

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXXIV
Том 2

Херсон-2016

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Федяєва В.Л. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Заступник головного редактора:

Слюсаренко Н.В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету, дійсний член Міжнародної академії наук педагогічної освіти

Відповідальний секретар:

Сараєва О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Члени редакційної колегії:

Андрієвський Б.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету

Барбіна Є.С. – доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти Херсонського державного університету

Блах В.С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Корольова І.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Кузьменков С.Г. – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її навчання Херсонського державного університету

Ліда Ху – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Академії педагогічних досліджень Китайської Народної Республіки

Пентиліук М.І. – доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства, голова спеціалізованої вченої ради Д 67.051.03 Херсонського державного університету

Петухова Л.Є. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

Римантас Сташиус – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Клайпедського університету (Литовська Республіка)

Шарота Софія – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Краківського педагогічного університету (Республіка Польща)

Яцула Т.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Збірник наукових праць «Педагогічні науки»

включено до переліку наукових фахових видань України з педагогіки на підставі Наказу МОН України від 10 лютого 2010 року № 1-05/1 (бюлетень № 3, 2010 р.); Наказу МОН України № 241 від 09.03.2016 року (додаток № 9)

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International (Республіка Польща)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet рішенням Вченої ради Херсонського державного університету (Протокол № 7 від 26.12.2016 р.)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 7935
від 29.09.2003 р. видане Державною реєстраційною службою України

Офіційний сайт видання: www.ps.stateuniversity.ks.ua

**ЗМІСТ****СЕКЦІЯ 3****ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ**

Абдуллаева Т.А. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ С ПОДРОСТКАМИ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ.....	7
Агіляр Туклер В.В. ВИХОВАННЯ ІНІЦІАТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СЮЖЕТНО-РОЛЬОВІЙ ГРІ ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА.....	12
Богомолова Н.М. ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ В СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО РЕГІОНУ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	16
Владимирова А.Л. ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ СИСТЕМИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ВАСИЛЯ ВЕРХОВИНЦЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	21
Городиська В.В. ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	26
Довгань Н.Ю. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ФОРМ ТРАДИЦІЙНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ.....	32
Дудова Д.О. ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ КОЛЕДЖУ ЯК ЧИННИК НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ.....	38
Капітан Н.О. МОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ: ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ.....	41
Максимова О.О. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	46
Мірошниченко О.М. ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	50
Павловська А.О., Волкова В.А. ВИХОВАННЯ ЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	55
Печка Л.Є. ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ 6–7 РОКУ ЖИТТЯ.....	59
Сеник А.М. НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ДЕРЖАВНИЦЬКОЇ ПОЗИЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ.....	64
Столяренко О.В., Столяренко О.В. МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ В УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	69
Уйсімбаєва Н.В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	74
Хом'якова О.В., Золотарьова І.М. МОВА ЯК ІНДИКАТОР СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ВИЗНАЧЕНОСТІ СТУДЕНТСТВА.....	79
Чжоу Цянь. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	84
Щербак І.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	89
Якименко С.І. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ РІЗНИХ АСПЕКТІВ СВІТОГЛЯДУ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ НА ІНТЕГРОВАННИЙ ЗМІСТ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	94



СЕКЦІЯ 4

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бірук Н.П. НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ШКОЛИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДОГО ВЧЕНОГО.....	100
Вахняк Н.В. РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВСТВА В МОЛОДИХ СІМЕЙ: МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КРИТЕРІЙ.....	105
Гойда Н.Г., Краснов В.В., Щербінська О.С. РОЛЬ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ТА ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН У ПІДВИЩЕННІ ЯКОСТІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	110
Гречановська О.В. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ТА БАЗОВІ КОМПОНЕНТИ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ.....	113
Дишко О.Л. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ІЗ ТУРИЗМУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗІ СПОЖИВАЧАМИ ТУРИСТИЧНИХ ПОСЛУГ.....	117
Івах С.М. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ.....	122
Іонова І.М. ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У РОБОТІ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ.....	127
Коваленко О.В. ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МАРКЕТИНГОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ ТА ШЛЯХИ ЇЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ.....	132
Литовченко І.М. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ В США.....	136
Мельник Н.І. СТАНДАРТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК БАЗОВІ КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ.....	141
Нікогосян Л.Р. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	146
Павлишина Н.Б. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ СОЦІАЛЬНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ.....	151
Плужник О.В. ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ.....	155
Поночовна-Рисак Т.М., Яценко Л.М. ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ» ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ.....	159
Рудевіч Н.В. ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З АВТОМАТИЗАЦІЇ ЕНЕРГОСИСТЕМ.....	164
Соколенко Л.О. ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «РІВНЯННЯ І НЕРІВНОСТІ».....	168
Уварова Т.Ю. ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ З МЕТОЮ ЇХНЬОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ.....	174
Цубова О.Л. СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ КОМУНІКАЦІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ.....	178
Яковчук О.Л. СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ ІЗ ТЕХНОЛОГІЇ ХАРЧУВАННЯ.....	181
Яцула Т.В. СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНІ ВЗАЄМОВІДНОСИНИ ЯК ОСНОВА УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА.....	186



CONTENTS

SECTION 3

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Abdullayeva T.A. BASIC DIRECTIONS OF EDUCATIONAL WORK WITH TEENAGERS WITH DEVIANT BEHAVIOR IN SCHOOLS.....	7
Agilyr Tukler V.V. NURTURING PROACTIVITY OF PRESCHOOL-AGED CHILDREN IN A ROLE-PLAYING GAME AS THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEM.....	12
Bogomolova N.N. FORMATION AT SENIOR PUPILS OF CITIZENSHIP IN A MULTICULTURAL REGION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT.....	16
Vladimirova A.L. INTRODUCTION OF ELEMENTS OF THE SYSTEM OF MUSICAL EDUCATION OF VASILYIY VERKHOVINETS IN STUDY-UPBRINGING OF PRIMARY SCHOOL.....	21
Gorodiska V.V. PROGRAM AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE MUSICAL EDUCATION OF CHILDREN IN MODERN SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION.....	26
Dougan N.Y. FEATURES OF THE APPLICATION OF THE TRADITIONAL FORMS OF HIGHER EDUCATION IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR SPORTS WORK.....	32
Dudova D.O. EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF COLLEGE AS A FACTOR OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE SPECIALISTS OF THE MARINE INDUSTRY.....	38
Kapitan N.O. LANGUAGE AS A FORM OF CULTURAL IDENTITY FORMATION: FUNCTIONAL ASPECTS.....	41
Maksimova E.A. FORMING OF ECOLOGICAL COMPETENCE OF CHILD OF PRESCHOOL AGE.....	46
Miroshnichenko O.N. BASIC ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF FORMING OF BEHAVIOR OF PUPILS.....	50
Volkova V.A., Pavlovska A.O. EDUCATION ETHICAL ATTITUDE TO NATURE IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE.....	55
Pyechka L.Ye. THEORETICAL ASPECTS OF FORMATION OF VALUABLE ATTITUDE TO OWN HEALTH OF 6-7 YEAR OLD CHILDREN.....	59
Senik A.A. SCIENTIFIC APPROACHES TO THE PROCESS OF FORMATION OF THE STATUS POSITION OF THE STUDENT YOUTH IN THE CONDITIONS OF EXTRACURRICULAR ACADEMIC INSTITUTIONS: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS.....	64
Stoliarenko O.V., Stoliarenko O.V. THE METHODS OF FORMING THE STRUCTURAL COMPONENTS OF SECONDARY SCHOOL PUPILS' VALUE-ORIENTED ATTITUDE TO A PERSON.....	69
Uisimbaeva N.V. THE FEATURES OF THE PROCESS OF PERSONAL SELF-PERFECTION.....	74
Khomyakova O.V., Zolotaryova I.M. LANGUAGE AS THE INDICATION OF THE SOCIAL AND CULTURAL IDENTITY OF STUDENTS.....	79
Zhou Q. THEORETICAL APPROACHES TO THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SPIRITUAL CULTURE EDUCATION FOR UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROCESS OF MUSIC AND AESTHETIC ACTIVITY.....	84
Shcherbak I.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF UPBRINGING CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART.....	89
Yakimenko S.I. CONCEPTUAL APPROACHES TO THE FORMATION OF VARIOUS ASPECTS OF WORLDVIEW IN THE TRANSITION OF THE PRIMARY SCHOOL TO INTEGRATED CONTENT OF NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	94



SECTION 4

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Biruk N.P. SCIENTIFIC PEDAGOGICAL SCHOOLS AND THEIR INFLUENCE ON THE FORMATION OF YOUNG SCIENTISTS.....	100
Vahnyak N.V. THE LEVEL OF FORMATION OF CULTURE OF FATHERHOOD IN YOUNG FAMILIES: THE MOTIVATIONAL VALUE CRITERION.....	105
Goyda N.G., Krasnov V.V., Sherbinskaya E.S. THE ROLE OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS AND FOREIGN COUNTRIES IN IMPROVING THE QUALITY OF POSTGRADUATE MEDICAL EDUCATION IN UKRAINE.....	110
Hrechanovska O.V. ESSENCE OF CONCEPT AND BASIC COMPONENTS CONFLICTOLOGICAL CULTURE OF FUTURE ENGINEERS.....	113
Dyshko O.L. PECULIARITIES OF BACHELORS OF TOURISM TRAINING FOR PROFESSIONAL INTERACTION WITH TOURISM SERVICES CONSUMERS.....	117
Ivakh S.M. TRAINING FUTURE PRESCHOOL SPECIALISTS TO WORK WITH CHILDREN OF EARLY AGE.....	122
Ionova I.M. PROJECT ACTIVITIES IN THE SPECIALIZED SOCIAL SERVICES.....	127
Kovalenko O.V. THE PEDAGOGICAL PROBLEM OF FORMING THE MARKETING CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE HOTEL AND CATERING INDUSTRY AND WAYS TO SOLVE IT.....	132
Lytovchenko I.M. STRUCTURAL FEATURES OF CORPORATE EDUCATION IN THE USA.....	136
Melnyk N. I. STANDARTS OF PEDGOGICAL EDUCATION AS BASIC CRITERIAS OF PROFESIONAL TEACHER'S COMPETANCY FORMATION IN EUROPIAN COUNTRIES..	141
Nikogosyan L. R. FORMATION OF READINESS OF THE FUTURE SPECIALISTS PHARMACEUTICAL SPECIALTIES TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF TRAINING.....	146
Pavlyshyna N.B. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF READINESS FORMATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE INSTITUTIONS OF SOCIAL SERVICES FOR THE ELDERLY.....	151
Pluzhnik O.V. PROBLEMS OF TRAINING OF PEDAGOGICAL WORKERS TO WORK WITH GIFTED CHILDREN.....	155
Ponochovna-Rysak T.M., Yacenko L.M. THE CONCEPT OF "PROFESSIONAL QUALITIES" AS A COMPONENT OF FUTURE SPECIALISTS PROFESSIONAL TRAINING.....	159
Rudevich N.V. FORMING FACILITIES OF MANAGMENT COMPETENCE OF FUTURE GRID AUTOMATION ENGINEERS.....	164
Sokolenko L.A. TECHNOLOGY TRAINING OF THEORETICAL FOUNDATIONS OF CONTENT LINE «EQUATIONS AND INEQUALITIES».....	168
Uvarova T.Yu. FORMS OF ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF FOREIGN STUDENTS FOR THE PURPOSE OF THEIR SELF-REALIZATION.....	174
Tsubova O.L. SYSTEMATIC APPROACH TO SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE FIELD OF COMMUNICATION STUDIES IN CANADIAN UNIVERSITIES.....	178
Yakovchyck O.L. THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TECHNOLOGISTS OF FOOD PROCESSING.....	181
Yatsula T.V. SUBJECT-SUBJECT RELATIONS AS THE BASIS OF ADMINISTRATIVE COMPETENCE OF THE CLASS TEACHER.....	186



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 159.9:376.1-056

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ С ПОДРОСТКАМИ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМАбдуллаева Т.А., докторант
кафедры педагогики*Бакинский государственный университет*

В данной статье были рассмотрены основные аспекты совершенствования воспитательной работы в средних общеобразовательных школах Азербайджана с подростками, имеющими в своем поведении тенденцию к девиантности. Проведенное исследование среди 70 подростков, проживающих в различных регионах страны, показало, что у подростков наблюдается средний уровень ригидности, т. е. минимальная тяга к переменам. Проявляется агрессивность на среднем уровне. Проявление же среднего уровня беспокойства и фрустрации означает, что человек при стремлении к своим жизненным целям встречается с определенными препятствиями, которые ему преодолеть достаточно трудно. Проведенное исследование показало, что если бы психологическое состояние школьников привлекло бы вовремя внимание педагогов и, прежде всего, классного руководителя, то проявлений девиантного поведения становилось бы все меньше и меньше.

Ключевые слова: *система образования в Азербайджане, подростки в школе, девиантное поведение, психологическая служба, семья и родители.*

У даній статті були розглянуті основні аспекти вдосконалення виховної роботи в середніх загальноосвітніх школах Азербайджану з підлітками, що мають у своїй поведінці тенденцію до девиантності. Проведене дослідження серед 70 підлітків, які проживають у різних регіонах країни, показало, що в підлітків спостерігається середній рівень ригідності, тобто мінімальна тяга до змін. Виявляється агресивність на середньому рівні. Прояв же середнього рівня занепокоєння і фрустрації означає, що людина, прагнучи досягти своїх життєвих цілей, зустрічається з певними перешкодами, які їй подолати досить важко. Проведене дослідження показало, що якби психологічний стан школярів привернув би вчасно увагу педагогів і, перш за все, класного керівника, то проявів девиантної поведінки ставало б все менше і менше.

Ключові слова: *система освіти в Азербайджані, підлітки в школі, девиантна поведінка, психологічна служба, сім'я і батьки.*

Abdullayeva T.A. BASIC DIRECTIONS OF EDUCATIONAL WORK WITH TEENAGERS WITH DEVIANT BEHAVIOR IN SCHOOLS

This article reviewed the main aspects of the improvement of educational work with teenagers having a tendency to the deviant behavior in the secondary schools of Azerbaijan. The study among 70 teenagers living in different regions of the country, showed that adolescents had average rigidity, i.e., minimal strive for change. The aggression was exhibited at the average level as well. The manifestation of the average level of anxiety and frustration means that a person faces certain obstacles during his efforts to achieve his life goals which he has difficulties to overcome. The study showed that had the psychological state of the teenagers attracted the attention of teachers in time, the manifestations of deviant behavior would be much less.

Key words: *system of education in Azerbaijan, teenagers at school, deviant behavior, psychological assistance service, family and parents.*

Постановка проблеми. Вопросы поведения подростков, в связи с особенностями их возрастного развития, всегда находятся в центре внимания системы образования, психологов и семей. Известно, как важен контроль процесса социализации всеми социальными институтами и соответствующими органами. Если взять реалии постсоветского развития независимого Азербайджана, то положение страны в состоянии войны с Арменией, подверженность общемировым

процессам, в том числе связанным с глобализацией, влияет на положение семей, уровень их жизни, состояние системы образования и воспитания подрастающего поколения. Проблема девиантных отклонений в поведении подростка при несвоевременном решении отражается на развитии всех последующих поколений людей, их взаимоотношениях, на качестве и характере социальных процессов. В этом плане правильная организация воспитания и обучения будущих поколе-



ний участников социальных процессов имеет исключительное значение.

Степень исследованности проблемы.

Вопросы воспитания и обучения трудных детей всегда были в центре внимания исследователей педагогической деятельности. Такие педагоги, как Я.А. Коменский, Песталоцци, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, П.П. Блонский, Ю.П. Азаров, психологи К.Г. Юнг, Л.С. Выготский, Г.Г. Шпет, А.В. Бакушинский, И.С. Кон и ряд других исследовали многие направления работы с трудными детьми, создав научно-теоретическую базу для современных прикладных направлений психолого-педагогической деятельности по работе с трудными детьми и подростками. Данная работа проводится и в нашей стране. Вот уже на протяжении нескольких десятилетий вопросы работы с детьми с поведением, в какой-то степени нарушающим общественный порядок, находятся в центре внимания многих азербайджанских исследователей (А. Агаев, Я. Талыбов, А. Ализаде, многие другие поколения исследователей). Вместе с тем современные школьники растут и воспитываются в несколько других условиях. Каждое новое поколение детей требует своего подхода, поскольку имеет другие стартовые условия для учебы и воспитания.

Постановка задания. Целью данной статьи является анализ собранного практического, экспериментального материала исследования, проведенного нами в средних школах города Баку на протяжении 2016 года. Нас интересовала работа профессиональных воспитателей – это школьные психологи и учителя, которые проводили особо направленную работу с трудновоспитуемыми детьми. Был также проведен опрос по методике личностного опросника Г. Айзенка (Eysenck Personality Inventory) среди 70 детей и подростков.

Изложение основного материала.

В первую очередь мы обратились к опыту работы психологов в школе. Отметим, что психологическая помощь в школе – сравнительно новое направление в деятельности школьных коллективов по воспитанию детей с проблемами в поведении. Пока еще не наработан опыт соединения усилий школьного педагога, в особенности классного руководителя, с работой родителей и психолога. В итоге «бьют тревогу», когда факт нарушения в поведении уже налицо. Психологи, как выяснилось в беседе с ними, предпочитают работать с проблемными детьми традиционными методами. Они проводят консультации с коллегами, со школьными учителями, родителями. Подобный подход, если он не

носит комплексный характер, не даёт результатов.

В основном за трудными детьми ведется наблюдение, они находятся под определенным контролем. С ними проводятся беседы, им даются советы. Однако подобное пассивное воздействие не может дать конкретных результатов. Другим направлением воздействия является проведение индивидуальной работы с каждым учеником. Однако последнее используется не в полной мере. Для такой работы необходима заранее разработанная программа и план работы. Отметим, что в работе психологов не используются особенности идентичности каждого из учащихся. Это создает проблему для всей системы обучения в целом.

Далее нами была проведена беседа с несколькими классными руководителями. Для многих из них к категории трудных детей следовало бы отнести всех тех, кто неважно учится. Разумеется, этот подход не может быть оценен как верный. При беседе с такими детьми становится ясным, что уровень переживаемых проблем у них разный, поскольку причины плохой успеваемости также разные. Можно было наблюдать детей, которые хорошо учатся, но в поведении имеют проблемы. В частности, они могут быть скрытными, стеснительными (стесняются развода своих родителей и проч., заикания, других физических проблем в развитии), могут быть агрессивными и проч. Иногда классные руководители даже не подозревают о некоторых проблемах своих учащихся.

К примеру, есть дети, которые больше времени проводят на улице, нежели в школе. Это дети, которые работают на улице, в основном начинают работать с 8-10 лет. Они живут в семьях, однако рано начинают работать и отлынивать от занятий. Родители порой сами привлекают детей к помощи по бизнесу или в другой сфере. Некоторые дети работают добровольно. Обычно такие семьи сильно нуждаются, в них низкий уровень образования. Взаимоотношения между родителями зачастую не складываются. Дети часто подвергаются физическому насилию. Обучение таких детей оставляет желать лучшего. В будущем их ждут также большие проблемы, в основном те же, что переживают и их родители. Требуется проведение необходимой социальной помощи, других видов социальной работы. Работающие дети уже, не видя детства, вступают во взрослую жизнь, полную ответственности и непредсказуемости.

Раннее взросление приводит к формированию повышенного чувства ответственности. Это находит свое отражение в пси-



хологии и поведении детей. В обществе они несколько обособлены и порой проявляют агрессию. В последующем это может обернуться конфликтами и другими осложнениями.

Одним из направлений работы с детьми с девиантным поведением является профилактическая и воспитательная работа с ними психологов. Некоторые психологи, обладая большим стажем работы с детьми и подростками, считают, что следует просто ждать обращения к психологу, чтобы принимались какие-то меры. Но подобных обращений обычно бывает мало. Ни родители, ни дети не понимают смысла обращения к психологу. Видимо, традиционно возникшие проблемы решаются с самими родителями или с классными руководителями.

