фунтикова О. А. Подготовка будущих преподавателей к использованию WebQuest-технологии в педагогической деятельности

*В статье обозначено новое содержательное наполнение понятий “Quest”, “WebQuest” для подготовки будущих преподавателей на основе расширения учебного опыта и учета интересов студентов.*

*Освещена классификация Берне Доджа (США) учебных задач по различным типам для создания образовательных веб-квестов студентами.*

*Дифференцировано понятие “Моновеб-квест” как краткосрочный и созданный на основе одной учебной дисциплины и “Поливеб-квест” как длительный и созданный на основе нескольких учебных дисциплин, освещает межпредметные связи между педагогикой, психологией и отдельными методиками дошкольного образования.*

*Доказано, что WebQuest сочетает в себе идеи проектного метода, игровых технологий, использование среды WWW и средств веб-технологий; он предусматривает запросы студентов в различных поисковых системах, получение значительного объема учебной информации, её анализ, систематизацию и дальнейшую презентацию на занятиях в вузах.*

*Определены организационно-педагогические условия для эффективного использования WebQuest-технологии и системы критериев для её оценки.*

*Установлено, что WebQuest-технология и её использование в системе подготовки будущих преподавателей – это принципиально новая модель организации учебного процесса в высшем учебном заведении.*

**Ключевые слова:** *будущий преподаватель, высшее учебное заведение, педагогическая деятельность, обучение студентов, проект, WebQuest, Quest.*

### **Funtikova O. Training Future Teachers to the WebQuest of Technology in Teaching Activities**

*The article analyzes the classification of learning activities for different types, which are designed Bernie Dodge to successfully taught to do “Quest”.*

*A definition of the concept “Quest” filled the new academic sense. This gave a new meaning to Bernie Dodge (United States). “Quest” has a new meaning for the training of future teachers.*

*Researcher B. Dodge offers such tipi educational tasks: retelling tasks, compilation tasks, mystery tasks, design tasks, creative product tasks, consensus building tasks, persuasion tasks, self-knowledge tasks, analytical tasks, judgment tasks, scientific tasks.*

*The author investigates a definition of the concepts “Quest”, “WebQuest” and their differentiation in the scientific literature.*

*WebQuest combines his project idea content of the game, student’s ability to make a request in Internet search engines, the ability of students to work correctly with the educational information, organize and present the WebQuest in the classroom at the university. This is a very interesting activity of students with quests.*

*We have used these types of educational tasks for training future teachers. These types of jobs we filled pedagogical content.*

*In this article, we differentiate the concepts of “Monoveb-Quest” and “Poliveb-Quest.” Monoveb-Quest – a project on the subject of one scientist. Poliveb- Quest project is built on several educational disciplines: pedagogy, psychology, technique. Poliveb-Quest – a project a long time, it is difficult to execute, it should be a lot of effort for future teachers to perform well and meet the highest evaluation criteria.*

*To properly assess the WebQuest the teacher must establish criteria for the system. The system of criteria for evaluating the WebQuest: visual attractiveness of teaching material (color, shape, font, pictures, illustrations); precise navigation for use of the training material; the cognitive level of the material; communication jobs with government student learning standards; quality of resources, good technological installation of the project, the relevance of educational material.*

*Today education has to be understood as interaction and cooperation of teachers and students in the area of their mutual being. Analyzed the essential characteristics of a research position of the future teacher. Conclusions are done and the prospect of further researches.*

**Key words:** *a future teacher, teaching activities, high school, students training, project, WebQuest, Quest.*



УДК 004.72(002.+371.33)

Н. В. ЮХНО

здобувач

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

## МОБІЛЬНА ПЕДАГОГІКА (M-LEARNING) ЯК СУЧАСНИЙ МЕТОД ВИКЛАДАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*У статті проаналізовано провідні ідеї українських і зарубіжних учених щодо мобільного навчання (m-Learning). Визначено суть поняття “мобільне навчання”. Враховуючи перспективу розвитку цього напрямку навчання, зазначено, що мобільна педагогіка (m-Learning) є сучасним методом викладання у вищому навчальному закладі, що базується на інтенсивному застосуванні сучасних мобільних засобів і технологій.*

**Ключові слова:** мобільна педагогіка (m-Learning), комунікаційні засоби, метод навчання, дидактика m-Learning.

Нині кожен викладач відзначає, що серед українських студентів зростає тенденція до широкого застосування мобільних засобів у навчально-виховному процесі: дедалі частіше вони використовують на заняттях електронні книжки, планшетні комп'ютери, смартфони, комунікатори тощо. Загалом можна зазначити, що в студентському середовищі України переважно застосовують малогабаритні комунікаційні засоби, одночасно розширюються їх функціональні можливості. Таку саму тенденцію спостерігають і в інших країнах. Таким чином, сьогодні кожен сьомий житель планети використовує смартфон з метою комунікації та отримання різної інформації. Водночас у світі послідовно поширюються мобільні засоби навчання й освіти, тому педагоги вже не можуть не зважати на очевидний факт надзвичайної популярності мобільних засобів серед молоді.

Отже, **метою статті** є розкриття поняття “мобільна педагогіка” (“m-Learning”) як сучасного методу викладання у вищих навчальних закладах.

Можливості мобільного навчання широко досліджують зарубіжні (Дж. Тейлор, М. Формент, М. Шарплс та ін.) та російські (С. Бортников, Н. Калаков, В. Куклев та ін.) учені. В Україні цей напрям наукових досліджень починає розвиватися, реалізуючись у наукових працях А. Глибовець, Є. Лубіної, Я. Міщенко, В. Осадчого, С. Семерікова та ін.

Уперше ідею застосування малогабаритного комп'ютерного пристрою з метою навчання запропонував американський дослідник А. К. Кей ще в 1972 р., коли ера персональних комп'ютерів тільки розпочалася. Поняття “m-Learning” (“мобільне навчання”) офіційно введено в 2001 р., коли під егідою European Commission та її партнерів було створено науково-дослідницький проект Mobile technologies and learning, у якому розглянуто ключові питання застосування платформ і систем мобільного навчання. Мобільна педагогіка – одне з новоутворень у педагогіці, що досліджує мобільне навчання. Мобільне навчання – діяльність, яка забезпечує найпродуктивніший обмін інформацією між людьми, її здійснюють за допомогою

компактних, портативних мобільних пристроїв зв'язку з метою підтримки, полегшення, а також забезпечення доступності навчання. Компактні дисплеї з форматами невеликих книжок є оптимальним розміром для мобільності сприйняття інформації, яка складається з текстових, аудіо- та відеофрагментів і може бути вилучена із сучасних мережевих систем зв'язку. Таким чином, мобільність отримання інформації технічними засобами раптово актуалізувалася. Серед сучасних мобільних пристроїв можна назвати такі: ноутбуки, нетбуки, планшети, мобільні телефони, смартфони та комунікатори.

Упродовж кількох останніх років звіти про виконання студентами самостійної роботи, практичних занять або курсових проєктів за вільним бажанням студенти дедалі частіше надають викладачам за допомогою власних портативних комп'ютерів, а не переносних носіїв електронної пам'яті. Особистий же ноутбук може працювати незалежно від будь-якого аудиторного обладнання й при цьому відтворювати електронні складові навчального процесу у вищому навчальному закладі. На ньому можна розмістити оперативний методичний матеріал, інструментальні засоби, що підтримують процес навчання, а також власні розробки чи відповіді на завдання програми навчання. Ноутбуки, крім "миші", мають тачпад, USB-порт, рознім для зовнішнього монітора та порт Ethernet. Більшість ноутбуків і планшетів підтримують Wi-Fi протокол. Пристрої живляться від вбудованого акумулятора, що робить їх незалежними від підключення до енергомережі. Зазвичай час роботи вбудованого акумулятора до перезарядження становить від 2 до 5 годин, що можна вважати прийнятним для користування ним у навчальному закладі. В останні роки нетбуки стали трансформуватися в планшетні комп'ютери iPad. Вага такого пристрою – менше кілограма. Екран має діагональ близько десяти дюймів, а товщина не перевищує сантиметра. Такі параметри є надзвичайно зручними, оскільки весь комп'ютерний пристрій легко розміщується в сумочці або портфелі студента.

Практика свідчить, що використання планшетів і нетбуків у сфері освіти щороку поширюється. Завдяки їх невеликому розміру, малій вазі та портативності такі пристрої є найзручнішими для використання у сфері освіти. Крім надання легкого доступу до Інтернету, вони ідеальні для виконання студентських наукових завдань, тестування, створення презентацій навчальних програм і невеликих мультимедійних додатків. Водночас із планшетними ПК студенти почали активно використовувати електронні книжки e-Book Reader. Ці комп'ютерні засоби відіграють особливу роль у сучасному навчанні, оскільки їх мета – забезпечити читання тексту або перегляд графіки в будь-якому місці та в будь-який час. Такі книжки підтримують широкий спектр текстових форматів і мають інтерфейси підключення до комп'ютерних засобів більшої стаціонарності через мікро-USB кабель. Сьогодні розроблено спеціальні стандарти екологічної безпеки ко-

ристування дисплеями, що мають розгортку. Технологія i-Inc максимально уподібнює комп'ютерне читання до читання паперових книжок.