В самой школе проблемные дети имеют определенные проявления своего асоциального поведения: это узость общения со сверстниками, агрессия в отношении некоторых своих товарищей, трудности в адаптации к классу, к школьному коллективу, слабая успеваемость и т.д. Основными предпосылками формирования подобных проявлений характера являются конфликты внутри семьи между родителями, бытовая агрессия и бытовое насилие. Помимо этого, известно, что

первыми, кто страдает от бытового насилия, являются дети. Что же касается работы с семьями, где растут такие дети, то время от времени психологи и классные руководители все-таки встречаются с родителями или приглашают их в школу. Поскольку родители сами порой являются проблемными людьми, то они не всегда отвечают на приглашение и уклоняются от каких-либо встреч и переговоров. От этого эффективность, естественно, падает.

Психологи в школе при работе с детьми в основном работают на основе личных наблюдений. Иногда используют возможности психотерапии межличностных отношений, метод интерперсональной терапии. Основная цель такого метода – это помощь в налаживании отношений между людьми, находящимися в натянутых отношениях. В некоторых школах, в которых было проведено исследование, было заявлено, что подобные занятия проводятся с детьми, как правило, один раз в неделю. Это обнаддеживает.

Однако следует отметить, что хотя и ведется определенная работа, но она бессистемна, родители не привлекаются к близкому участию в процессе психологической коррекции детей. Родители должны понимать, что этой работы нельзя просто избе-

Таблица 1

№	школа	класс	Число учащихся	
			девочки	мальчики
1	Средняя школа № 6, г. Геокчай	IX ^b	7	3
2	Село Лякчилраг Геокчайского района, средняя школа № 2	XI ^a	3	7
3	г. Закатала, средняя школа № 1	VIII ^b	5	1
		IX ^a	1	-
		IX ^q	1	2
4	г. Нефтчала, средняя школа № 4 им. Э. Габиева	X ^b	6	4
		IX ^a	1	-
		IX ^b	1	2
5	Баку, Карадагский район, средняя школа № 288 им. Нефтчи Курбана	IX ^a	1	-
		IX ^b	1	2
		IX ^ç	-	1
		X ^a	1	3
		XI ^c	1	-
6	г. Товуз, средняя школа им. Пушкина	XI ^c	4	4
7	г. Товуз, средняя школа им. М.Алекперова	XI ^a	-	2
8	г. Сумгаит, средняя школа № 28	XI ^b	8	2
	Всего 8 школ	14 классов	39	31
	Всего		70 подростков	



гать. Почему-то нет традиции обращения к психологу, получения от него консультации, помощи в решении определенных проблем. Наблюдаются противоречивые подходы в оценке роли психологов в воспитании детей, коррекции их поведения. Следует формировать в этом отношении правильное общественное мнение посредством телевидения, других средств массовой коммуникации. Сегодня функционирует множество психологических центров, как в крупных городах, так и в регионах страны. И эта работа продолжается.

Для оценки психологического состояния учащихся средней школы нами было проведено исследование с целью выявить их внутреннее состояние, их внутренний мир. Была распространена анкета по методике Г. Айзенка о диагностической самооценке психических состояний. Это довольно известная методика [8]. Опрос был проведен среди учащихся VIII-XI классов. На основании полученных результатов была составлена следующие таблица и график.

Число опрошенных детей в школах (табл. 1)

Ответы сгруппированы и показаны в графике.

Показатели беспокойства, фрустрации, агрессивности и ригидности

Судя по графику, можно сказать, что у подростков наблюдается средний уровень ригидности. Это означает, что у них в отношении каких-то новых перемен преобладает отрицательный подход. Помимо этого, агрессивность на среднем уровне означает, что одно живое существо стремится нанести физический или нравственный урон другому живому существу. Проявление же

среднего уровня беспокойства и фрустрации означает, что человек при стремлении к своим жизненным целям встречается с определенными реальными и предполагаемыми препятствиями, попадая при этом в определенную психическую ситуацию, показатели которой достаточно высоки. Проведенное исследование показало, что если бы психологическое состояние школьников вовремя привлекло бы внимание педагогов и, прежде всего, классного руководителя, то проявлений девиантного поведения становилось бы все меньше и меньше. В педагогической и психологической литературе к данной проблеме нет однозначного подхода. Об этом можно судить по результатам проведенных нами и другими авторами исследований.

К тому же, у ряда подростков имелись проблемы со здоровьем, а также с психологическим состоянием. Все это, несомненно, – следствие условий семейного развития. Много детей имеют слабое зрение. Дети страдают от недостаточного веса, а также проблем с речью (к примеру, заикание), имеются жалобы на слух, работу сердца, давление и т.д. Все это свидетельствует о том, что в семьях с маленьким достатком проблемы физического здоровья возникают чаще. Взаимоотношения взрослых, самочувствие детей отражается и на их психологическом самочувствии. Из-за физических проблем возникает низкая самооценка, неуверенность в себе, низкая потребность в аффилиации. Они страдают бессонницей, жалуются на слабую память, агрессивные вспышки, расстроенные нервы, трудность в общении с окружающими людьми.

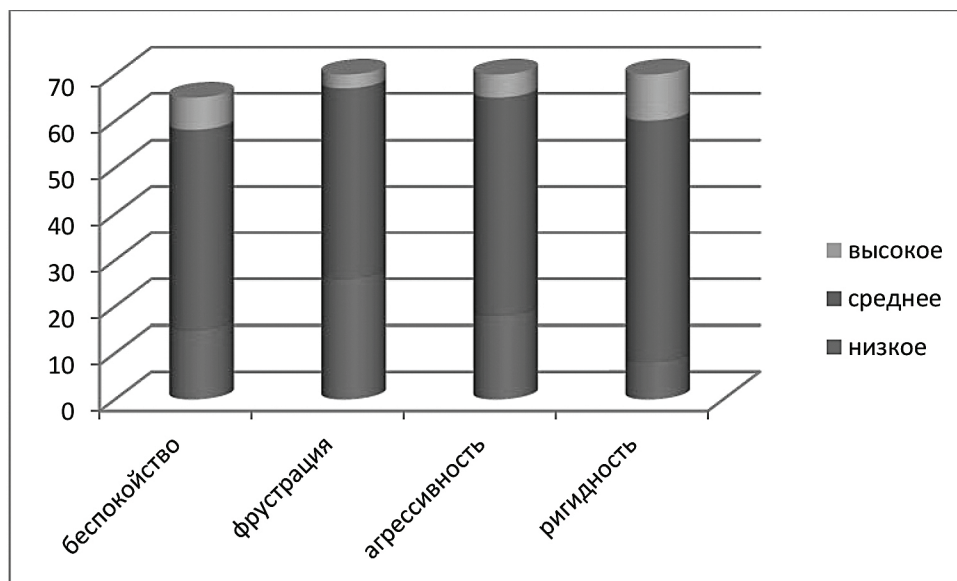


График 1



Бросаются в глаза проявления лени, рассеянность, и одновременно – самодовольство, неверие в себя, замкнутость, уныние от того, что успехи в учебе совсем незаметны, влюбленность, которая тоже мешает заниматься в старших классах. Большую часть времени подростки проводят в компьютерных играх, в общении по телефону или в социальных сетях. В итоге формируется психологическая зависимость от телефона и Интернета. В старших классах наблюдается такая вредная привычка, как курение.

Среди подростков велика доля таких, которые подвержены стрессам из-за внутрисемейных конфликтов, остаются вне пределов родительской заботы; когда в семье имеются противоречия, в итоге которых они остаются в стороне. Иногда они остаются в стороне и по причине того, что родители много времени проводят на работе, чтобы прокормить свою семью. Такие родители уделяют мало внимания своим детям. Помимо этого, есть дети из неполных семей, которые с детских лет остаются обычно без отца, потому что при разводе детей обычно оставляют с матерью.

Как видно из таблицы, исследование проведено в различных регионах страны, в городских, сельских школах и школах в поселках городского типа. Несомненно, что условия жизни в указанных местах проживания населения отличаются. Разнятся не только уровни жизни, но и социокультурная среда, образ жизни, социально-психологическая обстановка. Все это оказывает свое влияние на становление личности подростка. Стоит подчеркнуть, что, несмотря на то, что условия в регионах максимально приближены к городским, наблюдается очень много жалоб на неподходящие условия жизни в деревне или в поселке; велика тяга к жизни в районном центре или столице страны, велико стремление приехать учиться в город и остаться здесь жить.

Некоторые подростки, уклоняясь от учебы, сбегают из дома в город, причем в столицу, тем самым создавая и себе, и обществу проблемы. Здесь проблема не только в поиске романтики, но, прежде всего, в плохих отношениях с родителями, недостатке общения, неправильно организованной социальной школьной среде.

Все это усиливает девиантные тенденции у подростка, приводит к получению им статуса трудного подростка, который отдаляется от школы и семьи. Подобные случаи распространены достаточно широко.

Выводы. В современной школе наблюдается потребность в реформе воспитательной работы с подростками, поскольку в корне изменились условия жизни. Это связано с увеличением объема получаемой информации, ослаблением семейных устоев, слабой работой школьных педагогических коллективов и кадров профессиональных психологов. Отметим также, что за последние 5-10 лет социально-культурному уровню развития регионов стало уделяться больше внимания. Государством выделяется больше средств на спорт, строительство культурно-оздоровительных центров, новых школ и ремонт старых школ. В таких условиях семья и школа должны также с большей ответственностью выполнять свои обязанности, чтобы воспитать каждого члена семьи как достойного гражданина и всесторонне развитую личность. Получение как среднего, так и специального образования должно иметь целью формирование хорошо подготовленного профессионального работника, который может достойно заниматься общественно-полезным трудом. Следует учесть, что потребность в высококвалифицированных кадрах имеется всегда.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Пашаев А.Х., Рустамов Ф.А. Педагогика / А.Х. Пашаев, Ф.А. Рустамов. – Баку, 2002.
2. Азаров Ю.П. Семейная педагогика / Ю.П. Азаров. – М.: Просвещение, 1993. – 312 с.
3. Алемаскин М.А. Воспитательная работа с подростками / М.А. Алемаскин. – М., 1979.
4. Захарова А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А.И. Захарова. – М., 1986.
5. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя / И.С. Кон. – М., 1989.
6. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – Л., 1983.
7. Ранняя профилактика девиантного поведения детей и подростков / Под ред. А.Б.Фоминой. – М., 2003.
8. Методика диагностики самооценки психических состояний (по Г. Айзенку) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://test-metod.ru/>.



УДК 373.2:37.013

ВИХОВАННЯ ІНІЦІАТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СЮЖЕТНО-РОЛЬОВІЙ ГРІ ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

Агіляр Туклер В.В., аспірант

Київський педагогічний університет імені Бориса Грінченка

У статті проаналізовано теоретико-методичний аспект виховання ініціативності дітей старшого дошкільного віку. Окреслено значення ігрової діяльності в житті сучасних дітей, встановлено, що дане питання викликало суперечності в науковців. Визначено ігрову діяльність як ефективний засіб розвитку базових якостей особистості та охарактеризовано роль вихователя в керівництві грою. Подані практичні рекомендації у виборі методів та прийомів виховання ініціативності в сюжетно-рольовій грі.

Ключові слова: дошкільний вік, ініціативність, сюжетно-рольова гра, базові якості особистості, методи, прийоми виховання, керівництво грою.

В статье проанализирован теоретико-методический аспект воспитания инициативности детей старшего дошкольного возраста. Очерчено значение игровой деятельности в жизни современных детей, установлено, что данный вопрос вызывал противоречия у научных работников. Игровая деятельность определена как эффективное средство развития базовых качеств личности, охарактеризована роль воспитателя в руководстве игрой. Поданы практические рекомендации в выборе методов и приемов воспитания инициативности в сюжетно-ролевой игре.

Ключевые слова: дошкольный возраст, инициативность, сюжетно-ролевая игра, базовые качества личности, методы, приемы воспитания, руководство, игрой.

Agilyr Tukler V.V. NURTURING PROACTIVITY OF PRESCHOOL-AGED CHILDREN IN A ROLE-PLAYING GAME AS THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEM

In this article theoretical and methodological aspect of nurturing proactivity of senior preschool-aged children. The meaning of play activity in the life of modern preschool-aged children has been outlined; this issue has caused contradictions between scientists. Play activity has been defined to be an effective means of development of basic personality qualities and the role of a teacher in leading a game has been characterized. Practical recommendations for the choice of methods and techniques of proactivity development in a role-playing game are provided.

Key words: preschool age, proactivity, role-playing game, basic personality qualities, methods, techniques of nurturing, supervision of the game.

Постановка проблеми. Одним із суперечливих питань сьогодення залишається визначення провідного виду діяльності в дошкільному віці. Аналіз останніх досліджень і публікацій дає підстави стверджувати, що на з'ясування проблеми становлення особистості в дитячій діяльності на сучасному етапі розвитку як у теоретичному, так і в практичному плані була звернена увага науковців, адже реалії сьогодення вказують на тенденцію до витіснення ігрової діяльності із життя дитини. У дошкільних навчальних закладах стало розповсюдженим навчання дітей, вправлення навичок у письмі, читанні задля успішної підготовки до школи. Запити батьків спрямовують організацію освітньої діяльності дошкільників у напрямку інформаційного насичення, залишаючи недооцінені виховні, розвивальні та навчальні можливості ігор. З огляду на необхідність формування ігрових вмінь та навичок розвиток особистості в природному виді діяльності набуває особливого сенсу розуміння дорослими виховного потенціалу

ігрової діяльності для подальшої самореалізації особистості в суспільстві.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що проблема провідної діяльності дітей дошкільного віку – ігрової – розглядалась у різних аспектах. Низка досліджень присвячена соціальному розвитку особистості в ігровій діяльності (Н. Андреевкова, П. Анікеева, Е. Берн, П. Блонський, О. Газман, П. Горностаї, Е. Еріксон, В. Зінківський, Д. Ісаєва, В. Каган, С. Літвінова, Г. Марчук, Г. Парсон, А. Рояк, О. Самсонова). Також треба відмітити психолого-педагогічні дослідження теорії ігрової діяльності (Л. Артемова, Л. Божович, А. Бурова, Л. Виготський, Д. Ельконін, Р. Жуковська, О. Запорожець, К. Карасьова, О. Кошелівська, О. Леонтєв, О. Смірнова, Д. Усик, О. Усова); дослідження в контексті особистісного розвитку ігровій діяльності (Г. Беленька, Н. Веракса, Н. Гавриш, О. Дьяченко, Л. Ельконінової, Кошелівська О., Н. Кудикіна, Є. Панько, Т. Поніманська, Г. Тарасенко, А. Ходанович та ін.); вихо-



вання самостійності в ігровій діяльності (Н. Михайленко, В. Місник, М. Савченко), формування творчої активності дітей старшого дошкільного віку в сюжетно-рольовій грі (А. Бурова, М. Мензатова); трудове виховання дошкільників засобами сюжетно-рольової гри (С. Чолах); керівництво педагогом ігровою діяльністю (Л. Артемова, А. Бурова, Р. Жуковська, Н. Короткова, О. Кошелівська, Н. Кудикіна, Н. Михайленко, М. Смірнова); формування основних якостей, вмінь та навичок для подальшого навчання в школі засобами гри (М. Крилевець, В. Маслово, Г. Тарасенко). Сучасні наукові погляди дослідників наполягають на збереженні заняття як ефективної форми навчання дошкільнят (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, С. Ладивір, Т. Піроженко, Т. Поніманська та ін.), специфічного виду занять, які адаптовані відповідно до дошкільного віку, спрямовані на розвиток особистості та психічних процесів із використанням ігрових методів.

Постановка завдання. Метою статті є розкриття сутності виховного потенціалу ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку, що забезпечує становлення особистості та її базових якостей, зокрема ініціативності в сюжетно-рольовій грі.

Основні завдання статті: аналіз теоретико-методичного підґрунтя ігрової діяльності; визначення сутності й особливостей виховання дитини старшого дошкільного віку в ігровій діяльності та формування базових якостей особистості в грі; висвітлення методичних засад виховання ініціативності в сюжетно-рольовій грі та її педагогічному супроводі.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення наукових джерел із метою визначення теоретичного й практичного підґрунтя розв'язання проблеми формування в дітей старшого дошкільного віку ініціативності в сюжетно-рольовій грі.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні базуємося на положенні О. Леонтєва стосовно того, що провідним видом діяльності є той, в якому відбуваються основні зміни в психіці особистості, розвиваються психічні процеси, які є важливими для переходу на вищий рівень розвитку. У дошкільному віці таким видом діяльності є ігрова. Науковець стверджує, що саме в іграх діти опановують предметний світ та прагнуть діяти як доросла людина. Дану спрямованість відображено в змісті ігрової діяльності [10]. Потенційні виховні можливості гри розглядаються в низці досліджень Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Запорожеця, С. Рубінштейна та ін. Науковцями розглядається питання розвитку особливостей ігрової дія-

льності в дошкільному віці (Л. Артемова, А. Бурова, Р. Жуковська, О. Кошелівська, С. Марутян, Д. Менджеріцька, М. Савченко, П. Саморукова, О. Усова та ін.).

Здійснено низку досліджень, які розкривають питання формування особистості дитини дошкільного віку в грі. У результатах наукових досліджень Д. Ельконіна, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Рубінштейна доведено, що розвиток особистості відбувається в єдності з дитячою діяльністю. Зокрема, сучасний дитячий психолог К. Карасьова вказувала, що в дошкільному дитинстві розвиток відбувається в дитячих видах діяльності, та приділила особливу увагу дитячій грі [7, 60 с.]. На думку К. Карасьової, специфікою дитячих ігор є їх колективність, нерегламентованість дорослими, репродуктивний та творчий характер ігор. Таким чином, у грі діти вправляються в установленні відносин із оточуючими людьми, що є запорукою подальшого повноцінного соціального розвитку особистості.

Особливе місце серед розробників проблеми формування особистості дитини в ігровій діяльності посідають дослідження К. Карасьової, які присвячені виникненню специфічних якостей у грі (ввічливість, підтримка, відповідальність тощо) [7, с. 5]. Перехід від однієї стадії розвитку до іншої характеризується зміною виду діяльності. На думку К. Карасьової, етап становлення особистості ускладнюється в контексті формування психічних процесів, характеризується особистісним зростання людини та виникненням новоутворень у психіці, що дозволяють оволодіти складнішими навичками та визначають провідний вид діяльності в певному віковому періоді [7, с. 8]. К. Карасьова у своїх дослідженнях надає психологічну характеристику періоду дошкільного віку та становленню ціннісних орієнтирів у самодіяльній грі. Вона визначила, що для ігор дітей старшого дошкільного віку характерно виділення цілісних сюжетних подій, визначення їх для партнера по грі та комбінування в різній смисловій послідовності, розігрування одночасно декількох послідовних сюжетів. Розвиток ігрової діяльності передбачає поетапну передачу дітям ігрових навичок та умінь партнерської взаємодії [7, 11 с.].

Дослідження Л. Виготського, М. Лісіної, В. Мухіної, Е. Еріксона доказують, що в дошкільному віці закладаються якості особистості та її ставлення до світу. У грі розкривається особистісний потенціал дитини дошкільного віку, забезпечується її гармонійний розвиток у природних умовах. Зокрема, діти набувають соціального досвіду, знань та умінь, загальнолюдських цінностей



(Н. Захарова, Н. Гавриш, Н. Кудикіна); відображають у грі соціальну дійсність, власні враження, передають власне ставлення (В. Захарченко, Т. Маркова); закріплюють навички поведінки та взаємозв'язку з однолітками, виявляють активність у спілкуванні. Тобто відбувається розвиток, навчання та виховання в грі, дитина співвідносить себе з роллю, проявляє власні здібності, прагнення та бажання. (С. Копилов); корегує власну поведінку та вирішує суперечки в ігровій діяльності (О. Бизикова) [3]. Аналіз поглядів провідних фахівців приводить до думки, що участь дітей у сюжетно-рольових іграх сприяє збалансованому розвитку їхніх особистісних якостей, соціалізації, пізнавальному розвитку та самореалізації, що актуалізує необхідність дослідження виховання базових якостей дітей дошкільного віку в грі.