Розглянемо основні дидактичні напрями мобільного навчання. Варто зауважити, що мобільне навчання дає можливість його здійснення в будь-який час і в будь-якому місці. Такий принцип є досить суттєвим, оскільки не передбачений традиційним навчанням у ВНЗ. Хоча цей принцип може викликати деякі непорозуміння зі сторони носіїв традиційних організаційних методів, відкинути його не можна, тому що він уже діє. Студенти швидко навчилися користуватися ним, і якщо комусь із них потрібно прослухати записаний подкастинг лекції викладача, то справу вирішують за допомогою смартфона. Навіть якщо такого подкастингу студент і не має, то фотографування конспектів засобами смартфонів часто позбавляє його від переписування тих лекцій, які було пропущено з різних причин.

Останнім часом у практиці вищих навчальних закладів набуло поширення розміщення на університетських сайтах розкладів занять, навчально-методичних матеріалів, тематик курсових і дипломних робіт та інших складових навчального процесу. Для отримання такої інформації студенти вважають доцільним використовувати мобільні засоби, оскільки дізнатися про розклад занять на завтра або отримати, наприклад, індивідуальне завдання з якогось предмета можна, не гаючи часу, просто по дорозі додому, користуючись смартфоном практично так само, як і засобами простого мобільного зв'язку. Ще одним засобом мобільного навчання, який поки що мало поширений, є можливість масового розсилання тестів або завдань. Такий варіант дає змогу зекономити ресурси навчального сервера, оскільки розсилка навчальних матеріалів відбувається індивідуально для кожного зі студентів відповідним викладачем, і така інформація, здебільшого, зберігається на власних пристроях викладачів та студентів. Навчальний сервер у цьому випадку застосовують лише як тимчасовий посередник.

Суттєвою якісною ознакою m-Learning є можливість спілкування між викладачем і студентами мобільними засобами. Відомо, наприклад, що консультації студентів передбачено навчальними планами. Зрозуміло також, що вони повною мірою поки що не досягають своєї мети. У зв'язку із цим важливо зазначити, що запитання в студента здебільшого виникають у процесі самостійної роботи, коли він працює за межами ВНЗ. Тому нерідко виникає ситуація, коли витрати часу на відбування студентом ВНЗ значно перевищують тривалість відповідей викладача. В такому разі студент може спочатку відкласти свої питання, а потім і забути про них. Спілкування студента з викладачем на рівні MMS або Skype може вирішити цю проблему. Треба зазначити, що цей процес потребує уважного розгляду як на юридичному, так і на організаційному рівнях, тому що стосується інтересів декількох сторін.

У зв'язку з розглянутими аспектами застосування комп'ютерної дидактики виникає питання про співвідношення технологій m-Learning та e-Learning [3; 4; 5; 7; 8]. Дослідники m-Learning іноді мають різні погляди на

це співвідношення. Наприклад, К. Бугайчук [1] зазначає, що “мобільне навчання співвідноситься з поняттями дистанційне навчання й електронне навчання. Так, якщо останні два поняття розуміти як окремі, то мобільне навчання має спільне з електронним навчанням у питаннях використання “мобільних пристроїв” і бездротових мереж, а з дистанційним навчанням поєднується тим, що воно здійснюється в будь-який час, будь-де, причому в навчальному процесі обов’язково має місце взаємодія викладача і слухача. Якщо ці поняття ототожнювати, то мобільне навчання буде одним з підвидів дистанційного навчання або e-Learning”.

М. Шарплс і Дж. Тейлор зазначають, що відмінною рисою мобільного навчання є мобільність (переміщення в просторі) його розподілених учасників та їх постійна міжособистісна взаємодія за допомогою портативної техніки [9, с. 5–6].

На думку С. Семерікова, мобільне навчання є новою технологією навчання, що базується на інтенсивному застосуванні сучасних мобільних засобів та технологій. Воно тісно пов’язане з навчальною мобільністю в тому сенсі, що студенти повинні мати можливість брати участь в освітніх заходах без обмежень у часі та просторі. Використання мобільних технологій відкриває нові можливості для навчання, особливо для тих, хто живе ізольовано або у віддалених місцях чи має труднощі в навчанні. Можливість навчання будь-де та будь-коли, що властиво мобільному навчанню, сьогодні є загальною тенденцією інтенсифікації життя в інформаційному суспільстві [6, с. 79].