Результати досліджень Л. Артемової, А. Богуш, В. Захарченко, Н. Луцан свідчать, що становлення сюжетно-рольової гри залежить від розвиненості дитячої діяльності. Дослідниками було визначено прояви самостійності та ініціативності в сюжетно-рольовій грі: самостійний вибір теми гри, визначення сюжету ігор, обговорення та розподіл ролей на власний розсуд [1].

Зміст ігрової компетентності дітей дошкільного віку відображено в дослідженнях А. Богуш, Н. Луцан. Вони вважають, що високий рівень ігрової компетентності проявляється у сформованості ігрових дій, ініціативності та самостійності в процесі ігрової діяльності, проявах творчості в програванні ігрових ситуацій, ініціюванні в розігруванні сюжету ігор, вмінні об'єднуватися в дитячі колективи за спільними інтересами, взаємодіяти з гравцями, володіти нормами та етикетом у поведінці. Отже, ініціативність в ігровій діяльності виявляється у творчому обігранні сюжету та ролей, самостійному виконанні ролі та розігруванні сюжету, вмінні спілкуватися та взаємодіяти з товаришами по грі [2].

Звертаючись до результатів попереднього вивчення педагогічних та психологічних аспектів досліджуваної проблеми, слід відмітити, що простежувана взаємопов'язаність та компонентність базових якостей особистості означає добір таких методів та прийомів виховної роботи, які сприяли б розвитку особистості, емоційної сфери, комунікативності, враховувала психологічні особливості дошкільного періоду, що в сукупності оптимально впливало на виховання ініціативності в сюжетно-рольовій грі. На думку Н. Бойченко, вміння грати має вирішальне значення для формування базових якостей особистості, серед яких головне місце займає ініціативність. У досліджен-

ні було запропоновано використання системи педагогічних умов: тематична подача матеріалу; взаємність окремих розділів програми з видами діяльності; використання ігор-занять; спільна робота дошкільного навчального закладу та сім'ї.

У науково-психологічних пошуках В. Горбачової доведено, що до кінця дошкільного етапу розвитку дитина слідує оцінкам дорослої людини, починає оцінювати власну поведінку, вміння, діє відповідно до норм та прав моралі. У грі дитина підпорядковує особистісний мотив до загального для всіх соціального. Отже, керівництво грою дітей у дошкільному етапі розвитку є необхідною умовою для розвитку базових якостей особистості, засвоєння та корекції правил поведінки в колективі.

У сучасному дослідженні М. Савченко ініціативність розглядається як складова частина самостійності. Вона підкреслювала, що самостійна ігрова діяльність виникає завдяки організації педагогом процесу гри. Цілеспрямована педагогічна робота полягає в навчанні дітей самостійно обирати тему гри, створювати предметно-ігрове середовище, плануванні ігор, вмінні розгортати сюжети ігор. Таким чином, діючи самостійно, дитина також повинна вміти ініціювати власні бажання у виборі теми гри, розгортанні сюжету ігор, плануванні процесу гри [3]. Власні погляди на керівництво грою висловила Г. Григоренко, яка стверджувала, що в дітей дошкільного віку необхідно виховувати самостійність та ініціативність в ігровій діяльності. Дослідниця пропонувала звернути увагу педагогів-вихователів на такі особливості сюжетно-рольової гри: виявлення зацікавленості дітей у розвитку дитячої гри, врахування індивідуальних можливостей дітей, збагачування знань дітей про оточуючу дійсність, заохочування творчих починань, застосування педагогічних засобів, які формують позитивний образ дорослого для наслідування, допомога дітям у програванні ігор [5].

За ствердженням А. Бурої, використання сюжетно-рольової гри як методу виховання в педагогічній практиці недооцінюється та фрагментарно застосовується. Вона вважає, що є два погляди на гру: як на засіб для самовиховання і як на організовану під диктовку ігрову діяльність. Велике значення в розвитку особистості в іграх займає їх керівництво. Дослідниця визначає такі правила: викликати активність, ініціативу дітей, із повагою ставитись до образів, створених у грі, заохотити винахідливість, підтримати інтерес. А. Бурова висуває вимоги до педагогів-вихователів щодо супроводу ігрової діяльності, вважає, що вони повинні



допомагати дітям знайти своє місце в грі, освоїтись у колективі, та пропонує використовувати індивідуальний підхід для підтримки впевненості дітей у власних силах. Таким чином, уважне ставлення педагога до особистості дитини та її індивідуальних особливостей, які виражаються в підтримці, допомозі, заохоченні, підбадьорюванні, є оптимальним методом впливу у вихованні активності та ініціативності [6, с. 50].

Українські дослідники О. Кошелівська та Л. Кравчук розглядали сюжетно-рольову гру в моральному вихованні особистості. О. Кошелівська досліджувала взаємовідносини дітей дошкільного віку в сюжетно-рольовій грі. Вона встановила, що в іграх закріплюються норми та правила поведінки, а в стимулюванні моральних вчинків дітей доцільно використовувати метод морального вибору та опосередкованого керування педагогом дитячою діяльністю [8]. Л. Кравчук також вважає, що в іграх діти дошкільного віку закріплюють морально-етичні норми, вчать налагоджувати взаємовідносини з однолітками, формують доброзичливі стосунки та виявляють емоційно-позитивні відчуття. Дослідниця наголошує, що в умовах вільної гри діти взаємодіють із власної ініціативи, самостійно встановлюють стосунки. Отже, в сюжетно-рольових іграх дитина закріплює навички морально-етичної поведінки. Граючи, діти втілюють ігрові ролі відповідно до власної моральної усвідомленості [9].

Висновки. Проблемою занепаду дитячої гри є невміння педагогів та батьків організувати її, внаслідок чого в дітей виникають ускладнення в проявах самостійності та ініціативності, прийнятті рішень без опори на вказівки педагога. На нашу думку, це пояснюється повним контролем дорослих над дітьми та пригніченням їх ініціативності. Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підстави вважати, що під час розробки методики виховної роботи слід виходити з положення про пізнавальний розвиток дитини, спілкування з однолітками, педагогічний супровід гри, спиратися на вікові особливості психологічного розвитку, враховувати індивідуальний розвиток та сформованість базових якостей особистості. Ґрунтуючись на даних позиціях, ми визначили оптимальні педагогічні підходи вихо-

вання особистості: використання в практиці роботи з дітьми особистісно-орієнтованих методів виховання, індивідуалізація освіти, заохочення та підтримка ініціативності дитини, створення позитивного емоційної атмосфери, стимулювання моральних вчинків, опосередковане втручання дорослих у дитячу гру, налагодження взаємовідносин та спілкування в дитячому колективі, формування базових якостей особистості в грі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемова Л. Вчися, граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільнят / Л. Артемова – К. : Томіріс, 1995. – 112 с.
2. Богуш А.М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи / А.М. Богуш, Н.І. Луцан. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2012. – 304 с.
3. Савченко М.В. Виховання самостійності у дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності : дис. канд. пед. наук, спец. : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М.В. Савченко. – Одеса : ДЗ «Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського», 2014. – 200 с.
4. Беленька Г. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ / Г. Беленька, Н. Гавриш, С. Васильєва, В. Маршицька, С. Нечай, Г. Орлова, О. Остряньська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр ; за заг. ред. Н. Гавриш. – Х. : Мадрид, 2015. – 220 с.
5. Григоренко Г.И. Проблема руководства сюжетно-ролевой игрой дошкольника / Г.И. Григоренко // Дошкільна освіта. – 2003. – № 1. – С. 21–26.
6. Грицак В.Б. Дитина щаслива у грі / В.Б. Грицак, Л.К. Мотрич. – К. : Наук. світ, 2003. – 70 с.
7. Карасьова К.В., Піроженко Т.О. Ігровий простір дитини / К.В. Карасьова, Т.О. Піроженко. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с.
8. Кошелівська О.І. Стимулювання морального вибору дошкільників у процесі педагогічного впливу : дис. на здобуття наукового ступеня кан. пед. наук : за спеціальністю 13.00.08 – «Дошкільна педагогіка» / О.І. Кошелівська // Український державний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 246 с.
9. Кравчук Л. Сюжетно-рольова гра – школа моралі для дитини дошкільного віку / Л. Кравчук // Вихователь-методист дошкільного закладу : Щомісячний спеціалізований журнал. – 2009. – № 8. – С. 29–34.
10. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2009. – 423 с.



УДК 37.015.31:172:373.8:353.1

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ В СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО РЕГІОНУ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Богомолова Н.М., методист

Регіонального інформаційно-аналітичного центру

«Освіта та громадянське суспільство»

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті розглядається процес формування громадянськості в старшокласників в умовах полікультурного регіону, звертається увага на важливість теоретико-методологічного підходу до розуміння особливостей становлення свідомого громадянина в сучасному виховному середовищі. Здійснено спробу довести, що громадянськість виникає в суб'єкта хоча і під впливом зовнішніх факторів, але вона є результатом процесу інтеріоризації. Виокремлені змістовні ознаки середовища, в якому відбувається взаємодія зовнішніх впливів та внутрішніх перетворень у центрального суб'єкта – учня старшої школи.

Ключові слова: особистість, соціалізація, ідентифікація, інтеріоризація, громадянськість, системні компоненти діяльності, діяльнісний підхід.

В статье рассматривается процесс формирования гражданственности у старшеклассников в условиях поликультурного региона, обращается внимание на важность теоретико-методологического подхода к пониманию особенностей становления сознательного гражданина в современной воспитательной среде. Предпринята попытка доказать, что гражданственность возникает у субъекта хотя и под влиянием внешних факторов, но она является результатом процесса интериоризации. Выделены содержательные признаки среды, в которой происходит взаимодействие внешних воздействий и внутренних преобразований у центрального субъекта – ученика старшей школы.

Ключевые слова: личность, социализация, идентификация, интериоризация, гражданственность, системные компоненты деятельности, деятельностный подход.

Bogomolova N.N. FORMATION AT SENIOR PUPILS OF CITIZENSHIP IN A MULTICULTURAL REGION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT

The article examines the formation of citizenship among high school students in a multicultural region, draws attention to the importance of the theoretical and methodological approach to understanding of the characteristics of becoming conscious citizen in the modern educational environment. Was made an attempt to prove that citizenship occurs in a subject under the influence of external factors, but it is the result of the process of internalization. Allocated substantial signs of an environment in which there is an interaction of external influences and internal changes at the main subject – high school student.

Key words: personality, socialization, identification, internalization, citizenship, system components activities, activity approach.

Постановка проблеми. Події та зміни, що мають місце в Європі і світі протягом останніх років, ставлять під загрозу існування традиційної моделі громадянства. Це етнічні конфлікти, радикальний націоналізм; глобальні загрози і відсутність безпеки; розвиток нових інформаційних і комунікаційних технологій; екологічні проблеми; міграція населення; недовіра до традиційних політичних інститутів, форм правління і політичних лідерів тощо. Ці та інші зміни чітко визначають необхідність формування нового типу громадянина, не лише освіченого, але й активного, здатного зробити свій внесок у життя суспільства, країни, всього світу та взяти на себе більше відповідальності.

Питання культурної самобутності людини, її місця в діалозі культур набирає фундаментального значення. Особливо це помітно в даний час європейської інтеграції.

У Білій книзі з міжкультурного діалогу («Жити разом у рівності й гідності», 2008 р.) зазначається, що розвиток та існування діалогу культур можливе лише за певних умов: запровадження демократичного управління культурним розмаїттям у різних формах; зміцнення демократичного громадянського суспільства і розширення участі громадян; навчання і засвоєння навичок міжкультурного діалогу; створення і розширення місця для міжкультурного діалогу; виведення міжкультурного діалогу на міжнародний рівень [3; с. 5].

У 2010 році Україна приєдналася до Конвенції про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження, прийняту ЮНЕСКО на Генеральній конференції ООН із питань освіти, науки і культури 20.10.2005 р. У Конвенції «міжкультурність» визначається як рівноправна взаємодія різноманітних культур, а також можливість



створення загальних форм культурного самовираження на основі діалогу і взаємної поваги. Але саме «культурне розмаїття», як розмаїття форм, за допомогою яких культури груп і суспільств знаходять своє вираження, передаються всередині груп та суспільств і між ними [10].

Відкритість кордонів та інформаційного простору, значні міграційні процеси та зростання ролі національного чинника в державотворенні спрямовують орієнтацію молоді на зближення з представниками інших культур, що стає передумовою формування відкритої суспільної системи демократичного зразка.

Сучасна Україна надзвичайно гостро відчуває потребу підготовки і виховання нової генерації громадян на засадах цінностей демократичного суспільства – верховенстві прав людини, рівності і взаємній відповідальності.

Але виховання сучасного громадянина можливе лише за умови створення демократичного середовища в навчальному закладі, який має стати для молодої людини осередком становлення особистості, здатної брати на себе відповідальність, самовіддано розбудовувати країну як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку, сприяти єдності нації та встановленню громадянського миру й злагоди в суспільстві. Тому виникла необхідність реформування системи освіти в напрямку формування творчої особистості, здатної до саморозвитку та самовдосконалення. У свою чергу, умовою самореалізації особистості виступає самовизначення, що є важливим засобом ідентифікації особистості як громадянина.

Так, у Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року наголошується на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підході до навчання, необхідності здобуття учнями умінь і навичок, необхідних для успішної самореалізації в професійній діяльності, особистому житті, громадській активності. Отже, соціальні і громадянські компетентності визначені серед ключових [20].

Беручи до уваги, що виховання здійснюється через інститут освіти, необхідно створити умови, спрямувати та удосконалити структурний зміст, організаційні форми й методи навчально-виховного процесу таким чином, щоб допомогти учням старшої школи зорієнтуватися у складних сучасних соціальних реаліях, оволодіти основними морально-етичними знаннями, уміннями та навичками, духовними цінностями, зро-

зуміти своє покликання, тим самим визначивши своє місце в суспільному житті.

Результатом самовизначення виступає формування ідентичності, яка припускає вибір молодою людиною професії, базової ідеології, політичних, релігійних або атеїстичних переконань. Водночас громадянська ідентичність, не будучи тотожною громадянству як правовому стану, передбачає усвідомлення ціннісного ставлення особистості до її соціального і природного оточення, наслідком якого є вибір громадянської позиції.

Формування ідентичності особистості також зумовлено особливостями регіону, його етнонаціональним складом та соціальним устроєм. Особливості полікультурного середовища вимагають у процесі формування громадянських якостей урахування низки об'єктивних та суб'єктивних факторів: національно-територіального, соціально-економічного, соціального середовища, ідеології, політики, моралі та ін.

Україна формувалася протягом багатьох століть, тому всі регіони мають свої особливості, які необхідно враховувати під час формування та реалізації державної політики, в тому числі в галузі освіти. Так, необхідно враховувати склад суб'єктів освітніх систем із різним мовним, культурним та поліетнічним складом учасників навчально-виховного процесу, різноманіття цих культур у соціумі.

Аналіз досліджень і публікацій. Зважаючи на актуальність, проблема формування громадянськості завжди знаходилася в полі зору українських педагогів (Г. Ващенко, М. Грушевський, А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). Громадянська освіта і виховання розкриті в працях сучасних науковців: І. Бега, П. Вербицької, В. Івашковського, О. Пошетун, О. Сухомлинської, К. Чорної та ін.

У дослідженнях науковців Т. Алексеєнко, І. Звереві, А. Капської, Н. Лавриченко, М. Лукашевич, В. Москаленко, А. Мудрика, Ж. Петрочко, С. Савченко та ін. соціокультурний і педагогічний феномен соціалізації розглядається як перехід від пасивного соціалізаційного впливу до активного, що і визначає суб'єктність особистості.

У наукових працях названих вище вчених аналізуються закономірності, принципи, зміст та процес трансформації суспільних та громадянських цінностей, особливості їх інтеріоризації зростаючою особистістю. Проте подальшої розробки потребують визначення ролі теоретико-методологічного підходу до розуміння особливостей формування в учнів старших класів громадянськості.



Постановка завдання. Мета статті – визначити значення теоретико-методологічного підходу у формуванні громадянськості старшокласників в умовах полікультурного регіону.

Відповідно до мети визначено завдання: проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження та окреслити механізми набуття суб'єктом громадянськості, спираючись на діяльнісний та середовищний підходи.

Виклад основного матеріалу. Громадянськість як наукове поняття покликане увібрати в себе змістовні нюанси оптимального співвіднесення людини й суспільства, держави. Тож вона має поставати як інтегральна характеристика суб'єкта, яка містить певні складники. З огляду на актуальність набуття громадянськості суб'єктом в теперішніх соціально-політичних умовах потрібно говорити про цілеспрямоване її формування в процесі педагогічного впливу. Це призводить до необхідності розглядати системне співвідношення суб'єкта з компонентами соціального середовища, яке постає як соціокультурне, а також із спеціально організованим педагогічним середовищем.

Цей процес відповідного становлення й розвитку має бути осягненим науково, щоб оцінити можливості механізмів цілеспрямованого впливу на нього в плані ефективного сприяння в потрібному напрямку. Такий розгляд потребує адекватних методологічних засобів, насамперед – системного підходу як загальнонаукової методології, діяльнісного підходу, деяких психологічних теорій (які стосуються механізмів психічного відображення зовнішніх соціальних процесів, ціннісних орієнтацій, вікових особливостей); а також соціокультурного підходу в розгляді суспільства.

За визначенням І. Зязюна, діяльність завжди передбачає певне підпорядкування суб'єкта та об'єкта діяльності, тобто знаходиться в рамках системи [17; с.15]. У дослідженні процесів, особливо в гуманітарних предметних сферах, із застосуванням діяльнісного підходу підвищеного значення набувають суб'єкти і об'єкти, а також те, як вони входять у ці процеси. Розгляд варіантів такого входження здійснив М.С. Каган, застосувавши «системний аналіз» [8]. Вдавшись до концептуального співвіднесення суб'єкта і об'єкта в діяльності, він отримав так звані системні компоненти діяльності (СКД), які можуть стати методологічним засобом аналізу предмету і нашого дослідження.

Системні компоненти діяльності в співвідношення суб'єкта і об'єкта відповідають

певній діяльності: $S \rightarrow O$ – перетворювальна, $S \leftrightarrow S$ – комунікативна, $O \leftrightarrow O$ – пізнавальна, $S \leftarrow O$ – оцінювальна.

У контексті формування громадянськості в старшокласників ми маємо використовувати науковий термін «виховання», який дослідниками визначався по-різному. На думку В. Сухомлинського, виховання є цілеспрямованою взаємодією особистості та її оточення в процесі різноманітних видів діяльності, результатом якої є самореалізація та самоствердження суб'єктів виховного процесу [22]. З точки зору А. Макаренка, виховання є реалізацією співробітництва вихователів і вихованців [14].

У контексті сучасних поглядів цей термін постає в різних аспектах: так, С. Гончаренко розглядає виховання як процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів; вплив на психіку людини, спрямований на підготовку її до активної участі у виробничому, громадському й культурному житті суспільства [5, с. 53].

Також виховання визначається як процес передачі особистості соціального досвіду (І. Огородніков [15], І. Харламов [24]), як система виховних заходів та «формування особистості людини» (С. Гончаренко [6], М. Фіцула [23]), як сукупність послідовних дій із загального розвитку особистості, що сприяє якісним психічним та психологічним змінам (Ю. Бабанський [1], Г. Костюк [11]), як вплив на розвиток суб'єктів педагогічної взаємодії, який сприяє позитивній реакції вихованців, активності та прагненню до саморозвитку (І. Бех [2]), як свідомий процес розвитку особистості шляхом співпраці із суб'єктами навчально-виховної діяльності, що передбачає отримання та передачу соціального досвіду [12].

Отже, центральна ідея полягає в тому, що вихованець зазнає перетворень завдяки зовнішньому цілеспрямованому впливу, але робить це певною мірою суб'єктно.

Керуючись наведеним вище принципом єдності зовнішньої та внутрішньої діяльності, акцент у векторі активності старшокласника як суб'єкта «формування громадянськості» ставиться на тому, що він спрямовує процес на себе. Тому для нашого дослідження доцільно розглянути цей процес як «внутрішню діяльність суб'єкта», котра відбувається в такому ж внутрішньому, специфічному середовищі, яке деякі дослідники позначають як «самосвідомість особистості».

Зв'язок зовнішнього з внутрішнім у процесі діяльності простежується і у визначеннях суб'єкта різного авторства. Так,



І. Осадчий, створюючи сучасну авторську концепцію громадянського виховання учнів, надає такі визначення особистості: 1) людина як типовий представник певного суспільства (соціуму) на певній стадії його історичного розвитку; 2) індивід як суб'єкт соціальних відносин і свідомої діяльності; 3) системна якість індивіда, через яку зовнішній соціальний вплив пов'язується з його психікою [16; с. 6].

Для нас примітним у наведеному буде позначення суб'єкта діяльності та зв'язку зовнішніх соціальних впливів із внутрішньою діяльністю суб'єкта.

Г. Ломакіна також визначає суб'єкта як носія активності, предметно-практичної діяльності, пізнання та перетворення існуючої дійсності, причому активна діяльність суб'єкта спрямована на перетворення не лише зовнішньої існуючої дійсності, а й відносин з іншими людьми, а також на зміни самого себе [13].

Старшокласник у контексті нашого дослідження виступає як узагальнений носій тих властивостей, які в ньому виникають та розвиваються так чи інакше. Зрештою для такої діяльності суб'єкта доцільно розглядати певну низку «переходу зовнішнього у внутрішнє»: соціалізація → ідентифікація → інтеріоризація.

Розуміння соціалізації має певний зміст у площині різних наук (соціології, психології, педагогіки). Так, соціалізація визначається як: двосторонній процес, що включає в себе засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; загальні діяння зі сторони суспільства, зокрема сім'ї, школи та соціального середовища, спрямовані на перетворення індивіда в суспільну істоту, надання їй такої системи цінностей і досягнення такого розвитку особистості, яке сприяло б формуванню повноцінного члена суспільства; загальні зміни, що відбуваються в індивіда під впливом суспільних діянь і сприяють поступовому становленню повноцінного члена суспільства [4, с. 94–95].

В іншому визначенні соціалізація розуміється як залучення людини до соціального довкілля шляхом його прийняття і перетворення на власний життєвий світ, відповідно до своїх вимог і можливостей, індивідуальних рис, здобутків і соціального досвіду в найширшому його розумінні, яка відбувається через наслідування, навіювання, передачу досвіду і набуття різноманітних вражень у життєвих ситуаціях [18, с. 301].

Отже, соціалізація особистості охоплює всі складники діяльності. У педагогічній науці один із механізмів соціалізації осо-

бистості, за допомогою якого засвоюються певні норми поведінки, цінності і т.п. тих соціальних груп або індивідів, з якими особистість себе ідентифікує, визначається як «ідентифікація», де акцент робиться на зовнішній стороні, а «механізми» лише позначаються використанням цього слова [9, с. 5]. Визначальним у цьому варіанті формулювання є відсутність психологічного поняття «ототожнення», який частіше застосовується у визначеннях ідентифікації в предметній сфері психології.

Зазвичай дослідники ведуть мову про ідентичність як результат процесу ідентифікації, що відбувається в самосвідомості. Наприклад, Л.Б. Шнейдер вважає, що ідентичність – це інтегративний феномен, складна психічна реальність, психічний компонент самосвідомості, що формується та існує у внутрішньому світі людини [7].

У психологічному словнику «ідентифікація» визначається як уподібнення, ототожнення з кимось або з чимось. Визначається, що в сучасній психології поняття ідентифікації охоплює три області психічної реальності. 1) це процес об'єднання суб'єктом себе з іншим індивідом або групою, яке базується на емоційному зв'язку, а також включення у свій внутрішній світ і прийняття як власних норм, цінностей, образів, 2) ідентифікація – це бачення суб'єктом іншого як самого себе, наділення його своїми рисами, почуттями, бажаннями, 3) це механізм постановки себе на місце іншого [19].

Таким чином, лише перша «область психічної реальності» має відношення до набуття ідентичності суб'єктом, у результаті якої він і може ототожнитись, утверджуючи формулу «я такий же, як ви». Тож необхідно зазначити, що і в цьому процесі зберігається двостороння спрямованість, в якій сторона, спрямована назовні, представлена «об'єднанням суб'єкта себе з іншим індивідом або групою».

Кінцевою ланкою «переходу зовнішнього у внутрішнє» у вузькому розумінні стає «інтеріоризація». Цей механізм полягає в тому, щоб означений «предмет ідентичності» перейшов би у внутрішній світ остаточно і цілковито; іншими словами, став би інтеріоризованим.

Механізм набуття громадянськості суб'єктом з урахуванням зазначеного можна відобразити схематично (рис. 1). Важливим компонентом у цій схемі є не тільки позначення переходу зовнішнього у внутрішнє, а й зворотня стрілка, що концептуально відповідає системному принципу «зворотнього зв'язку», а в нашому випадку – проявам громадянськості суб'єкта в принагідних випадках.

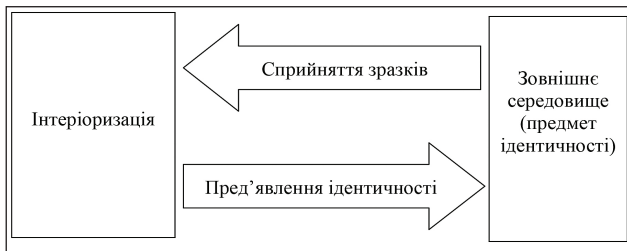


Рис. 1. Механізм набуття громадянськості суб'єктом

На наш погляд, у процесі ідентифікації як засобу формування громадянськості має враховуватись не тільки взаємозв'язок внутрішнього і зовнішнього, але й те, **що** підлягає інтеріоризації та **як** (яким чином) це відбувається.

Поняття «інтеріоризація» виступає теоретико-методологічним засобом, який сприяє визначенню і зрозумінню процесу перетворення зовнішнього у внутрішнє, що і стає змістовною ознакою громадянськості особистості старшокласника.

Отже, в сучасному розумінні О. Сухомлинської громадянськість визначається як «політична соціально-психологічна якість, властивість поведінки індивіда, що характеризується усвідомленням себе повноправним громадянином країни з політично зрілою свідомістю, розвинутим почуттям патріотизму і не лише співпричетністю до долі своєї країни і свого народу, а й відповідно організованою діяльністю» [21, с. 6].

Підводячи підсумки розгляду теоретико-методологічного підходу до розуміння особливостей процесу формування громадянськості в старшокласників, можливо окреслити такі особливості набуття громадянськості суб'єктом: 1) він є органічною складовою частиною більш загального процесу соціалізації; 2) це дає можливість розглядати набуття громадянськості як «громадянську ідентифікацію», а результат цього процесу позначати, зокрема, як «громадянську ідентичність»; 3) така ідентичність може розглядатись не тільки як результат ідентифікації, а також і як мета того, із чим треба ідентифікуватись; 4) феномен громадянської ідентичності «міститься» в соціальному середовищі і тому може поставати як цілісний образ або як система складників (якостей, цінностей, рис, тощо).

Саме такий підхід дає можливість подальшого розгляду процесу формування громадянськості старшокласників як взаємодії зовнішніх та внутрішніх факторів, а значення виховного середовища – як складової частини полікультурності освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М. : Знания, 1987. – 80 с.
2. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І.Д. Бех. – Київ : Академвидав, 2012. – 256 с. – (Серія «Альма-матер»).
3. Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності та гідності». – Київ : «Оранта», 2010. – 72 с.
4. Василюк А. Педагогічний словник-лексикон: Англ.-укр., укр.-англ. / А. Василюк; Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин, 2004.
5. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – К.; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
7. Идентичность: Хрестоматия / сост. Л.Б. Шнейдер. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2008 – 272 с.
8. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
9. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка / Л.Г. Коваль та ін. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
10. Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/952_008.
11. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
12. Кирпа А.В. Полікультурне виховання старшокласників у діяльності евриклубу загальноосвітнього навчального закладу : дисертація на здобуття наук. ст. канд. пед. наук (спеціальність 13.00.07 – теорія і методика виховання) / А.В. Кирпа. – Київ, 2016.
13. Ломакіна Г.І. Виховання старшокласників як суб'єктів громадянського суспільства у позакласній діяльності : дисертація на здобуття наук. ст. канд. пед. наук (спеціальність 13.00.07 – теорія і методика виховання) / Г.І. Ломакіна. – Київ, 2015.
14. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – 2-е издание. – Собрание сочинений: В 7 т. ; Т. 1. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957 – 783 с.
15. Огородников И.Т. Педагогика / И.Т. Огородников. – М. : Просвещение, 1968. – 375 с.
16. Осадчий І. Концепція громадянського виховання учнів у системі загальної середньої освіти України: авторський проект / І. Осадчий // Управління освітою. – 2015. – № 7, квітень. – С. 1–14 (Вкл.).
17. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. – Київ : Вища школа, 1997. – 349 с.
18. Педагогічний словник для молодих батьків / АПН України. Ін-т пробл. виховання, Держ. центр соц. служб для молоді ; Авт. колектив: Т.Ф. Алексєєнко, Л.В. Артемова, Н.І. Баглаєва. – К., 2002.
19. Психология. Словарь / под. общ. ред. Петровского А. В., Ярошевского М. Г. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – С. 436–437.
20. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р «Про затвердження Концепції



реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>.

21. Сухомлинська О.В. Громадянське виховання і сучасна освіта: від здобутого – до нових акцентів і наголосів / О.В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 2015.– № 2(87). – С. 5–13.

22. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори: в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.

23. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академвидав», 2009. – 560 с.

24. Харламов И.Ф. Педагогіка / И.Ф. Харламов. – Минск : Университетское изд-во, 2002. – 7-е изд. – 560 с.

УДК 371.32:78: [394.3+398.8]

ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ СИСТЕМИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ВАСИЛЯ ВЕРХОВИНЦЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Владимирова А.Л., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет

У статті порушена проблема впровадження елементів системи музичного виховання Василя Верховинця в навчально-виховний процес початкової школи, та визначаються можливості національного ігрового пісенно-танцювального фольклору як засобу розвитку естетичної активності учнів молодшого шкільного віку.

Ключові слова: національний ігровий пісенно-танцювальний фольклор, молодші школярі, естетично-виховні можливості.

В статье затронута проблема внедрения элементов системы музыкального воспитания Василия Верховинца в учебно-воспитательный процесс начальной школы, и определяются возможности национального игрового песенно-танцевального фольклора как средства развития эстетической активности учеников младшего школьного возраста.

Ключевые слова: национальный игровой песенно-танцевальный фольклор, младшие школьники, эстетико-воспитательные возможности.

Vladimirova A.L. INTRODUCTION OF ELEMENTS OF THE SYSTEM OF MUSICAL EDUCATION OF VASILIIY VERKHOVINETS IN STUDY-UPBRINGING OF PRIMARY SCHOOL

The article pays attention to the introduction of elements of the system of musical education by Vasiliiy Verkhovintsa in the study-upbringing process of primary school and defines the possibilities of national playing song-dancing folk-lore as means of development of aesthetic activity of students of midchildhood age.

Key words: national playing song-dancing folk-lore, young students aesthetik-educated possibilities.

Постановка проблеми. Національний ігровий пісенно-танцювальний фольклор має вплив не лише на естетичну свідомість молодших школярів, але й на їх естетичну активність, зокрема на розвиток естетичного сприймання, мислення, художньо-творчої діяльності. Саме тому з естетично-виховними можливостями ігрового пісенно-танцювального фольклору вчителі пов'язують вирішення завдань, спрямованих на розвиток емоційно-чуттєвої, інтелектуальної та креативної сфери особистості.

Естетичне виховання молодших школярів засобами національного ігрового пісенно-танцювального фольклору пов'язане з наданням учням необхідних знань і практичних навичок на основі фольклорних тво-

рів. Вони необхідні для розуміння народної вокальної музики та основних засобів виразності фольклорних традицій. Це сприяє формуванню етносвідомості, забезпечує можливість емоційного переживання та оцінювання естетично значущих предметів і явищ, насолоди і милування ними. Саме тому одним з основних завдань естетичного виховання молодших школярів є розкриття ролі та місця національного ігрового пісенно-танцювального фольклору в естетичному вихованні учнів у навчально-виховному процесі початкової школи, забезпечення спеціально організованих педагогічних умов для духовно-практичної активності учнів, формування естетичних якостей особистості шляхом залучення до цінностей вітчиз-



няної ігрової пісенної і танцювальної культури, розвиток здатності спиратися на набуті знання та передавати їх іншим.

Стилізація національного ігрового пісенно-танцювального фольклору має стати ефективним засобом протидії стандартизованим взірцям сучасної масової пісенної і танцювальної культури. Здійснення в такий спосіб непрямой передачі національних культурних цінностей спирається на сім'ю, школу, фахівців і вимагає здійснення спеціальних культурних заходів.

Зазначена проблема вимагає відповідного теоретичного обґрунтування та практичного вирішення, зокрема осмислення естетичного виховання засобами національного ігрового пісенно-танцювального фольклору як соціально-історичної, культурологічної та педагогічної проблеми.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Про невичерпні виховні можливості пісенного фольклору писали М. Вовчок, С. Грица, М. Лисенко, О. Маркович, А. Потебня, Л. Українка, І. Франко та ін.

Унікальні енциклопедичні праці видатних дослідників української етнографії С. Килимника, К. Квітки, В. Скуратівського, М. Стельмаховича дають можливість «реалізувати знаменне сократівське «Пізнай самого себе», відчути себе нацією, що з правків належить до могутньої і прекрасної у своїх барвах європейської цивілізації» [4, с. 2].

Значний внесок у розвиток масової пісенної творчості зробили К. Богуславський, П. Козицький, О. Кучененко, А. Панів, І. Шевченко та ін.

Відомі педагоги-композитори В. Верховинець, С. Воробкевич, Ф. Колесса, М. Леонтович, С. Людкевич, Л. Ревуцький, Д. Січинський, Я. Степовий, К. Стеценко та ін. наголошували на необхідності активного розвитку дитячого ігрового, пісенного, танцювального фольклору, створення відповідного музично-ігрового репертуару, підготовки посібників, присвячених організації музично-естетичної освіти і виховання учнів засобами етнопісенної творчості.

Дослідження Р. Дверія, Г. Довженок, А. Іваницького, С. Садовської, В. Семеренського, П. Черемиського, Л. Черкаського доводять, що український народ здавна вирізнявся своєю музикальністю та пісенністю.

Як зазначають В. Бутенко, Л. Масол, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Савченко, В. Сухомлинський, О. Ткаченко, Ю. Шевченко та ін., естетико-виховні можливості національного пісенного фольклору є широкими і спроможними впливати на формування естетичної свідомості учнів, розвивати їх естетичну активність.

Постановка завдання. Мета статті полягає в обґрунтуванні засобів розвитку ігрового пісенно-танцювального фольклору за системою музичного виховання Василя Верховинця на уроках музичного мистецтва в навчально-виховному процесі початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний етап соціально-економічного розвитку українського суспільства передбачає модернізацію освітньо-виховної практики, посилення ролі духовних цінностей у формуванні молодого покоління, творче використання виховних можливостей національної культури. Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні перед навчальними закладами постають завдання щодо громадянського, патріотичного, морального, художньо-естетичного виховання. У вирішенні актуальних завдань виховання особлива роль належить початковій школі, покликаний залучати дітей до світу прекрасного, формувати в них естетичну свідомість, розвивати творчі здібності, вміння сприймати, високо цінувати та творчо примножувати художньо-естетичні надбання національної культури.

В умовах сьогодення провідними положеннями стають національна спрямованість, органічне поєднання з історією, звичаями і традиціями українського народу, всебічне осмислення і раціональне застосування в сучасному навчально-виховному процесі всіх найкращих зразків вітчизняної педагогіки, забороненої чи навмисно забутої спадщини її провідних творців. Серед них – український композитор, актор, балетмейстер, фольклорист, хоровий диригент, педагог – Василь Миколайович Верховинець (Костів) (1880–1938), основоположник українського дитячого музично-ігрового репертуару, автор дитячої збірки ігор із піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку «Весняночка», першого українського посібника з хореографії «Теорія українського народного танцю».

Науково-педагогічний пошук В. Верховинця є новаторським. Теоретичні і практичні здобутки педагога мали за мету формування національної культури молоді. «В основу музичного виховання учнів був покладений власний дослідницький матеріал. Крім того, широко використовувалась спадщина українських, російських та західноєвропейських класиків... Народні пісні, що були пов'язані з іграми, засвоювались практично: лектор подавав зміст гри, розподіляв ролі серед студентів, і після вивчення вокальної частини учні закріплювали пройдений матеріал, виконуючи пісню разом із рухами» [3, с. 13].



Одним із ініціаторів створення дитячого музично-ігрового репертуару був педагог В. Верховинець. Він переконував, що ніщо так не розвиває розумові й фізичні здібності дитини, її почуття і творчу фантазію, як ігри зі співами, рухами і танцями. Адже ґрунтуючись на етнографічному матеріалі, гра постає зразком поведінки, мовної, музичної, хореографічної культури українського народу, сприяє засвоєнню багатих народних традицій, розвитку національної самосвідомості. Як викладач хорових дисциплін, педагог пропонує вирішувати проблему музично-естетичного виховання дітей шляхом залучення їх до ігрової народнопісенної творчості, що сповнена глибоким духовним змістом, яскравим національним колоритом, багатством мелодій, різноманітністю ритмічних рисунків, відзначається емоційною та виразною насиченістю поетичних текстів. Як теоретик українського народного танцю, він розробив теоретичні і методичні засади опанування української народної пісні в поєднанні з народним танцем, обґрунтував педагогічне значення фольклорного пісенно-танцювального матеріалу як засобу виховання національної культури учнів.

Результатом його багаторічних педагогічних пошуків став вихід у світ репертуарно-методичного посібника «Весняночка», основу якого становив український музично-ігровий репертуар для дітей. Зазначається, що особливо привабливість іграм надають пісні, зібрані в народі або створені видатними музичними діячами України.

Ігри, що зібрані в збірнику В. Верховинця «Весняночка», забезпечують фізичний розвиток вихованців, що відбувається шляхом виконання зумовлених змістом гри рухів, гімнастичних вправ, хореографічних елементів. Педагог був переконаний у тому, що «дітям потрібна гімнастика, яка не розстроювала б їх нервів, а заспокоювала, приносила все нові враження і непомітно розвивала б у них не тільки силу фізичну, але єднала б у собі виховання тіла й розуму» [3, с. 6].

На думку І. Березовського, «особливо цінною була збірка композитора В. Верховинця «Весняночка» (ДВУ, 1925), в якій вміщено 226 пісень із нотами і наведено описи 210 дитячих ігор. Багато уваги приділяв автор аналізу хореографічного матеріалу останніх» [1, с. 44]. Педагог не лише розробив і обґрунтував систему інноваційних засобів виховання, але й творче використовував їх у практичній педагогічній і мистецькій діяльності в школах і художніх колективах.

Опанування національною хорео-музично-поетичною творчістю (відтворення на-

родних звичаїв і обрядів, слухання музики, хоровий спів, драматизація музичних творів, художньо-творчі завдання, пальчикова гімнастика, пластичні етюди під музику, колективно-порядкові вправи та інші сучасні аспекти музичного навчання) надасть учням можливість поринути у світ художнього мислення нації, реалізувати власний творчий потенціал і споглядати пісенний фольклор як народну музичну культуру.