Утім, провідні фахівці електронного навчання акцентують на використанні інноваційних дидактичних підходів. Наприклад, безпосередньо із сайту викладача стає можливим створювати навчальні мікроблоги з дисциплін, що він викладає. Такі мікроблоги забезпечують зручне своєчасне надання студентам інформації, яку вони можуть не тільки оперативно змінювати, а й коментувати. Викладач у своєму мікроблозі може оперативно розміщувати запитання та завдання до наступної контрольної роботи, приймати анонімні запити й відповідати на них.

До інноваційних засобів мобільного навчання треба зарахувати й такі звані курскасти (coursecasts). Для того, щоб створити найпростіший курскаст, достатньо на сайті викладача розмістити відеофільм, у якому він читає лекцію й супроводжує її ілюстраціями на дошці або екрані. Такий курскаст відіграє подвійну роль: повторно надає інформацію з дисципліни студентам і впливає на самого викладача, коли він критично перегляне своє подання навчального матеріалу.

Таким чином, мобільне навчання полягає не стільки в перенесенні навчальних матеріалів на компактний екран і використанні зручних пристроїв, скільки у використанні інноваційних дидактичних підходів. Уважаємо, що можна об’єднати ці дві функції за “географічним” зразком: якщо уявити, що знання – це океан, то дистанційне навчання (d-Learning) можна розглядати як одну з притоків до цього океану: в d-Learning впадає e-Learning, а m-

Learnin – притока до e-Learning. При цьому кожен з притоків має як свої власні, так і загальні навігаційні засоби. Можна помітити, що академічний підхід до розвитку e-Learning уже реалізувався: у світі розроблено відповідні стандарти, створено інформаційні системи, які не потребують платного ліцензування, існує потужне обладнання, проте загалом в Україні та в ближньому зарубіжжі цей процес відбувається дуже повільно, на що є свої причини. Так, А. Печьонкін [2] навів дані, що вартість приватних розробок навчального контенту e-Learning силами вищих навчальних закладів занадто висока, і може статися так, що цілі не виправдають витрат.

**Висновки.** Отже, аналіз стану сучасних мобільних засобів навчання свідчить, що процес їх застосування в освітньому напрямі відбувається стихійно, здебільшого завдяки сприйняттю мобільних механізмів подання навчальних матеріалів як студентами, так і більшістю викладачів. Ці механізми роблять навчальний процес дохідливим і при цьому таким, який не тільки не потребує додаткових витрат зі сторони ВНЗ, а поки що потенційно їх зменшує. Таким чином, мобільна педагогіка (m-Learning) є сучасним методом викладання у вищому навчальному закладі, що базується на інтенсивному застосуванні сучасних мобільних засобів і технологій.

У перспективі необхідно провести науковий аналіз дидактичних засобів m-Learning у контексті їх сучасного використання у вищих навчальних закладах.

#### **Список використаної літератури**

1. Бугайчук К. Л. Мобільне навчання: сутність і моделі впровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів МВС України [Електронний ресурс] / К. Л. Бугайчук // Інформаційні технології і засоби навчання : електронне видання. – 2012. – Вип. 1(27). – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/2012\\_1/619-1916-1-RV.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/2012_1/619-1916-1-RV.pdf).
2. Сколько стоит электронное обучение [Электронный ресурс] / А. Печенкин. – Режим доступа: [http://msk.treko.ru/show\\_article\\_954](http://msk.treko.ru/show_article_954).
3. Kay A. C. A Personal computer for Children of All Ages [Electronic resource] / A.C. Kay // Xerox Palo Alto Research Center. – Mode of access: <http://www.mprove.de/diplom/gui/Kay72a.pdf>.
4. Kelly D. Lessons Learned from the MLearnConf 2011 Backchannel [Electronic resource] / D. Kelly. – Mode of access: <http://www.learningsolutionsmag.com/authors/349/davidkelly>.
5. Kukulska-Hulme A. Mobile learning for quality education and social inclusion / A. Kukulska-Hulme ; UNESCO Institute for Information Technologies in Education // ITE Policy Brief. – 2010. – 12 p.
6. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі : монографія / С. О. Семеріков / наук. ред. акад. АПН України, д. пед. н., проф. М. І. Жалдак. – Кривий Ріг : Мінерал, 2009. – 340 с.
7. Robertson R. J. Technical standards in education, Part 1: Introducing the educational standards [Electronic resource] / R. J. Robertson. – Mode of access: <http://www.ibm.com/developerworks/industry/library/ind-edustand1>.
8. CBT Package Exchange Notification–AICC [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/TECH/AICC\\_US/A050628C.pdf](http://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/TECH/AICC_US/A050628C.pdf).