Вирішення проблеми естетичного виховання засобами етнопісенної творчості має глибокі соціально-історичні традиції. У різні періоди розвитку українського суспільства питання залучення молодого покоління до надбань народного музичного мистецтва набували певної суспільної уваги, розглядалися як важливий прояв культуротворчої практики, спрямованої на визначення змісту, ролі та функцій народної пісні, покликаної відтворювати естетичне сприймання навколишньої дійсності та передавати найтонші нюанси емоційно-чуттєвого реагування на прояви прекрасного. Естетичне виховання засобами національного ігрового пісенно-танцювального фольклору є складним і водночас відповідальним педагогічним процесом, від ефективності якого залежить розвиток важливих духовних якостей особистості.

Теоретичне осмислення національного пісенного фольклору як духовно-функціонального явища дозволяє виділити його естетико-виховні можливості, засвідчити наявний потенціал у вирішенні актуальних завдань естетичного виховання учнів молодшого шкільного віку. Наголошено, що національний ігровий пісенно-танцювальний фольклор має широкі можливості впливу на естетичну свідомість учнів, їх почуття, знання, поняття, смаки та ідеали, спроможний розвивати естетичну активність учнів, стимулювати сприймання, осмислення та творення прекрасного в дійсності та мистецтві.

Широкого впровадження в сучасну практику навчання і виховання потребують педагогічні ідеї і досвід В. Верховинця.

Як зазначає Я. Верховинець, «тенденція до інсценізації пісень, а також до створення хореографічних композицій на основі народнопісенного матеріалу була властива творчості митця. Вона зародилась ще на початку його творчої діяльності, лейтмотивом пройшла через усе його життя...» [3, с. 14]. В. Верховинець пише: «До основних форм роботи, що забезпечили б, в основному, правильне музикування в садку та школі, гадаю, можна віднести такі: 1) дитячі ігри; 2) шкільний хор; 3) ритмовий оркестр; 4) груповий спів; 5) слухання



музики; 6) музичні екскурсії; 7) мистецьке оформлення радянських свят» [3, с. 34].

Значне місце відводить вчений гри як універсальному засобу, за допомогою якого вчителю легко залучити дітей у навчально-виховний процес. Визначальними чинниками в процесі її організації є інтереси, орієнтації та потреба учнів в її реалізації, пов'язані з естетичним освоєнням естетичних і художніх цінностей.

«Гра – це наймиліша хвилина, котра потрібно дитині для всебічного виховання її молоденького тіла, розуму та її індивідуальних здібностей» [3, с. 3].

Розвиток музично-естетичної активності учнів початкових класів може бути забезпечений у процесі уроків музичного мистецтва. Ця активність пов'язується з умінням учнів сприймати, осмислювати та використовувати твори ігрового національного пісенно-танцювального фольклору, залучати їх до процесу спілкування, гри, навчання тощо.

Зазначена активність молодших школярів під час уроків музичного мистецтва передбачає упровадження на практиці нетрадиційних форм і методів естетико-виховного впливу. Це спонукає вчителя й учнів до активної співпраці та взаємодії, вияву музично-естетичних інтересів, орієнтацій та потреб у сфері ігрової народної пісенно-танцювальної творчості, готовності до самостійного сприймання й освоєння цінностей етномузичної культури.

У своєрідних іграх-змаганнях із танцювальними рухами, імпровізацією, драматизацією найбільш яскраво відбиті національні риси і комплексність вираження національного характеру, такі як слово, музика, рух, дійство. На думку І. Руснак, «українські народні ігри мають етнічну специфіку, в них утілені ментальність, світосприйняття, світорозуміння, духовна історія народу» [5, с. 233]. У практичній діяльності В. Верховинця більшість ігор – це ігри-казки реалістично-побутового плану, в композиціях яких дія тісно пов'язана з вигадкою, що формує дитячий світогляд. У піснях, танцях, хоровах зібрані найкращі риси, притаманні українському народному мелосу. Це мелодії-говірки, поспівки, невеликі пісеньки, інтонації, звуконаслідування, в яких відчувається дитяча розмовна мова («Печу, печу хлібчик», «Труби Грицю в рукавицю», «Цить, не плач», «Качка йде», «Ой рано-раненько», «Метеличок», «Бджоли», «Коваль» та багато інших).

Пасивні форми контактів з явищами національного ігрового пісенно-танцювального фольклору, просте накопичення вражень суттєво не впливають на естетичне вихо-

вання учнів. Проте естетичне виховання, спрямоване на розвиток духовно-практичної активності учнів, допомагає свідомо і глибоко сприймати цінності національного танцювального пісенно-ігрового фольклору. Навчальний матеріал непомітно засвоюється, а разом із цим у дітей виникає почуття задоволення. Гру можна використовувати на будь-якому етапі навчально-виховної роботи і з будь-якими віковими категоріями учнів.

У повсякденній педагогічній практиці на уроках музичного мистецтва можна використовувати елементи системи музичного виховання В. Верховинця – це ігри-пісні на різні теми, груповий спів, шумовий оркестр, диригування, нотна грамота, математичні музичні ігри, віртуальні музичні екскурсії тощо.

За методикою В. Верховинця, щоб доступніше пояснити дітям музичну грамоту, інтервали або мелодію, яка декілька разів повторюється без змін, він пропонує підшукати такий музичний репертуар, в якому мелодія або той чи інший інтервал найчастіше повторюється. Він наполягає на ілюстрації музичних творів учителем. Коли вчитель співатиме музичні приклади, то учні швидше відчують ті місця, де той чи інший інтервал або мелодія повторюється і ясно усвідомлять тему.

Прикладом може бути пісня-гра «Труби Грицю, в рукавицю» (слова народні, музика В. Верховинця). Протягом першого і другого тактів мелодія повторюється однаково, а в третьому і четвертому треба співати на одній висоті, тобто одним звуком. Якщо немає віддалення між звуками, цей інтервал називається «прима».

Після того як учні усвідомлюють тривалості нот, можна переходити до наступних етапів – вивчення назв нот (почергово) і визначення їхньої висоти.

Щоб міцніше засвоювався навчальний матеріал, його постійно необхідно повторювати, закріплювати в дидактичних музичних іграх, пов'язаних зі співом по нотах, елементарною теорією музики.

Цікавими елементами системи музичного виховання В. Верховинця на уроках музичного мистецтва є використання музичних ігор із математичними завданнями для рахування від одного до десяти. Наприклад, хоровадна пісня-гра «Ой де ж ти була?» (мелодія народна, слова В. Верховинця):

«Діти обирають Галю (героїню пісні, яка одержує кошик з «яблуками» або «грушамми») й водять круговий хоровод, співаючи перший куплет пісні:

*Ой де ж ти була, Галонька мала?
Галя, стоячи за колом відповідає:*



Я у нашому садочку груші збирала.
Діти зупиняються. В коло заходить Галя і виконує другий куплет:

Я всі грушечки діточкам роздам,
А слухняному Василю (Петру, Андрію...) аж дві (три, чотири...) груші дам.

Галя підходить до дитини, чиє ім'я прозвучало, і дає їй «груші», скільки було співано в пісні. Галя виходить із кола і співає:

А дві (три, п'ять, шість...) грушки дам тій дитиноньці,

Яка мене перша зловить на доріженьці.

Галя тікає. За нею женеться весь гурт, хто перший до неї доторкнеться, тому вона віддає кошик. Обирається нова Галя».

В. Верховинець пропонує згодом внести в гру такі «зміни:

1. Діти можуть сидіти на землі або на стільчиках.

2. Діти можуть стояти групами, а Галя підкидає грушки в гору так, щоб учасники гри могли їх спіймати.

3. Коли Галя вийде в другу кімнату, вчитель домовляється з дітьми, хто з них буде ловити дівчину. Таким чином, гра стане цікавішою, бо Галя, роздаючи грушки, не знає, кого їй треба берегтись» [3, с. 260].

Важливу роль під час виконання ігор зі співами відіграє ритм, і лише ритмічно правильно проведені ігри мають педагогічну цінність, бо «вони об'єднують дітей (така властивість ритму) і перетворюють гру в серйозну гуртову працю, а учасників гри – у великий, об'єднаний спільною думкою колектив робітників» [3, с. 24].

Важливу роль під час виконання ігор зі співами відіграє ритм, і лише ритмічно правильно проведені ігри мають педагогічну цінність, бо «вони об'єднують дітей (така властивість ритму) і перетворюють гру в серйозну гуртову працю, а учасників гри – у великий, об'єднаний спільною думкою колектив робітників» [3, с. 24].

Ф. Колесса відмічає, що «коли ж люди почали визначення ритму під час праці скріплювати голосом або й інструментом, наслідуючи ритмічні звуки, які вчуваються під час праці, вони дали тим способом почин до створення співу і музики, що зводилася первісно до визначування ритму і була регулятором руху не лише одиниці, але й більшого гурту людей (особливо при військових поворотах)» [2, с. 100].

Фольклорні твори передавалися від одного покоління до іншого, а ігрові пісенно-танцювальні жанри змінювалися, удосконалювалися, набували більш глибокого змісту та витонченої форми. Усвідомлення

соціально-історичних особливостей та закономірностей і функціонування ігрового національного пісенно-танцювального фольклору переконує вчених у необхідності дослідження умов, за яких відбувалося естетичне виховання дітей та молоді засобами народної ігрової пісенно-танцювальної творчості на різних етапах історії розвитку культури українського суспільства.

Висновки. Таким чином, народні ігри зі співами через синтез музики і слова, ритмічних рухів, танцю та креативності виховують музичні здібності молодших школярів, любов до народної творчості, сім'ї, Батьківщини. Педагогічна цінність народних ігор зі співами полягає в поєднанні гри, праці, навчання, виховання і розвитку учнів; формуванні музичних здібностей, самостійності судження, мислення; розвитку уявлень про навколишній світ; збагаченні досвіду про народні звичаї та обряди, календарні свята.

У подальшому результатом розвитку естетичної активності учнів засобами національного пісенно-танцювального фольклору має стати система особистісних музично-естетичних цінностей, готовність молодших школярів активно використовувати набутий досвід у духовно-практичній і творчій діяльності, яка узгоджується з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями та гуманістичними світоглядними позиціями.

Упровадження в навчально-виховний процес початкової школи елементів системи музичного виховання В. Верховинця сприяє кращому освоєнню навчального матеріалу, формуванню морально-естетичної культури учнів. Саме тому основою естетичного виховання має стати національна художня спадщина, родинні та народні традиції, звичаї, обряди, цінності музично-поетичної творчості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Березовський І.П. Українська радянська фольклористика / І.П. Березовський – К. : Наукова думка, 1968. – 344 с.
2. Бисикало С.К. Український фольклор: критичні матеріали / С.К. Бисикало, Ф.М. Борщевський. – К. : Вища школа, 1978. – 288 с.
3. Верховинець В. Весняночка / В. Верховинець. – К. : Муз. Україна, 1989. – 343 с.
4. Килимник С. Український рік у народних звичаях в історичному освітленні / С. Килимник. – Факс. Вид. – К. : АТ «Обереги», 1994. – Кн. II. – Т. 3 (Весняний цикл); Т. 4 (Літній цикл). – 528 с.
5. Руснак І.Є. Український фольклор / І.Є. Руснак. – 2-ге вид., стереотип. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 304 с.



УДК 373.2.016:78

ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Городиська В.В., к. пед. н.,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті аналізується програмно-методичне забезпечення музичного виховання дітей у сучасній дошкільній освіті, висвітлюється його зміст. Здійснюється порівняльний аналіз освітніх чинних програм із музичного виховання для дітей дошкільного віку, а також робиться акцент на їхніх формах, видах та засобах. Доводиться актуальність запровадження різновидів музичної діяльності дітей (починаючи з раннього дошкільного віку і до підготовки до школи) не лише у теорії, а й у практиці сучасної системи дошкільної освіти.

Ключові слова: освітні чинні програми, художньо-естетичне виховання, музично-естетична діяльність, музичне виховання дітей, компетенції дитини.

В статье анализируется программно-методическое обеспечение музыкального воспитания детей в современном дошкольном образовании, освещается его содержание. Осуществляется сравнительный анализ действующих образовательных программ по музыкальному воспитанию для детей дошкольного возраста, а также делается акцент на их формах, видах и средствах. Доказывается актуальность внедрения разновидностей музыкальной деятельности детей (начиная с раннего дошкольного возраста и до подготовки к школе) не только в теории, но и в практике современной системы дошкольного образования.

Ключевые слова: образовательные действующие программы, художественно-эстетическое воспитание, музыкально-эстетическая деятельность, музыкальное воспитание детей, компетенции ребенка.

Horodiska V.V. PROGRAM AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE MUSICAL EDUCATION OF CHILDREN IN MODERN SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION

The article examines methodological and programmatic support for musical education of children in the modern preschool education, covering them in the content. The comparative analysis of existing educational programs for the musical education for preschool children and focuses on their forms, types and tools. Have the urgency of introduction of the varieties of musical activities for children from early preschool age to preschool not only in theory but also practice the modern system of preschool education.

Key words: educational programmes, artistic-aesthetic education, musical and aesthetic activity, musical education of children, the competence of the child.

*Між науками, як і між їх предметами,
насправді немає меж; і кожна з них
у принципі вивчає увесь світ,
але в центр цього світу
вставляє власне «світило».
А система наук у цьому плані
може бути уподібнена
до величезного енергетичного поля зірок,
які взаємодіють між собою
і пронизують своїм світлом усю галактику.
Для музикознавців таким світилом
є музична творчість,
музична діяльність, сама музика.
Вона теж осяює всю галактику.
Є. Назайкінський*

Постановка проблеми. Розвиток національної системи освіти в Україні як необхідний елемент розбудови самостійної держави передбачає насамперед удосконалення первинної навчально-виховної ланки – дошкільної освіти.

У вітчизняних документах, що стосуються цього питання, а саме в Базовому компоненті дошкільної освіти, проголошується необхідність набуття дитиною дошкільного віку різних видів компетенцій, однією з яких є музична діяльність [1, с. 5].

Так, у листі МОН від 2 вересня 2016 р. зазначається, що у сучасній дошкільній практиці музичне мистецтво постає ефективним засобом розвитку особистості дитини. З огляду на це особливої актуальності набуває проблема належної організації музичного виховання у ДНЗ. Його основні постулати викладені в організаційно-методичних рекомендаціях «Про організацію роботи з музичного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах» [5]. Власне тут виражено мету музичного виховання дітей дошкільного віку – формування гармонійно розвинутої, естетично і творчо спрямованої особистості дитини під впливом цінностей українського і світового музичного мистецтва; роз-



виток загальної музикальності, здібностей музичного виконавства і творчості; а також опанування елементарних основ музичної культури, домірної віковій музичної компетентності [5].

Відповідно до мети музичного виховання музична діяльність розглядається в усіх сучасних чинних програмах дошкільної освіти в інваріативному складнику освітньої лінії («Художньо-естетичний розвиток»). Орієнтири художньо-естетичного виховання дітей дошкільного віку знайшли своє відображення у «Базовому компоненті дошкільної освіти», у програмах виховання дітей дошкільників «Оберіг», «Соняшник», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Світ дитинства», «стежина», «Українське дошкільля», «Я у Світі», «Впевнений старт», а також парціальних програмах «Веселкова музикотерапія: оздоровчо-освітня робота з дітьми старшого дошкільного віку», «Радість творчості: програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього і дошкільного віку» та інших нормативних документах, які конкретизували провідні напрями художньо-естетичного становлення особистості, що підрастає.

Незважаючи на певний накопичений дошкільними педагогами досвід художньо-естетичного виховання, означена проблема не розв'язана остаточно і потребує подальшого наукового опрацювання. Більшість дослідників підкреслюють її актуальність у сучасному суспільстві, орієнтованому здебільшого на матеріальні цінності. Вони твердять, що надзвичайно важливо спрямувати процес музичного виховання дошкільників у правильне русло.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему естетичного виховання дітей засобами музичного мистецтва досліджували у своєму творчому доробку класики музичної педагогіки О. Апраксина, А. Артоболовська, Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, Н. Ветлугіна, Д. Кабалевський, К. Стеценко, М. Шафнер, С. і В. Шацькі, Б. Яворський.

Під час розробки сучасних форм роботи з дошкільниками доцільно вивчати системи естетичного виховання дітей засобами музики, розроблені у ХХ ст. відомими зарубіжними музикантами і педагогами – Б. Бартоком, З. Кодаєм, К. Орфом, П. Хауве, М. Шаффером та ін.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження – розкрити зміст музичного виховання дітей дошкільного віку у сучасних освітніх програмах; привернути увагу дослідників, науковців та педагогів-вихователів дошкільних навчальних закладів до цієї актуальної сьогодні проблеми.

В організацію художньо-творчої діяльності дітей дошкільного віку значний внесок зробили вітчизняні авторські школи (В. Котляр, Л. Шульга, С. Конорова, М. Румер, К. Самолдіна, В. Верховинець та ін.), що теоретично розробляли і практично впроваджували різноманітні освітні технології. Проблема активізації дитячої творчості, розвитку природних обдарувань і здібностей дошкільників стала предметом бурхливих дискусій науковців. Ідеться про два напрями естетичного розвитку дошкільників засобами художньо-практичної діяльності – 1) до творчості – через навчання (В. Ждан, В. Захарова, Н. Кириченко, В. Котляр, Г. Підкурманна та ін.); 2) до творчості – через емоції, почуття, через формування в дитини естетичного ставлення до довкілля (О. Дронова, С. Науменко, О. Трусова, Л. Шульга та ін.) [11].

Зазначені теорії естетичного виховання дошкільників певною мірою позначилися на фаховій підготовці майбутніх вихователів ДНЗ.

Початок третього тисячоліття ознаменувався посиленою увагою науковців до педагогічних технологій естетичного виховання дошкільників засобами музичного мистецтва (Н. Фоломеева, А. Шевчук та ін.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із найефективніших впливових засобів художньо-естетичного виховання дошкільників педагоги називають музику як вид мистецтва, що викликає у дітей безпосередній емоційний відгук – радість, хвилювання, захоплення – від наймолодшого віку. Науковці суголосні в тому, що для реалізації завдань дошкільної освіти з естетичного виховання майбутньому вихователю необхідно не лише вміти організувати відповідний вид діяльності дітей (музично-практичну, театралізовану, музично-імпровізаційну тощо), а й володіти інноваційними технологіями, що розвивають творчі нахили та здібності дошкільнят, формують їхню творчу індивідуальність, стати для них зразком естетичного світосприйняття.

Засади сучасної вітчизняної системи художньо-естетичного розвитку дошкільників відображені у Законі України «Про дошкільну освіту», в «Базовому компоненті дошкільної освіти», в освітніх та парціальних програмах виховання і навчання дітей дошкільного віку, зміст яких дає змогу виокремити й детальніше охарактеризувати музично-естетичну діяльність у вихованців ДНЗ.

Так, у згаданому «Базовому компоненті» (в освітній лінії «Дитина у світі культури») міститься перелік компетенцій дитини, якими вона оволодіває упродовж музично-естетичної діяльності у ДНЗ, таких як а)



наявність уявлення про вокальну та інструментальну музику, основні музичні жанри (пісня, марш, танець); б) уміння охоче слухати й оцінювати музичні твори, емоційно сприймати їх; в) виразне виконання дитячих пісень; г) володіння елементарною технікою виконання хороводів, танців, музичних ігор, рухів; д) відтворення на дитячих музичних інструментах простих ритмічних мелодій. Крім того, дошкільник е) має досвід індивідуального та колективного виконання твору; в) виявляє музичальність; ж) уміє передавати настрої, емоції, почуття через музично-рухову і пісенну творчість, музикування; виявляє елементарні вміння музичної інтерпретації, варіювання, імпровізації; а також и) творчо співпрацює з дітьми та дорослими заради спільного успіху в музично-театралізованих розвагах і святах [12].

У програмі розвитку дітей від пренатального періоду до 3-х років «Оберіг» в освітній лінії «художньо-естетичний розвиток», а саме в розділі «Розвиток музичних задатків», передбачено такі види діяльності у сфері музичного виховання, як слухання музики, музичні рухи, співи, музикування, музично-дидактичні завдання для дітей раннього віку (від 1-го до 2-х р; від 2-х до 3-х р.).