9. Sharples M. Towards a Theory of Mobile Learning [Electronic resource] / M. Sharples, J. Taylor. – Mode of access: <http://www.lsri.nottingham.ac.uk/msh/Papers/Towardsatheoryofmobilelearning.pdf>.

10. Upgrade SCORM 2012: e-Learning [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.elearninglearning.com/2012/scorm/>.

*Стаття надійшла до редакції 19.09.2016.*

---

**Юхно Н. В. Мобильная педагогика (m-Learning) как современный метод преподавания в высшем учебном заведении**

*В статье проанализированы ведущие идеи украинских и зарубежных ученых, которые изучали технологии мобильного обучения (m-Learning). Определена сущность понятия “мобильное обучение”. Учитывая перспективу развития данного направления обучения, отмечено, что мобильная педагогика (m-Learning) является современным методом преподавания в высшем учебном заведении, основанном на интенсивном применении современных мобильных средств и технологий.*

**Ключевые слова:** *мобильная педагогика (m-Learning), коммуникационные средства, метод обучения, дидактика m-Learning.*

**Yukhno N. Mobile Pedagogy (m-Learning) as a Modern Method of Teaching in High School**

*The article analyzes the ideas leading Ukrainian and foreign scientists on mobile learning (m-Learning). Based on the analysis determined that the mobile education – one of the tumors in pedagogy that studies mobile learning. Mobile learning – activity that provides the most productive exchange of information between people and by using compact, portable mobile communications to support, facilitate and ensure the availability of training. By conducting a detailed analysis of correlations technologies m-Learning and e-Learning and notes that “mobile learning” is related to the concepts of “distance learning” and “e-Learning”, and specifies that mobile learning has to do with e-Learning in the use of “mobile devices” and wireless networks, distance learning combined with the fact that it is carried out at any time, anywhere, and in the educational process required is interaction of teacher and student. It should be noted that mobile learning is a subspecies of distance learning or e-Learning. Mobile learning is not so much in the transfer of educational materials on compact screen using suitable devices such as use of innovative teaching approaches. The author notes that can combine both views on the “geographical” like, imagine if the whole ocean of knowledge, distance learning d-Learning can be seen as one of the tributaries to the ocean so that the d- Learning catches e- Learning, and M-learnin – sailed to the e-Learning. Thus each of tides has its own and general navigation aids. You can see that the academic approach to the development of e-Learning has happened: the world’s developed relevant standards established information systems that do not require paid licensing, which has its reasons. Considering the future development of this area of study, the author states that the mobile education (M-learning) is a modern method of teaching in higher education, based on intensive use of modern mobile equipment and technology.*

**Key words:** *mobile pedagogy (m-Learning), communication means, the purposes, teaching method, didactics m-Learning.*

УДК [378.14+37.]:81(477.54)

Е. М. ЯРИЗ

доцент

Харьковский гуманитарный университет “Народная украинская академия”

## РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ЦЕЛИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРАХ ТРАДИЦИЙ ХГУ “НУА”

*В статье обозначено, что сегодня Украина и ее граждане становятся непосредственными участниками процессов, которые имеют чрезвычайно большое значение для последующего определения их судьбы. В современных условиях приоритетным заданием общества определена новая стратегия воспитания будущего поколения, от которого в большой мере зависит реализация планов развития Украинского государства. Подчеркнуто, что среди главных направлений воспитания стержневым является осознание того, что благосостояние молодого поколения должно зависеть от уровня развития государства. Патриотизм рассмотрен как условие собственного личного развития, что требует новых подходов и методов воспитания главного базового качества личности, реализация которого должна осуществляться с учетом древней истории и величественной культуры Украинского государства, которые выступают мощным источником и крепким фундаментом воспитания детей и молодежи.*

**Ключевые слова:** общество, патриотизм, государственность, интеграция, культурно-образовательная среда, приоритет, духовность.

Роль образования в современном мире невозможно переоценить, поскольку оно необходимо в равной степени как для самого человека, так и для развития общества. На сегодняшний день недостаточно просто получить высшее образование или закончить те или иные курсы – очень важно уметь применять полученные знания на практике. Это ставит перед образованием новые требования. Изначально основными составляющими образования были обучение, развитие и воспитание личности. Не вызывает сомнения тот факт, что подобное разделение условно, поскольку в реальном процессе образования все указанные сферы взаимосвязаны и представляют собой единый процесс, имеющий в настоящее время актуальное значение в связи с переменами, которые происходят в нашей стране.