Так, у програмі «Оберіг» автори зазначають, що розвиток музичних задатків здійснюється у повсякденній життєдіяльності дітей, де необхідно створювати розвивальне мистецьке середовище, розкривати творчі прояви, музичні задатки; залучати до слухання співу вихователя (колискові, мирилки, забавлянки, заклички, танцювальні), до сприйняття в аудіозаписах українських народних колискових пісень (Н. Матвієнко та ін.), творів сучасних композиторів, класичної, народної та дитячої музики, музично-ілюстрованих казок, мультфільмів; розвивати здатність вільно рухатися відповідно до характеру музики, грати на музичних іграшках, надавати можливість вмикати улюблену музику на планшеті; використовувати релаксаційну музику в аудіозаписі («Шум літнього лісу», «Шум лісу») на основі звуків природи, народних і класичних творів; співати пісні, за допомогою яких повсякденні дії (миття рук, одягання, засинання) стають привабливими ритуалами [7, с. 86].

У комплексній програмі «Соняшник» розвиток, навчання і виховання дітей раннього віку поділено на три вікові періоди – немовлятко (1-го року життя дітей), малятко (2-го року), мовлятко (3-го року). На всіх етапах простежується специфіка музичної діяльності у ДНЗ, яка охоплює музикування, співи, музично-ритмічні рухи, музично-дидактичні ігри та вправи, свята й дозвілля. Дітей у цьому віці ознайомлюють

із музичними іграшками (бубон, лялька) та спонукають до їх обігравання, використовуючи музичний супровід, а також здійснюють розвиток емоційної сфери під час концертів та інсценівок, підготовлених старшими дошкільниками [4].

Із 4-го до 6-го року життя дітей у ДНЗ навчають музичної грамоти, музикування на музичних інструментах, пластичної імпровізації, диригування, музично-ритмічних рухів; розвивають слухову увагу, музичний слух, формують вокально-хорові навички під час музично-дидактичних ігор та вправ [4, с. 125–127].

Автори поширеної в Західній Україні комплексної регіональної програми «Українське дошкільня», яка розроблена за віковими категоріями (ранній, молодший, середній та старший дошкільні роки), у рубриці «Музична діяльність» для дітей раннього дошкільного віку виокремили такі її види (спільно з вихователем та музичним керівником), як слухання музики, співи та музично-ритмічні рухи. Вони сприяють формуванню таких початкових компетентностей дошкільнят, як уміння емоційно відгукуватися на музику; розрізняти звучання різних музичних інструментів (брязкальце, сопілка, барабан, дзвіночок); розпізнавати музику за висотою, ритмом; співати невеликі за розміром пісні; виконувати прості танцювальні рухи (притупування, ходьба, біг, кружляння, напівприсідання, плескання в долоні, наслідування рухів тварин); ходити по колу з допомогою дорослого; передавати ритм ходьби та бігу, змінювати рухи під час виконання гри і танцю.

Упродовж музичної діяльності дітей молодшого дошкільного віку у ДНЗ суттєво розширюються їхні знання та вміння, вихованці опановують нові навички у цій галузі – під час слухання музичних творів орієнтуються у характері мелодії, настрої; розрізняють контрастну динаміку звучання, тембр музичних іграшок та інструментів; співають нескладні пісні, володіючи навичками розподілу дихання; намагаються співати злагоджено, протяжно; рухаються правильно, відповідно до ритму і темпу музики; виконують рухи з атрибутами та образні рухи; танцюють, виконуючи танцювальні рухи («пружинка», притупування однією та обома ногами, плескання в долоні, кружляння по одному та парами, «веселі ручки»); проявляють фантазію під час виконання танцювальних рухів; беруть участь у музичній гри-драматизації на тему українських народних пісень, ігор; охоче водять хороводи тощо.

У середньому дошкільному віці до музичної діяльності дітей науковці вводять гру на музичних інструментах. Відповідно збільшу-



ється обсяг і кількість компетенцій цієї вікової категорії дошкільнят. Скажімо, дитина в цьому віці

1) здатна захоплюватися красою музики та її виражальними засобами;

2) співає природним голосом, без напруження, протяжно;

3) починає і закінчує музичний твір разом з усіма дітьми;

4) співає з інструментальним супроводом та без нього;

5) уміє починати музичний твір після музичного вступу;

6) ритмічно рухається під музику, узгоджує їх із динамікою, характером, темпом виконаного твору; своєчасно змінює рухи під час танців та хороводів;

7) виконує танці по одному та в парах; здатна імпровізувати рухи;

8) драматизує музичні твори українських народних пісень та ігор;

9) грає на музичних інструментах; добирає з допомогою вихователя мелодії; створює музичні мелодії та привітання.

Старший дошкільник володіє значно більшим інформаційним музичним обсягом знань порівняно з вихованцем середнього дошкільного віку. Наводимо перелік компетентностей: розрізняє українську народну та класичну музику; упізнає музичний твір за вступом і мелодією; самостійно визначає жанр твору, характер, настрій та засоби музичної виразності; має розвинений гармонічний слух; співає інтонаційно чисто, легко закінчує фрази пісень; уміє зберігати правильну позу під час співу; рухається відповідно до темпу, динаміки музики; відтворює ритмічний малюнок танцю (хороводу, гри); разом з іншими дітьми виконує танцювальні рухи: самостійно утворює коло, звужує та розширює його, робить викид ніг під час підскоків, рухається в парі (сходяться в пари і розходяться у різні боки); вміє дотримуватися відстаней між парами; творчо використовує танці, пісні; реалізує власні елементи танців; імпровізує на музичних інструментах; виконує невеликі п'єси на музичних інструментах в оркестрі [10, с. 234].

На підставі проаналізованих програм доводимо висновку про їх ґрунтовний підхід до організації та проведення музичної діяльності у всіх вікових категоріях дітей дошкільного віку. Дуже подібною за змістом та викладом матеріалу є ще одна комплексна освітня програма «Світ дитинства», котра суттєво не відрізняється від попередніх. В освітній лінії «Дитина у світі культури», а саме у розділі «Світ мистецтва», виокремлюється розглядувана нами сфера «Музична діяльність». Науковий керівник програми, відомий педагог А. Богуш пропонує розпочи-

нати ознайомлення молодших дошкільнят із музикою зі слухання музичних творів, співів, музично-ритмічних рухів, проведення свят та розваг у ДНЗ; у середньому дошкільному віці доцільно вводити гру на дитячих музичних інструментах, а у старшому – елементи музичної грамоти [8].

Аналогічно в освітній програмі «Стежина» теж натрапляємо на розділ «Музично-рухова діяльність», що передбачає поєднання таких її видів, як слухання музики, співи, рухи під музику, гра на музичних інструментах.

У цій програмі простежуємо нове поняття «ритмічно-музично-художні заняття з дітьми». Автори вважають їх ідеальним засобом задіяння творчої фантазії дітей та пробудження їхньої ініціативності. Як відомо, ритм пов'язує музику, мовлення і рух; і ця так звана тріада є природною потребою дитини дошкільного віку. Музика спонукає вихованців без будь-якого спеціального навчання якнайвиразніше виконувати рухи і жести, вчить відчувати упродовж музичної діяльності ритм, вчасно зупинитися чи робити кроки різної величини. Крім того, посилюється соціальна взаємодія дітей у співах, музичній грі, хороводі, а також виникає їх спільнота, куди кожен учасник вносить свій вклад [9, с. 165].

Більшість дослідників наголошують, що основною особливістю використання музики є комплексність у застосуванні, тобто поєднання різних видів музично-ритмічної активності (перебування та праця на природі, різноманітні ігри, ознайомлення з художньою літературою, театралізовані дійства). Тому фахівцям доцільно практикувати інтегративний підхід до організації взаємодії дітей із мистецтвом, що дасть змогу кожній дитині максимально виразити свої емоції та почуття доступними для неї засобами – діями, звуками, рухами, фарбами, словом.

Як це не дивно звучить, кожен дошкільник може стати диригентом «імпровізаційного ансамблю» із грою і піснями, спонукаючи тим самим один одного до творчості. Музика, співи, рухи під музику супроводжують вихованців ДНЗ протягом усього дня: піснями день починається, ними ж і закінчується.

Для розвитку у дітей почуття ритму обирають пісні, які малята готові часто слухати або наспівувати; перевага надається співу «а саpella». Діти співають, проговорюють за дорослими вірші, водять хороводи, відтворюють музично-ритмічні рухи, що передають певний зміст, використовують прості музичні інструменти (дитяча арфа, ксилофон, дзвіночки), слухають історії, оповідання чи казки в музичному супроводі. Часто до виконання певних дій спонукає вдала приспівка (наприклад, під час умивання –



«Водичко, водичко, умий моє личко!»). Реалізовується принцип «усе, що можна сказати словами, можна проспівати». Окрім пісень, доцільно щодня проводити хоровад – музикально-літературну композицію, що виконується у колі і супроводжується рухами та відповідним текстом. До хороводу входять відповідні пісні, вірші, пальчикові та рухливі ігри, а також лічилки і навіть казки [9, с. 166]. Розглядувана нами програма «Стежина» вводить новий вид музично-естетичної діяльності дітей – евритмію. Евритмія у перекладі з грецької означає «прекрасний ритм», «прекрасний рух». Вона заснована на потребі людини у рухах, мовленні і співі. Евритмія – це, так би мовити, видиме мовлення або видимий спів. Як важливо, щоб неймовірне багатство різноманітних рухів, які супроводжуються звуками мови, допомогло дитині глибше досягнути навколишній світ і гармонійно влитися в нього, повноцінно себе в ньому виразити! Фахівці виокремлюють два основні напрями евритмії – словесний та музичний. Вони ґрунтуються на закономірній діяльності людської гортані, здатної говорити і співати. Евритмія – це не просто танець під музику, а безпосередньо видимий музичний твір, видимий спів. Це мистецтво відчувати і передавати ритм розвиває у дітей здатність рухатися у просторі в різних напрямках, у різних формах (коло, пряма, дуга), граційно, вільно та легко.

Рух і пов'язані з ним переживання належать до найперших яскравих дитячих вражень. Коли маля бачить політ пташки, веселий біг струмка, що стрибає з камінчика на камінчик, чує подих вітру, воно захоплюється цими явищами і, наслідуючи їх, рухається разом із тим, що чує й бачить.

Евритмія, пропонуючи яскраві емоційні образи, сприяє реалізації природного дитячого бажання рухатися. Ось, скажімо, як її можна схематично уявити: піднімається вранці сонечко на небі, його життєдайне світло викликає в душі вигук подиву і захоплення «Ах!», а також радісний жест розкритих догори рук. Або, наприклад, бачачи бобра, товстенького і неповороткого, дитина в цю ж мить, жестикулюючи на звук «Б», грає роль бобра та чимчикує до річки, де її чекає хвилька. І ось уже дитина уявляє себе хвилею, рухами відтворюючи її плін, промовляючи звук «В». Та налітає раптом вітер-ревун – і всіх розганяє... Як приємно дітям бігти під звучання такого легкого «Р»! [9, с. 161].

На нашу думку, комплексна альтернативна освітня програма «Стежина», призначена для ДНЗ, що працюють за вальдорфською методикою, вводить суттєво інші аспекти

до музичної діяльності педагога та дітей, пропонує новаторський спектр ігрових дій, вивчаючи мову звуків, жестів, артикуляції, пантоміми, міміки та інших компонентів виразності. Автори перелічують специфічні компетенції старших дошкільників, що навчаються за цією програмою: у музично-ритмічних рухах, користуючись мімікою, жестами, пластикою всього тіла, виявляти виразність, невимушеність, певну грацію; володіти окремими елементами народних танців (гопак, гуцулка, полька, коломийка, хоровод-бігунець, колупалочка, присідання кроками польки, приставні кроки тощо). До речі, це суттєво відрізняє «Стежину» від інших освітніх програм для дошкільників [9, с. 170].

У програмі «Дитина» виокремлено розділ «Прилучаємось до музичної скарбниці», де подано цілісний музичний матеріал для всіх груп дошкільників разом. Структурні частини, з яких складається цей розділ, мають на меті різнобічний музично-естетичний розвиток дитини – виховання любові до пісні і співу, вміння виявити відповідний настрій в інтонації, пластиці, самостійному музикуванні, бажання слухати музику [3].

Яскраво висвітлене досліджуване нами питання і у змісті програми розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». У ній в освітній лінії «Художньо-естетичний розвиток» розглядається музична діяльність у таких аспектах, як слухання музики з поданням орієнтовного репертуару; співи з переліком співаночок, пісенним репертуаром; музично-ритмічні рухи; танці; хороводи; ігри; гра на дитячих музичних інструментах; розваги; свята [2].

Отже, зі змісту перелічених освітніх програм простежуємо, що метою сучасних занять із музики та загального музичного виховання у дошкільному навчальному закладі є забезпечення систематичного розвитку в дітей сприйняття прекрасного, естетичних почуттів та уявлень, формування основ естетичного смаку.

Справедливо зазначає дослідниця І. Малашевська, що зміст музичного навчання молодших школярів повинен розширювати, логічно продовжувати та доповнювати зміст навчання музиці дошкільників з урахуванням надбань і досвіду дошкільного дитинства. Бо у теорії та практиці початкової школи спостерігається недостатнє використання сили впливу музики на здоров'я та психофізіологічні стани дитячої особистості, а також поза належною увагою залишається процес розкриття індивідуальності кожної дитини, усвідомлення її самодостатності та значущості [6, с. 206].



Вищевикладене свідчить про вірогідність поданого Листа МОН щодо активного запровадження різних видів музичної діяльності та удосконалення музичного виховання дошкільників у сучасних ДНЗ із метою покращення у початковій школі основ вивчення предмету «музика».

Висновки. Узагальнюючи, наголосимо ще раз, що в сучасному українському суспільстві вагоме місце в системі дошкільної освіти займає музичне виховання дітей дошкільного віку. Перебуваючи у постійному пошуку нових форм і методів виховного впливу на особистість, розуміючи необхідність удосконалення наявних педагогічних методик, зокрема художньо-естетичного виховання засобами музики, а також з огляду на завдання реформування вітчизняної освіти дошкільні заклади задовольняють потреби дітей у різних видах діяльності. Крім того, як важливий складник національної системи освіти ДНЗ відіграють значну роль у збереженні духовної єдності та спадковості поколінь, а також закладають підвалини естетичного сприйняття дитиною світу. А оскільки дошкільна освіта – це первинна ланка духовно-культурного становлення та розвитку особистості, то поліпшення художньо-естетичного виховання засобами музики в дошкільних навчальних закладах є неодмінною умовою не лише художньо-естетичного виховання, а й різнобічного розвитку дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. : А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф.,

д-р пед. наук; авт. кол-в : А.М. Богуш, Г.В. Беленька, О.Л. Богиніч та ін. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.

2. Впевнений старт : програма розвитку дітей старшого дошкільного віку : О.О. Андрієтти, О.П. Голубович, О.П. Долинна та ін. – К. : 2012. – 66 с.

3. Дитина : програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років / наук. кер. : О.В. Проскура, Л.П. Кочина, В.У. Кузьменко. – Вид. 2-ге, доопрац., доповн. – К. : Богдана, 2003. – 326 с.

4. Калуська Л.В. Соняшник : комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку / Л.В. Калуська. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 144 с.

5. Лист МОН України від 02.09.2016 р. № 1/9 – 454 «Щодо організації роботи з музичного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах» <https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKwVqWk1SYS1qRms/view>

6. Малашевська І. Теорія та практика сучасної системи музичної освіти дітей молодшого шкільного віку / І. Малашевська // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка». – 2015. – Вип. 31. – с. 198 – 208.

7. Оберіг : програма розвитку дітей від пренатального періоду до 3-х років : проект / кер. проекту Б.М. Жебровський. – 2014. – 105 с.

8. Світ дитинства : комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів / упоряд. : О.М. Байер, Л.В. Батліна, А.М. Богуш та ін.; наук. кер. акад. А.М. Богуш; за заг. ред. Л.В. Батліної. – Тернопіль : Мандрівець, 2015. – 200 с.

9. Стежина : комплексна альтернативна освітня програма для дошкільних навчальних закладів, що працюють за вальдорфською педагогікою : автори-упоряд. А.М. Гончаренко, Н.М. Дятленко. – К. : 2014. – 223 с.

10. «Українське дошкілля» : програма розвитку дитини дошкільного віку / О.І. Білан, Л.М. Возна, О.Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 264 с.

11. <http://www.refotext.com/referat-text-17608-2.html>

12. <http://rozdilna-osvita.com.ua/index.php/doshkilna-osvita/373-bazovij-komponent-doshkilnoji-osviti-nova-redaktsiya>



УДК 37.032:796.011.3–057.87

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ФОРМ ТРАДИЦІЙНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ

Довгань Н.Ю., к. пед. н.,
професор кафедри фізичної реабілітації
Миколаївський міжрегіональний інститут розвитку людини
Університету «Україна»

У статті розкрито особливості застосування форм традиційної вищої освіти у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи. Охарактеризовано форми традиційної вищої освіти у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи. Описано методiku застосування форм традиційної вищої освіти у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи, що формує фізичну культуру і трансформує знання у сферу особистого буття і свідомості людини.

Ключові слова: позааудиторна робота, спортивно-масова робота, лекції, семінари, бесіди, диспути, фізична культура, фізичне виховання.

В статье раскрыты особенности применения форм традиционного высшего образования в процессе внеаудиторной спортивно-массовой работы. Охарактеризованы формы традиционного высшего образования в процессе внеаудиторной спортивно-массовой работы. Описана методика применения форм традиционного высшего образования в процессе внеаудиторной спортивно-массовой работы, которая формирует физическую культуру и трансформирует знания в сферу личного бытия и сознания человека.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, спортивно-массовая работа, лекции, семинары, беседы, диспуты, физическая культура, физическое воспитание.

Dougan N.Y. FEATURES OF THE APPLICATION THE TRADITIONAL FORMS OF HIGHER EDUCATION IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR SPORTS WORK

In the article the features of application forms of traditional higher education in the extracurricular sports work. Characterized traditional forms of higher education in the extracurricular sports work. The method of applying traditional forms of higher education in the extracurricular sports work that forms the physical culture and transform knowledge in personal life and consciousness.

Key words: extracurricular activities, sports work, lectures, seminars, discussions, debates, physical culture, physical education.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку фізкультурної освіти виникла гостра необхідність у підвищенні якості освіти, перетворенні майбутнього фахівця з об'єкта соціально-педагогічного впливу в суб'єкт активної творчої діяльності. Однією з основних умов досягнення цієї мети є упровадження і використання у навчальному процесі різноманітних форм традиційної вищої освіти, які сприятимуть підготовці висококваліфікованих кадрів, досягненню таких показників професійної готовності, як зміцнення здоров'я та підвищення рівня фізичної підготовленості, сприяючи розв'язанню оздоровчих, освітніх, соціально-економічних і виховних завдань освітнього процесу. У зв'язку з цим особливої значущості набуває питання застосування форм традиційної вищої освіти у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних публікаціях висвітлено особливості застосування форм традиційної вищої освіти. У наявних дослідженнях із цього питання запропоновано різнопланові шляхи оптимізації цих занять, їхньої струк-

тури та змісту у вищих освітніх установах. Зокрема, розглянуто питання професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі (А. Алексюк, В. Бондар, М. Євтух, В. Ледньов, В. Подзолков, С. Сисоєва, М. Скаткін, Т. Шамова та ін.); проблеми формування професійної готовності (П. Підкасистий, К. Платонов, В. Сластьонін, В. Шадріков, Д. Узнадзе та ін.); організаційно-методичне забезпечення фізкультурно-оздоровчих занять (І. Когут, В. Кашуба, Н. Гончарова); оптимізацію фізкультурно-оздоровчої роботи у вищих навчальних закладах (Г. Іванова, О. Малімон, Т. Кутек, А. Драчук).