Новая идеология общества, новая социальная среда и реалии ставят перед высшим образованием новые задачи в подготовке специалистов. Эффективность и качество образования зависят от взаимодействия всех составляющих его компонентов. В последнее время изменился социально-психологический портрет студенчества. Современные студенты имеют свой взгляд на окружающую их действительность. Их моральные критерии и жизненные ориентиры тесно связаны с необходимостью адаптироваться к быстро изменяющемуся обществу так, чтобы они чувствовали себя комфортно. Нередко многие из них вынуждены сами обеспечивать себя материально, что влияет на результаты учебной деятельности, вызывает стресс, а затем пренебрежительное отношение к учебе.

Воспитание в вузе имеет две неразрывно связанные стороны: личностную и профессиональную. Что касается личностной составляющей воспитания в вузе, то следует отметить, что в последнее время она меняется под влиянием национальной концепции воспитания в новых общественно-политических и экономических условиях. В связи с евроинтеграционными амбициями Украинского государства перед системой образования стоят задачи воспитания человека культуры, впитавшего в себя не только богатство культурного наследия своего народа, но и народов других стран. Он должен обладать способностью толерантного взаимопонимания и готовностью осуществлять межличностное и межкультурное общение, уважительно относясь к духовным ценностям других культур. Эффективность образования будет определяться мерой готовности людей к изменениям, к конструктивным действиям в ходе разрешения противоречий социального развития. Этому может способствовать индивидуальный подход к каждому объекту образовательно-воспитательного процесса. Под личностно ориентированным воспитанием подразумевается организованный процесс всесторонне развитого потенциала человека. Он включает в себя следующие составляющие: образовательный, физический, социальный и культурный потенциалы.

Следовательно, *цель статьи* на основе этих потенциалов определить основные направления воспитательной работы в вузе, а также преподавания иностранного языка на примере традиций ХГУ “НУА”.

Харьковский гуманитарный университет “Народная украинская академия” с первых шагов своей деятельности проявил себя вузом инновационных технологий в образовании и воспитании личности. Серьезный, научный подход в решении поставленных перед собой задач заключается в его базовых принципах комплекса непрерывного образования. В связи с этим в университете была разработана концепция развития воспитательной работы, которая выработала базовые принципы, сформулированные кратко в девизе: “Образование. Интеллигентность. Культура”. В основу воспитательной деятельности НУА была положена концепция, целью которой стала подготовка профессионально и культурно развитой личности, обладающей способностями к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству и готовой на протяжении всей жизни совершенствовать свои навыки и умения. Для реализации своих инновационных проектов НУА создала соответствующую культурно-образовательную среду, в которой нашли успешное применение разнообразные формы, методы, позволяющие развивать способности и талант каждого индивида.

Содержание процесса воспитания в университете нацелено на создание благоприятных условий для личностного и профессионального развития студенческой молодежи, формирование профессиональных и общекультурных компетенций, таких базовых социально-личностных качеств выпускников вуза, как духовность, нравственность, патриотизм, гражданственность.



Реализация воспитательной цели в процессе преподавания иностранного языка базируется на основных принципах педагогики сотрудничества, широко применяемых в Харьковском гуманитарном университете “Народная украинская академия”. Они нашли дальнейшее развитие в реализации принципов межпредметных связей. Преподаватели иностранных языков трех факультетов (бизнес-управления, референт-переводчик и социального менеджмента) учитывают их в составлении учебных программ и планировании практических занятий. Исходя из этого, практические занятия строятся так, чтобы в процессе обучения стало возможным реализовать базовые воспитательные задачи:

- создание комфортных социально-психологических условий и социокультурной воспитывающей среды, способствующей формированию профессиональных и общекультурных компетенций обучающихся;
- оказание студентам помощи в самореализации в процессе освоения широкого социального и профессионального опыта;
- воспитание у студентов высоких духовно-нравственных качеств и норм поведения;
- формирование корпоративной культуры вуза, определяющей систему ценностных ориентаций студентов, сотрудников и преподавателей университета;
- формирование патриотического сознания и активной гражданской позиции студенческой молодежи;
- укрепление и развитие лучших вузовских традиций.

На кафедрах на постоянной основе проводятся методические семинары по внедрению опыта ведущих преподавателей и оказанию методической помощи молодым специалистам.

Изучение иностранных языков, бесспорно, способствует повышению общего культурного уровня и эстетического вкуса студентов, культуры их речи, поведения и общения. Особенное внимание уделяется работе на первом курсе. Преподаватели постоянно совершенствуют свои навыки и умения оказания помощи студентам-первокурсникам касательно адаптации в студенческой жизни.

Реализация воспитательной цели на занятиях имеет свое продолжение в проведениях недель иностранного языка в вузе, которые включают мероприятия, способствующие созданию условий для непрерывного развития творческих способностей студентов и организации их позитивного досуга, приобщения к основам культуры и традиций страны изучаемого языка.

Тематика практических занятий иностранного языка предполагает усвоение учебного материала в соответствии с рабочими программами. Содержание бытовых и общественно-политических тем позволяет гармонично сочетать их образовательные и воспитательные цели. Это приносит положительные результаты в реализации воспитания таких качеств, как уважение к родным и близким (тема “Моя семья” – 1 курс, РП), чувство

патриотизма (тема “Моя Родина” – 1 курс, РП; тема “Мой университет” – 2 курс, РП), информировании студентов и приобщении их к здоровому образу жизни (тема “Спорт в моей жизни: спортивные кружки и секции” – 3 курс, РП), профилактике предупреждения наркомании, табакокурения и алкоголизма (тема “Адикции” – 4 курс, РП). В процессе преподавания иностранных языков на старших курсах особое внимание уделяется подбору учебного материала в виде газетных статей, фонограмм, выпусков теленовостей, позволяющего воспитать неприятие таких явлений современной жизни, как экстремизм и национализм.

Успешной реализации воспитательной цели в процессе преподавания иностранных языков способствуют многие традиции НУА, которые находят свое отражение в отработке разговорных навыков в режиме монологического и диалогического высказывания. Тематика занятий затрагивает такие традиции, как: развитие и совершенствование деятельности органов студенческого самоуправления; участие в волонтерских движениях; продолжение традиций СТО; образование за рубежом и т. д.

С переходом на новые государственные образовательные стандарты упор делается на формирование профессиональных и общекультурных компетенций с использованием различных аудиторных и внеаудиторных форм работы. Широкое использование в учебном процессе получили такие активные формы воспитательной и развивающей деятельности, как деловые, ролевые, интеллектуальные игры, брейн-ринги, дискуссионные площадки, открытые трибуны, конкурсы, викторины, тренинги, олимпиады, презентации, круглые столы. Расширилась практика разработки и защиты актуальных социальных, творческих проектов студентов на конкурсах разных уровней.

Наряду с развитием индивидуальных особенности отдельно взятой личности в академии прививают навыки корпоративного сотрудничества как одного из важнейших условий социальной адаптации будущего специалиста в обществе.

В ХГУ “НУА” накоплен огромный опыт проведения всевозможных воспитательных мероприятий, которые сделали внеаудиторную жизнь студентов насыщенной и богатой. Участвуя в них, студенты развивают такие положительные качества, как ответственность, организованность, самостоятельность, инициативность, дисциплинированность и способность к творческому самовыражению.

Объективно обучение не может не воспитывать определенных взглядов, убеждений, отношений, качеств личности. Воспитательная функция обучения органически вытекает из его содержания, форм и методов, но вместе с тем она осуществляется и посредством специальной организации общения субъектов учебного процесса. Обучение воспитывает, но не всегда в нужном направлении, поэтому реализация воспитывающей функции требует исходить из правильно понятых задач воспитания при организации учебного процесса, отборе содержания, выборе форм и методов на определенном этапе развития общества. Важнейшим аспектом осуществления во-

спитывающей функции обучения является формирование мотивов учебной деятельности, изначально определяющих ее успешность.

**Выводы.** Исходя из вышеизложенного, следует сделать выводы о том, что формирование личности невозможно без усвоения определенных нравственных понятий, требований и норм. Следовательно, суть воспитывающей функции обучения состоит в том, что она придает ему определенную целенаправленность и общественную значимость. Формирование мировоззрения, нравственных, профессиональных, эстетических, этических представлений, взглядов, убеждений, способов соответствующего поведения и деятельности в обществе, системы идеалов, отношений и потребностей возможно лишь при наличии гармоничного сочетания реализации образовательной и воспитательной целей. Процесс воспитания при правильной организации оказывает благотворное влияние на ход обучения, так как воспитание дисциплинированности, организованности, общественной активности и многих других качеств создает условия для более активного и успешного обучения.