В. Пінчук відмічає, що у розвитку теорії навчального і позааудиторного процесу з фізичної культури існують два шляхи, такі як модернізація традиційного навчання (орієнтир на ефективне засвоєння знань, умінь і навичок) та інноваційний підхід до навчального процесу (основною метою якого є особистісний розвиток студента, формування в нього творчого і критичного мислення). Останній передбачає формування у студентів умінь рольового й імітаційного моделювання, пошуку нових форм



організації діяльності, а також використання активних форм і методів навчання (діалоги, діалогові ігри тощо) [10].

Разом із тим аналіз спеціальної літератури (А.І. Драчук, Є.А. Захаріна, Т.Ю. Круцевич, Т.В. Івчатова, С.М. Футорний) свідчить про те, що сучасна організація фізичного виховання у вищих навчальних закладах не досить ефективна для підвищення рівня фізичної підготовленості, здоров'я та зацікавленості значної кількості студентів у заняттях фізичними вправами. Це свідчить про нагальну потребу розробки нових науково обґрунтованих шляхів застосування форм традиційної вищої освіти у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи, яка буде сприяти практичній реалізації ідеї фізичного і духовного оздоровлення студентської молоді.

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні особливостей застосування форм традиційної вищої освіти у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи.

Завдання статті:

1. Розкрити особливості застосування форм традиційної вищої освіти у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи.

2. Охарактеризувати форми традиційної вищої освіти у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи.

3. Описати методіку застосування форм традиційної вищої освіти у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній фізкультурній освіті використовують різноманітні педагогічні технології, спрямовані не лише на отримання знань, але й на творче ставлення до них, яке формує фізичну культуру і трансформує знання в частину особистого буття і свідомості людини. Отже, перейдемо до розгляду адаптованих та розроблених педагогічних технологій, що використовуються у різноманітних формах організації навчального процесу. Найпоширенішими формами традиційної вищої освіти у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи ми визначаємо лекції, семінари, бесіди, диспути. Будь-яка з перерахованих форм має свою специфіку і слугує для виконання навчальних завдань. Характерною ознакою цих форм є активізація розумової діяльності студентів, прояв максимальних психофізичних кондицій, мобілізація їх резервних можливостей; формування знань основ методіки оздоровлення та фізичного вдосконалення традиційними і нетрадиційними засобами та методами фізичної культури; засвоєння студентами нових знань з основ теорії та методіки організації фізич-

ного виховання; переосмислення системи цілей та цінностей, формування професійних інтересів.

Лекції – традиційна форма виховання фізичної культури студентів ВНЗ у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи. Вибір цієї форми зумовлений тим, що вона припускає вплив на особистість, особистісну інтеграцію біологічних і соціальних потреб, інтелектуальних і моральних аспектів під час прояву генетично зумовлених природних завдатків. Така думка знаходить своє підтвердження у роботах вітчизняних і зарубіжних учених (Г.Г. Авдіянца, Д. Дьюї, А.І. Кузьмінського, В.К. Федорченко, Н.А. Фоменко, М.І. Скрипника, Г.С. Цехмістрова та ін.). А.І. Кузьмінський розглядає лекції як основну форму організації навчального процесу у ВНЗ, яка розкриває основні положення теми і досягнення науки, швидко передає студентам значний обсяг інформації з конкретної галузі знань. Усі інші організаційні форми навчального процесу змістовно і тематично спираються на лекції [4].

На нашу думку, серед різноманітних різновидів лекції найбільш ефективними є проблемні лекції (проблемні ситуації, лекція-роздум, лекція із вбудованими паузами), інтерактивні лекції, просвітницькі лекції. Як відомо, основною дидактичною метою лекції є «формування орієнтованої основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу» [8, с. 143]. Виходячи з цього визначення, можна припустити, що проблемна лекція полягає у створенні викладачем проблемних ситуацій, де студенти колективно вирішують означені проблеми, навчаються логічно будувати схему шляхів їх подолання та рішення. Мета такої лекції полягає у тому, що студенти здобувають професійні знання щодо збереження та зміцнення свого фізичного здоров'я, розвивають професійне мислення у галузі фізичної культури та спорту, мотивацію до занять фізичними вправами. Як зазначають М.І. Скрипник, Г.С. Цехмістрова, В.К. Федорченко, Н.А. Фоменко, проблемні ситуації можуть бути різноманітними за методичними особливостями (за рівнем проблемності, змістом невідомого, видом неузгодження інформації тощо) [9]. Г.Г. Авдіянц убачає мету проблемної лекції в активізації мислення, формуванні наукового світогляду, активної життєвої позиції, розкритті внутрішніх протиріч об'єктів, подоланні пізнавальних трудностей, стимулюванні пізнавальних інтересів, душевних переваг і потреб [1].

А.М. Матюшкін, М.І. Махмутов підкреслюють, що одним з елементів створення проблемних лекцій є обов'язкове врахуван-



ня таких вимог до проблемних ситуацій: вирішення проблемної ситуації має бути максимально зорієнтоване на самостійність і пізнавальну діяльність студентів; проблема повинна відповідати навчальній інформації, яку пізнає студент; суперечливість інформації, що подається, має становити основу проблемної ситуації; проблемна ситуація у процесі її вирішення повинна породжувати потребу у розгляді нових ситуацій, пов'язаних з аналізованою [5; 6]. В.М. Вергасов виокремлює чотири основних етапи вирішення проблемної ситуації – виявлення проблеми; розробку варіантів вирішення і вибір оптимальної гіпотези вирішення; доказ оптимальної гіпотези; аналіз отриманих результатів [3].

Ми поділяємо думку науковців, що основним завданням проблемної лекції є вирішення проблемної ситуації, яка вводиться за допомогою проблемного питання, завдань чи ситуацій на основі проблематизації індивідуального досвіду учасників. При цьому процес пізнання у співробітництві і діалозі з викладачем наближається до дослідницької діяльності студентів. Зміст проблеми розкривається шляхом організації пошуку її вирішення або шляхом аналізу та узагальнення традиційних і нестандартних позицій у галузі фізичної культури і спорту, у тому числі висловлених відомими педагогами на попередніх етапах розвитку педагогіки та вищої освіти, тобто основною одиницею змісту нашої методики є проблемна ситуація з усією своєю предметною та особистісною неоднозначністю і суперечливістю. Система таких ситуацій дає змогу розгортати особистісний контекст взаємодії у динаміці шляхом формування фізичної культури студента у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи.

Іншим різновидом проблемної лекції є лекція-роздум, у процесі якої викладач сам переносить головний акцент з інформаційного навчання на методологічне, орієнтоване, ставить питання, розкриває різні підходи до його розв'язання, висловлює пропозиції, здогадки. Студенти сліdkують за процесом його роздумів, разом із тим відзначаючи цікаві педагогічні знахідки. Відповідно, такий підхід вимагає від викладача високого рівня володіння навчальним матеріалом, навичок організаційно-управлінської діяльності, здатності до педагогічної рефлексії.

У процесі проведення проблемних лекцій ми використовуємо також лекції з вбудованими паузами, які передбачають переключення уваги студентів і зміну видів їхньої діяльності з метою активізації розумової діяльності.

Н.Н. Наумова вважає лекції із вбудованими паузами важливим засобом надання необхідної інформації, який підвищує ефективність сприйняття навчального матеріалу. Дослідниця зазначає, що використання пауз є доцільним, оскільки в активному режимі студент здатен слухати викладача тільки 12–15 хвилин, потім, якщо не змінити вид діяльності, увага студента послаблюється і він перестає сприймати інформацію. Тривалість пауз може становити від 5 до 15 хвилин, залежно від діяльності викладача і студентів у цей час [7].

Упровадження лекцій із вбудованими паузами є доцільним для студентів I–II курсів навчання. Для прикладу наводимо лекцію на тему: «Фітнес-технології у фізичному вихованні студентів», у якій пропонуються до розгляду такі питання, як класифікація, структура і зміст фітнес-програм; характеристика різних видів фітнес-програм; основні чинники, що сприяють ефективній реалізації фітнес-програм; фітнес-програми аеробної спрямованості. Під час лекції застосовуються вбудовані паузи: після розгляду першого питання – «Класифікація, структура і зміст фітнес-програм» – студентам пропонується обговорити фітнес-програми, засновані на оздоровчих видах гімнастики; після розгляду другого питання – «Характеристика основних видів фітнес-програм» – студенти переглядають слайди з їх зображенням; після розгляду третього питання – «Основні чинники, що сприяють ефективній реалізації фітнес-програм» – студентам надаються рекомендації у вигляді слайдів, на яких подано програми з урахуванням ступеня фізичної підготовленості (низький, середній, високий рівень) для занять оздоровчою ходьбою, оздоровчим бігом та оздоровчим плаванням.

Таким чином, лекції із вбудованими паузами сприяють підвищенню ефективності навчального процесу, розвитку інтелектуального потенціалу і підтримці інтересу студентів до сприйняття інформації протягом усього часу, відведеного для лекції.

Інтерактивні лекції із застосуванням мультимедійних технологій, на нашу думку, дають студентам змогу брати активну участь у процесі навчання, задавати викладачеві питання, обговорювати якісь спірні моменти під час лекції та ін. У такому разі інтерактивна лекція має позитивний ефект, який полягає у пробудженні інтересу до предмета чи теми навіть у найбільш пасивних студентів; підвищенні якості викладання навчального матеріалу та легкості сприйняття навчального матеріалу; реалізації принципу наочності та свідомому засвоєнню сутності явищ та процесів, що вивчаються;



активізації розумової діяльності студентів, підтримуванні уваги завдяки візуальній різноманітності.

Наведемо приклад інтерактивної лекції на тему: «Різновиди сучасних фітнес-технологій». У процесі її проведення пропонуємо студентам переглянути заставки, які демонструють принципи, завдання і функції сучасних видів фітнес-технологій. Даємо детальну характеристику кожного виду фітнес-технологій (аеробіка, степ-аеробіка, танцювальна аеробіка, шейпінг). Наприклад, розглядаючи аеробіку, спочатку надаємо визначення цього поняття, потім формуємо її основні напрями, характеристику і зміст занять з аеробіки, терміни основних кроків і рухів рук, які використовуються в аеробіці, та основні методи проведення занять з аеробіки. Потім демонструємо слайди із зображенням процесу виконання фізичних вправ з аеробіки та відповідною відеокадрам музикою. Крім цього, під час лекції студенти мають можливість задавати питання, висловлювати власні думки з обговорюваної теми тощо. Таким чином, інформація, яка подається студентам у такому вигляді, сприймається просто, без труднощів та ускладнень, що допомагає студенту добре орієнтуватися у засвоєнні навчальної програми, оволодінні знаннями наукових, методичних і практичних основ фітнес-культури і здорового способу життя, психічного благополуччя, розвитку та вдосконалення якостей і властивостей особистості.

Просвітницькі лекції – це заплановані заходи інформативно-досвідного характеру, спрямовані на формування у студентів позитивного ставлення до здорового способу життя, власного здоров'я та фізичного розвитку, призначені для покращення наявних та набуття нових знань на основі використання теоретико-методичних напрацювань оздоровчої фізичної культури, власного досвіду викладача та спортивних досягнень студентів-спортсменів.

Ми вважаємо, що використання просвітницьких лекцій виконує роль пропаганди здорового способу життя, збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді, підвищення рівня їх фізичної підготовленості та працездатності у майбутній професійній діяльності.

Семінари як одна з форм позааудиторної спортивно-масової роботи є основним видом навчальної діяльності студентів, що містить виступ із повідомленнями, доповідями, обговорення наукових питань і проблем під контролем і керівництвом викладача. Викладач дає студентам можливість вільно висловлюватися під час розгляду

питань, винесених на обговорення, допомагає їм вірно будувати свої міркування.

Основні завдання семінару – розвивати пізнавальну активність і самодіяльність, уміння творчо застосовувати матеріал лекцій; поглиблювати і закріплювати знання, отримані у процесі вивчення предмета; сприяти розвитку творчого мислення, вміння логічно висловлювати й аргументувати свої думки, слухати один одного, продуктивно критикувати; розвивати і закріплювати навички самостійної роботи та сприяти вихованню ініціативи, активності, самостійності у роботі.

За методикою проведення розрізняють вступні семінари (базуються на досвіді та знаннях студентів, які збирають інформацію по новій темі та класифікують її); оглядові семінари (самостійний огляд студентами всієї теми за допомогою літератури); пошукові семінари (передбачають дослідницьку діяльність студентів); семінар-круглий стіл (запрошуються фахівці, це – обмін інформацією, відповіді на питання, колективний пошук нових шляхів вирішення проблем).

А.М. Алексюк розглядає семінари як вид навчальних занять практичного характеру, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, формуванню самостійності їх суджень, умінню обстоювати власні думки, оволодінню культурною толерантністю, вносячи елементи дискусії, гри, змагальності [2]. Різновиди семінарських занять дослідниця класифікує таким чином:

1. Семінар запитань і відповідей.
2. Семінар – розгорнута бесіда, що передбачає попередню підготовку студентів із визначених завдань.
3. Семінар – колективне читання: студенти зачитують тексти, коментуючи їхній зміст із позицій розвитку сучасної науки.
4. Семінар, що передбачає усні відповіді студентів із наступним їх обговоренням.
5. Семінар-дискусія: студенти, маючи програму, завчасно готуються до дискусії та розгортають її безпосередньо на занятті.
6. Семінар, що передбачає обговорення й оцінювання письмових рефератів студентів.
7. Семінар-конференція: студенти завчасно готують доповіді, виступають з ними, відповідають на запитання своїх однокурсників.
8. Семінар – теоретична конференція: проводиться зі студентами кількох груп курсу на основі вивчення великого розділу чи цілого курсу.
9. Семінар – вирішення проблемних завдань: проводиться на основі створення проблемних ситуацій, виділення проблемних завдань і праці над їх розв'язанням.



10. Семінар – прес-конференція: кілька студентів готують повідомлення з вузлових питань, а всі учасники включаються у їх обговорення.

В організованому нами процесі позааудиторної спортивно-масової роботи відтворена система семінарських позааудиторних занять, яка зображена на рис. 1.

Як видно з рис. 1, важливу роль у спроєктованій нами системі різновидів семінарських позааудиторних занять у процесі спортивно-масової роботи ми відводимо традиційному семінару, семінару – аналізу проблемних ситуацій, семінару-гри, семінару-конференції, семінару – круглому столу, міжпредметному семінару, семінару-дослідженню, особливу увагу ми акцентуємо на семінарі-дискусії та семінарі-практикумі.

Семінар-дискусія – це процес діалогічного спілкування (у розумінні М.М. Бахтіна) студентів, під час якого відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні і вирішенні теоретичних і практичних проблем. Семінар-дискусія проведений нами зі студентами I–II курсів ВНЗ за темами: «Структура та класифікація рухливих ігор», «Рухливі ігри з елементами спортивних ігор», «Рухливі ігри у загальній фізичній підготовці».

Семінар-практикум – це семінар, на якому обговорюються різні варіанти розв'язання практичних ситуаційних задач і завдань, за якими викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень, формує вміння їх практичного застосування відповідно до сформульованих завдань різної складності. Семінари-практикуми проведені нами зі

студентами II курсів ВНЗ за темами: «Теоретико-методичні основи оздоровчої фізичної культури», «Фізична культура у гармонійному розвитку особистості», «Зміст і форми оздоровчого фітнесу».

Зазначені семінари спрямовані на досягнення таких результатів: студенти здобувають досвід побудови фізкультурно-оздоровчої діяльності, навчаються чітко і логічно висловлювати власні думки, аргументовано відстоювати свою думку, коректно спростовувати думку опонентів.

Г.Г. Авдіянець, С.І. Архангельський, А.І. Кузьмінський, Н.М. Наумова, О.В. Петровський вважають, що чудовою альтернативою лекціям та семінарам є інтерактивні форми навчання диспут, бесіда, конференція, «круглий стіл» та ін.

Бесіди спрямовані на формування у студентів позитивного ставлення до позааудиторних занять із фізичного виховання, усвідомлення значущості фізичної культури у режимі дня, організацію контролю виконання ранкової гімнастики на позааудиторних заняттях у спортивних секціях. Індивідуальні та групові бесіди зі студентами проходились у вільному режимі, під час бесід проходило консультування з питань основ методики оздоровлення та фізичного вдосконалення традиційними і нетрадиційними засобами та методами фізичної культури.

Ми виявили, що певним чином цілісна система педагогічних впливів (роз'яснення й обговорення моральних норм, групові та індивідуальні етичні бесіди у процесі занять фізичними вправами, розповіді про кращих студентів та ін.) дає змогу систематизувати



Рис. 1. Різновиди семінарських позааудиторних занять у процесі спортивно-масової роботи



і програмувати педагогічні впливи на свідомість, волю і почуття вихованців, змінювати їх духовно-моральні судження.

Диспути у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи спрямовані на формування у студентів їхньої власної позиції щодо здорового способу життя (ЗСЖ).

Нами проводились такі диспути для студентів I-II курсів, як «Чи шкідливі звички»; «Здоровий спосіб життя: розуміння, усвідомлення чи стиль життя»; «Свобода вибору щодо власного здоров'я», які дали змогу трансформувати свідомість студентів щодо усвідомлення власної позиції щодо свого здоров'я, занять фізичною культурою і спортом, формування спортивно орієнтованого стилю життя, що, безумовно, стимулює їхню здатність до ретроспективного пошуку інформації, її систематизації, аналізу і синтезу, накопичення індивідуального інформаційного банку знань про здоровий спосіб життя.

Висновки з проведеного дослідження. Ми вважаємо, що запропонована нами класифікація форм традиційної вищої освіти суттєво підвищує мотивацію студентів до процесу позааудиторної спортивно-масової роботи, що ґрунтується на пізнавальній активності, діалогічності, креативності, практичній значущості навчального процесу з фізичного виховання для кожного суб'єкта діяльності. Тому застосування форм традиційної вищої освіти у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи полягає в інтерпретації і трансформації вже відомих у науці педагогічних технологій з фізичного виховання крізь призму підготовки майбутніх фахівців.

Перспективою подальшого дослідження є деталізація форм традиційної вищої освіти

у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи, яка допоможе в майбутньому практичному використанні в освітній сфері.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авдіянц Г.Г. Лекція у вищій школі: теорія та практика: метод. посіб. для ад'юнктів, магістрантів, асп., викладачів вищ. шк. – вид. 2-е, перероб. і доп. / за заг. ред. В.В. Пашутіна. – Д., 2006. – 78 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій: модульне навчання / А.М. Алексюк. – К.: ІСДО, 1993. – 220 с.
3. Вергасов В.М. Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе / В.М. Вергасов. – К. : Вища шк., 1979. – 216 с.
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – 2-е вид., стер. – К.: Знання, 2011. – 486 с.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.
7. Наумова Н.Н. Экологическое образование в туристском вузе: дис. д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Наумова Наталия Николаевна. – М., 2006. – 520 с.
8. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
9. Педагогіка туризму: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. В.К. Федорченка, Н.А. Фоменко, М.І. Скрипник, Г.С. Цехмістрової. – К. : Слово, 2004. – 296 с.
10. Пінчук В.М. Впровадження інформаційних технологій у вищих навчальних закладах України / Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку»: у 4 частинах. – К. : АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, 1996. – Част. 2. – С. 96–98.



УДК 371.132:37.035.6

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ КОЛЕДЖУ ЯК ЧИННИК НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

Дудова Д.О., докторант

Міжрегіональна академія управління персоналом,
викладач

Морський коледж Херсонської державної морської академії

У статті порушено проблему впливу освітнього середовища коледжу на формування національно-патріотичних почуттів майбутніх фахівців морської галузі. Визначено структуру освітнього середовища. З-поміж форм і методів, які сприяють більш ефективному формуванню національно-патріотичних почуттів курсантів, виокремлено інноваційні на основі інтерактивних технологій.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, освітнє середовище, компетентнісний підхід, компетенція, педагогічні умови.

В статтю затронута проблема впливу образовательной среды колледжа на формирование национально-патриотических чувств будущих специалистов морской отрасли. Определена структура образовательной среды. Среди форм и методов, способствующих более эффективному формированию национально-патриотических чувств курсантов, выделены инновационные на основе интерактивных технологий.