#### Список использованной литературы

1. Астахова В. І. Експеримент із запровадження безперервної освіти (З досвіду Народної української академії) / В. І. Астахова // Вища шк. – 2010. – № 2. – С. 5–13.
2. Астахова В. І. Воспитание на традициях: некоторые вопросы методологии и методики: из опыта ХГУ “НУА” / В. І. Астахова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту “Нар. укр. акад.”. – 2008. – Т. 14. – С. 7–21.
3. Астахова В. І. Об особенностях и задачах гражданско-патриотического воспитания в современной Украине: из опыта ХГУ “НУА” / В. І. Астахова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту “Нар. укр. акад.”. – Харьков, 2009. – Т. 15. – С. 7–23.
4. Приватные вузы как экспериментальный полигон системы образования / В. І. Астахова // Инновационность в образовательной деятельности: методология, методика, практика / М-во образования Украины, ХГИ “НУА”. – Харків, 1997. – С. 36–47.
5. Воспитательная работа в высших учебных заведениях нового типа: сущность и детерминанты / В. І. Астахова, Н. Г. Чибисова // Приватная высшая школа в объективе времени: украинский вариант : монография / под общ. ред. В. І. Астаховой ; Харьк. гуманитар. ин-т “Нар. укр. акад.”. – Харьков, 2000. – С. 306–331.
6. Виховна робота в умовах безперервної освіти: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 3 груд. 2009 р., Харків / ред.: В. І. Астахова ; Харк. облдержадмін., Харк. облрада, Виконком Харк. міськради, Рада ректорів ВНЗ Харк. регіону. – Харків : Нар. укр. акад., 2009. – 316 с.
7. Современный студент: риски адаптации к условиям непрерывного образования / Е. В. Астахова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту “Нар. укр. акад.”. – Харків, 2013. – Т. 19. – С. 40–48.
8. Чибисова Н. Г. Изменение ценностных ориентаций образования в современных условиях // Образование, общество, культура : монография / Нар. Укр. Акад. ; под общ. ред. В. Ф. Сухиной. – Харків : Изд-во НУА, 2006. – 252 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.09.2016.*

#### **Яріз Є. М. Реалізація виховної мети в процесі викладання іноземної мови на прикладах традицій ХГУ “НУА”**

*У статті зазначено, що сьогодні Україна та її громадяни стають безпосередніми учасниками процесів, які мають надзвичайно велике значення для подальшого визначення їх долі. В сучасних умовах пріоритетним завданням суспільства визначено*

нову стратегію виховання майбутнього покоління, від якого великою мірою залежить реалізації планів розвитку Української держави.

Наголошено, що серед головних напрямів виховання стрижневим є усвідомлення того, що добробут молодого покоління має залежати від рівня розвитку держави. Патріотизм розглянуто як запоруку власного особистого розвитку, що потребує нових підходів і методів для виховання цієї базової якості особистості, реалізація якої повинна відбуватися з урахуванням давньої історії та величної культури Української держави, які є потужним джерелом і міцним фундаментом виховання дітей та молоді.

**Ключові слова:** суспільство, патріотизм, державність, інтеграція, культурно-освітнє середовище, пріоритет, духовність.

### **Yariz E. Realization of Educator Aim in the Process of Teaching of Foreign Language on Examples of Traditions of KhUH "PUA"**

*Nowadays, Ukraine and its citizens become direct participants of the events which have great influence on further choosing of destiny. In modern world, the task of highest priority of our society is to define the new strategy of new generation breeding on which depends realization of plans of Ukrainian state development. Among main streams of breeding the most important thing is to understand the fact that youth welfare depends on state development level. Realization of educate aims and requirements of lesson – one of major elements of modern studies, as an educate environment on a lesson allows to expose potential of child, realize it natural making and possibilities, instrumental in forming for the students of world view, active vital position, to experience of correct conduct and intercourse, transformation of these valuable properties, on proof moral qualities of personality, forming of readiness, to the self-education and psychical development.*

*Determining an educate purpose of concrete lesson, a teacher, from one side, must follow general requirements to education, to lean against the following and perspective in education of personality, and from other – to take into account possibilities of maintenance of material and educational purpose of concrete lesson. Style of intercourse of teacher and students on a lesson – it, foremost, providing of democratic relations as important pre-condition of realization and self-realization of potential possibilities of every student. It needs new approaches and methods of breeding of the main basic characteristic of a personality which is to be realized taking into account ancient history and majestic culture of Ukrainian state that represent a powerful source and stable foundation for breeding children and young people.*

**Key words:** society, patriotism, statehood, integration, cultural and educational environment, priority, spirituality.

Наукове видання

## **ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ**

ВИПУСК № 49 (102)

Виходить 6 разів на рік

Редактор: С. В. Старкова  
Технічні редактори: А. С. Лаптева, А. О. Яблонська

Підписано до друку 12.10.2016.  
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.  
Умовн.-друк. арк. 27,23. Обл.-вид. арк. 27,87. Тираж 500 пр. Зам. № 8-16Ж.

---

Видавець та виготовлювач  
Класичний приватний університет  
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70Б

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.