Ключевые слова: национально-патриотическое воспитание, образовательная среда, компетентностный подход, компетенция, педагогические условия.

Dudova D.O. EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF COLLEGE AS A FACTOR OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE SPECIALISTS OF THE MARINE INDUSTRY

The article discusses the issue of the problem of the impact of college educational environment for the formation of national patriotism of future professionals of the maritime industry. The structure of the educational environment is defined. Among the forms and methods that promote a more efficient formation of national-patriotic feelings of students, innovative ones are singled out on the basis of interactive technologies.

Key words: national-patriotic education, educational environment, competence approach, competence, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Національно-патріотичне виховання і громадянське становлення студентів у сучасних умовах набувають особливої актуальності і значущості. Наявність почуття любові до своєї Батьківщини і усвідомлення прояву громадянської позиції мають велике значення в соціальному і духовному розвитку особистості курсанта морського коледжу. Громадянське виховання цінне тим, що для майбутнього України важливо не тільки те, які фахівці будуть створювати багатство країни, але й те, яким буде їхній світогляд, громадянська, моральна позиція, ставлення до своєї Батьківщини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аспект патріотичного виховання розробляли відомі українські педагоги минулого: Х. Алчевська, М. Грушевський, О. Духнович, М. Драгоманов, А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, які значну увагу приділяли вихованню любові до своєї землі, рідної мови, формуванню національної самосвідомості. Основи національного виховання закладено вітчизняними філософами та громадськими діячами – Г. Сково-

родою, М. Драгомановим, М. Грушевським. Проблеми формування національних і загальнолюдських цінностей в учнівській та студентській молоді у процесі освіти досліджують О. Вишневський, О. Гречаник, В. Іванчук, О. Попова, Л. Рибалко, М. Таланчук, А. Троцько та інші.

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні впливу освітнього середовища коледжу на формування національно-патріотичних почуттів майбутніх фахівців морської галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах модернізації освіти підготовка морських фахівців та підвищення їхньої кваліфікації здійснюється за програмами і курсами, затвердженими з урахуванням мінімальних стандартів компетентності міжнародного кодексу з підготовки та дипломування моряків (ПДНВ-78/95). У главі II частини А Кодексу ПДНВ-78/95 прописані стандарти мінімальної компетентності, яких повинні дотримуватися сторони – учасники конвенції. Окремо слід зауважити, що крім складників професійної компетентності єврокомісія виокремлює 8 стрижневих компетенцій, якими повинен



володіти кожний європеєць (компетенція в галузі рідної мови; компетенція у сфері іноземних мов; математична та фундаментальна природничо-наукова та технічна компетенції; комп'ютерна компетенція; навчальна компетенція; міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції, а також громадянська компетенція; компетенція підприємництва; культурна компетенція). Зрозуміло, що всі вищезазначені компетенції мають бути сформовані у морських фахівців, оскільки їх наявність забезпечить їм успішне співробітництво з іноземними роботодавцями. Компетентнісний підхід у підготовці морських фахівців має суттєву особливість, оскільки він має забезпечувати професійну діяльність в умовах постійного перебування в обмеженому колі людей різної національності, культури та релігії, формувати вміння спілкуватись і знаходити спільну мову, здатність приймати зважені рішення в екстремальних ситуаціях, забезпечувати можливість успішного адаптування до швидких змін у сучасному динамічному світі. У зв'язку з цим стає зрозуміло, що формування професійної компетентності морських фахівців знаходиться в полі зору багатьох дисциплін, викладання яких повинно бути спрямоване на професійну діяльність та ґрунтуватися на міждисциплінарних інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу, що спрямований на формування та розвиток стрижневих та професійних компетентностей особистості.

Як вважає академік НАПН Н. Бібік, компетентність стосовно структури змісту освіти, побудована в сучасних стандартах за галузевим принципом і в програмах, виводить універсальний метарівень, що в інтегрованому вигляді подає освітні результати [7].

Наш підхід до виховання студентів морського коледжу збігається з думкою вчених, які вважають, що зміст професійної освіти має бути спрямований також на виховання почуття патріотизму, громадянськості, сприяти формуванню національної самосвідомості, поваги до історичної та культурної спадщини народів. Установлено, що ціннісно-орієнтована внутрішня позиція студента виникає в результаті організації освітньої діяльності, в яку він включений. На думку Ш. Амоношвілі, якщо ми хочемо виховати особистість, патріота, то «все його оточення, всі люди, які спрямовують цей процес, повинні ставити цілеспрямоване виховне середовище» [1].

Сучасна педагогіка пропонує середовищний підхід як теорію і технологію безпосереднього управління (через середовище) процесами виховання і розвитку особистості; як систему дій суб'єкта управ-

ління, спрямованих на перетворення середовища у засіб проектування і діагностики результату навчання і виховання [8]. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що вчені та педагоги-практики приділяють велику увагу дослідженню поняття «освітньо-виховне середовище».

Розглянемо зміст наукової категорії «середовище». Тлумачний словник сучасної української мови подає пояснення поняття «середовище» як оточення, сукупність природних і соціально-побутових умов, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов, у яких протікає діяльність людського суспільства, організмів [4].

Більшість учених під освітнім середовищем розуміють багаторівневу систему умов, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкта в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному. В. Ясвін визначає освітнє середовище як «систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що перебувають у соціальному і просторово-предметному оточенні» [9, с. 14].

Дослідник М. Братко дає визначення поняття «освітнє середовище» як сукупність чинників – матеріальних, просторових, предметних, соціальних, особистісних, які взаємодіють між собою, впливають один на одного, «організують середовище» [3].

Освітньо-виховне середовище навчального закладу є важливим фактором професійного становлення і особистісного розвитку студентської молоді. Основними чинниками його впливу є створення еталону суспільного життя, активне піднесення ролі соціально-виховних впливів на формування особистості студента, мінімізація деструктивної дії на особистість проявів буденного життя.

А. Кух вважає, що освітнє середовище «структурно складається із трьох взаємопов'язаних компонентів – суб'єктно-ресурсного, матеріально-технічного та ідейно-технологічного. Суб'єктно-ресурсний компонент визначає суб'єкти освітнього середовища (студентів, викладачів) та умови здійснення їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Матеріально-технічний компонент відповідає за забезпеченість освітнього середовища відповідним стандартним обладнанням. Ідейно-технологічний компонент визначає нормативні методики та технології досягнення прогнозованих результатів у навчанні» [5].

На думку Т. Лонгвинської, «освітньо-виховне середовище значно впливає на суспільну свідомість студентів. Загалом



розвиток соціальної спрямованості особистості студента в умовах освітньо-виховного середовища ВНЗ відбувається за такими напрямками, як виховання переконаності, професійної спрямованості, розвиток необхідних соціальних ознак і якостей; удосконалення особистісних ціннісних якостей, набуття досвіду; виховання обов'язку і відповідальності щодо визначення позицій майбутньої соціальної ролі; зростання особистісних критеріїв у сфері освітньо-виховної діяльності; самовиховання студентства з формування рис, якостей, досвіду, необхідних для майбутнього соціального буття; формування готовності до подальшої практичної соціальної діяльності» [6, с. 122].

Проблемою створення та моделювання освітнього середовища займався дослідник В. Биков. До структури освітнього середовища вчений відносить

- цільовий складник;
- управлінський складник;
- навчальний заклад;
- ресурсний складник;
- нормативний складник [2, с. 121].

Ми підтримуємо думку вчених і розуміємо під освітньо-виховним середовищем морського коледжу багаторівневу систему умов, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності студента в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному.

Патріотичне виховання в освітньо-виховному середовищі морського коледжу потребує збагачення та оновлення змісту, впровадження інноваційних форм і методів на основі інтерактивних технологій, оптимізації організаційно-педагогічних умов, визначення пріоритетних напрямів, посилення патріотичної спрямованості в програмах соціально-гуманітарних дисциплін. Побудова навчальної та позааудиторної діяльності з урахуванням пізнавальної парадигми дасть змогу студенту реалізувати свій творчий потенціал; збагатити свій життєвий досвід у реалізації освітніх і суспільно-значущих проектів; сформувати позитивне ставлення до навколишнього світу, інших людей, самого себе, ієрархічність відносин з дорослими і однолітками; виховати почуття патріотизму, потреби в самовідданому служінні на благо Вітчизни, відповідальність за свої справи і вчинки.

Розмірковуючи про роль навчальних дисциплін у патріотичному вихованні студентів морського коледжу, слід зауважити, що воно реалізується у рамках усіх предметів на інтегративній основі – методологічній, змістовній, технологічній та інших. Предмети гуманітарного циклу дають студентам морського коледжу систематичне

уявлення про суспільство і безпосередньо спрямовані на становлення їхніх громадянських компетентностей. Разом із тим вони повинні бути тісно взаємопов'язані як з іншими предметами, так і з позааудиторною діяльністю студентів, а також життєдіяльністю навчального закладу.

Цілеспрямоване формування особистості патріота передбачає її проектування, але не на основі загального шаблону, а відповідно до індивідуального для кожного студента проекту, що враховує його особливості. Включення студента в організовану навчальну та позааудиторну діяльність, у процесі якої розгортаються багатопланові відносини, закріплює форми суспільної поведінки, формує потребу діяти відповідно до моральних зразків, які є мотивами, що регулюють взаємовідносини студентів.

Висновки з проведеного дослідження. З наведеного вище можна дійти висновку, що освітнє середовище коледжу є важливим чинником національно-патріотичного виховання майбутніх фахівців морської галузі, оскільки є педагогічною системою умов, які забезпечують оптимальні параметри освітньої діяльності курсанта в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амоношвили Ш.А. Единство цели: пособие для учителя / Ш.А. Амоношвили. – М. : Просвещение, 1987. – 128 с.
2. Бичко А.К. Філософія / А.К. Бичко, І.В. Бичко, В.Г. Табачковський, В.І. Ярошовець. – К.: ЦУЛ, 2010. – 648 с.
3. Братко М.В. Сутнісний зміст поняття «освітнє середовище вищого навчального закладу» / М.В. Братко // Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Фахове видання Київського університету імені Бориса Грінченка. – 2012. – № 18 – С. 50–55 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Potip/2012_18/Bratko.pdf
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. І гол.ред. В.Т. Булес. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
5. Кух А.М. Освітнє середовище в структурі інноваційної системи фахової підготовки майбутніх учителів фізики / А.М. Кух // Предметні дидактики в контексті формування компетентнісно-світоглядних професійних якостей майбутнього фахівця (частина 2). – 2008. – С. 73.
6. Лонгвиновська Т. Вплив освітньо-виховного середовища ВНЗ на виховання соціальної спрямованості молоді / Т. Логвиновська // Наукові записки. Херсон. – 2012. – № 131. – С. 121–124.
7. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І. Прометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та



українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К., 2004. – 111 с.

8. Формування в учнів естетичного ставлення до природи в контексті середовищного підходу до освітнього процесу в школі І ступеня / Г.С. Тарасенко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 41 /

Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2014. – 468 с.

9. Якименко С.І. Формування світогляду молодших школярів на основі використання історико-географічних знань. / С.І. Якименко: Етнос. Культура. Нація. Дрогобицький державний педагогічний університет. – Випуск 2. – Дрогобич, 2001. – С. 137–141.

УДК 371.4

МОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ: ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Капітан Н.О., викладач
кафедри українознавства

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

У статті окреслено наукове осмислення феномену рідної мови та порушено проблему розуміння співвідношення функцій української мови, які впливають на формування особистості. Здійснено спробу довести, що мова є одним із найголовніших способів духовно-морального збагачення. Проаналізовано функції мови – комунікативну, виховну, когнітивну, експресивну, естетичну та ін. Розглянуто роль мовної культури як одну з найважливіших у структурі загальної культури.

Ключові слова: *рідна мова, культура особистості, мовна культура, формування культури особистості, функції української мови.*

В статье обозначено научное осмысление феномена родного языка и затронута проблема понимания соотношения функций украинского языка, которые влияют на формирование личности. Сделана попытка доказать, что язык является одним из главных способов духовно-нравственного обогащения. Проанализированы функции языка – коммуникативная, воспитательная, когнитивная, экспрессивная, эстетическая и т. д. Рассматривается роль языковой культуры как одна из важнейших в структуре общей культуры.

Ключевые слова: *родной язык, культура личности, языковая культура, формирование культуры личности, функции украинского языка.*

Капитан N.O. LANGUAGE AS A FORM OF CULTURAL IDENTITY FORMATION: FUNCTIONAL ASPECTS

The paper outlines the scientific interpretation of the mother language phenomenon and rises the issue of understanding the correlation between the functions of the Ukrainian language, which influence the formation of a personality. An attempt is made to prove, that language is one of the main means of spiritual enrichment. The functions of language are analyzed, in particular: communicative, educational, cognitive, expressive, esthetic, etc. The role of the language culture as one of the major aspects of general culture is considered.

Key words: *mother language, personality culture, formation of personality culture, functions of the Ukrainian language.*

Постановка проблеми. Теоретичне осмислення ролі мови у формуванні культури особистості бере початок з моменту виникнення мови як системи символів і знаків. Довгий час українські мовознавці в епіцентр своїх досліджень ставили мову як засіб спілкування, залишаючи поза увагою її соціокультурні функції. Зміна напрямів дослідження такого феномену, як мова спостерігається з кінця ХХ століття не лише серед лінгвістів, а й серед фахівців інших галузей. Значна кількість теорій щодо ролі та функцій мови в культурному становленні

суспільства та кожної особистості зокрема засвідчує важливість наукового осмислення феномену рідної мови, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Постановка завдання. Мета дослідження – осмислення феномену рідної мови; аналіз співвідношення функцій мови, які впливають на формування культури особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні українські вчені В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко наголошують, що «поза культурою ні про



яке оновлення суспільства, становлення державності, впровадження демократичних відносин не може бути й мови. Лише культура збагачує народ загальнолюдськими цінностями, прилучає людину до творчості, виховує в ній господарсько-ділові та морально-етичні якості. Саме тому розвиток культури має розглядатися так само, як і економіко-політична проблематика» [1, с. 49]. У цьому сенсі ми розглядаємо роль мовної культури як одну з найважливіших у структурі загальної культури.

У контексті нашого дослідження слушним є визначення поняття «мова», яке подане у «Лінгвістичному енциклопедичному словнику»: людська мова як певний клас знакових систем та етнічна мова – конкретна знакова система, що використовується у певному соціумі, у певний час і на певній території розповсюдження [13, с. 604–607]. У нашій роботі «рідна мова», «етнічна мова», «материнська мова» та «українська мова» є тотожними.

Українська мова посідає провідне місце не лише в навчанні, а й у повсякденному суспільному житті. Її вплив є беззаперечним, оскільки щодня, за словами сучасного мовознавця О. Радченка, мова «виявляється за допомогою сили» [18, с. 142]. Проте ще у свій час великий мислитель В. фон Гумбольдт зауважив, що мова у житті людини є не лише інструментом впливу чи формою втілення людських потреб, а й духовним життям людини, оскільки функції мови є «організмом духу так само, як будова м'язових волокон, коло кровообігу, розгалуження нервів – організмом тіла» [11, с. 365]. Отже, слова вченого є підтвердженням того, що мова – суспільне явище, без якого неможливе існування людства, а також це спосіб повсякденного життя. У цьому контексті слушною є думка сучасних лінгвістів Н. Непійводи та В. Чуріни про те, що знання мови як у побутовому житті, так і в професійній діяльності потрібне «не як сукупність правил, а як культура співжиття в суспільстві, картина світобачення, засіб формування і самовираження кожної особистості» [15, с. 9–11]. Про те, що мова є духовною «оселею буття» та «житлом людської сутності» писав і німецький філософ М. Гайдеггер [7, с. 49]. Отже, споконвіку мову вважали ознакою духовного життя людини, яка безпосередньо бере участь у житті та формуванні кожної особистості. У новаторській концепції українського педагога В. Сухомлинського духовна сутність рідної мови виявляється незамінною основою формування особистості з моменту її народження до глибокої старості. На думку вченого, рідна мова – основа духовної

цілісності людини. Мовну культуру В. Сухомлинський вважав дзеркалом духовної культури людини [23, с. 202–212]. Процес вивчення мови – це не лише загальноприйняті правила та норми, а й процес навчання мисленню, позитивному сприйманню світу, засвоєння морально-етичних законів. Отже, істинно людське буття, а не фізіологічне існування, за дослідженнями означуваних вчених, можливе лише з використанням мови, оскільки вона є не лише засобом обміну інформацією між людьми, а й способом духовного збагачення.

Швейцарський лінгвіст ХХ ст. Фердинанд де Соссюр виокремив 2 головних модуси існування мови – мову і мовлення [22, с. 23], які утворюють єдиний феномен людської мови. Мовлення – це реалізація мови як системи знаків. Німецький філософ та психіатр Карл Ясперс писав про те, що індивід «існує лише в комунікації з іншими; комунікація – це життя людини серед людей» [27, с. 139–140]. Проте дослідження ХХ – ХХІ ст. підтвердили, що цих двох категорій (мови і мовлення) недостатньо для розуміння сутності мови як засобу спілкування, оскільки комунікація – це основа свідомості людей, їхнього пізнання, суспільного буття, а також будь-якої взаємодії людей. У цьому контексті слушною є думка автора праці «Комп'ютерна лінгвістика» Б. Городецького, який вважає, що індивід реалізовується в соціумі через комунікацію, проте не можна забувати, що «її джерелом є мислення, яке також зароджується у процесі комунікації» [8, с. 15]. У зв'язку з цим постає проблема розуміння співвідношення функції мови, у яких можна виявити вплив української мови на формування особистості.

Функції мови, які виокремлюють сучасні мовознавці, є немало. Беззаперечно, що кожна з них має вплив на особистість, проте ми проаналізуємо ті, які вважаємо найголовнішими у формуванні культури особистості.

У генетичному аспекті *комунікативна функція* є первинною стосовно інших, оскільки ще в дитячому віці індивід засвоює рідну мову через мовлення. «Мовлення як засіб спілкування відіграє одну з найважливіших ролей у житті людини: за його допомогою реалізується фундаментальна потреба в обміні думками, інформацією між людьми – це засіб самовираження, потужний засіб впливу на аудиторію» [19, с. 82]. Оригінальні ідеї щодо реалізації мови через комунікативну функцію висвітлив філософ, літературознавець і мистецтвознавець М. Бахтін. Особливістю його концепції є аналіз «мовленневих актів» через поняття «іншого». Вчений розглядав текст крізь призму



діалогу, він вважав, що способом взаємодії свідомостей є діалог, оскільки взаємодія зі світом культури відбувається у процесі бесіди. Для М. Бахтіна «слово хоче бути почутим, зрозумілим, таким, що отримало відповідь, і знову відповідати на відповідь, і так до нескінченності. Воно вступає в діалог, який не має смислового кінця (але для того чи іншого учасника може бути фізично обірваним)» [4, с. 297]. Індивід може побачити себе зі сторони як частину людського суспільства лише через іншого індивіда, таким чином стати членом «великого світу». Але «оскільки саме так я сприймаю себе у повсякденній реальності, то це моє буття зумовлене спілкуванням з іншими людьми» [4, с. 41–42]. Отже, для М. Бахтіна «бути – означає спілкуватися», «бути – це бути для іншого й через нього – для себе».

Про комунікативну як одну з найважливіших функцій мови пише професор, доктор філософських наук Л. Дротянко: «Найважливішою умовою функціонування мови є наявність суспільних відносин, міжособистісної комунікації в усіх сферах суспільного життя. Комунікація є джерелом зародження, розвитку, трансформації мовних засобів, які виражають зміст і форми вияву культури певного суспільства на певному історичному етапі» [12, с. 5–9]. Мова, реалізуючись у комунікативній функції, є основою для культури певної спільноти, а отже – для культури особистості. В. фон Гумбольдт, високо оцінюючи роль мови у спілкуванні («Сутність мови виявляється в самому акті її відтворення» [9, с. 70]), вважав її чимось більшим, ніж просто засобом комунікації: «Мова – це не просто засіб спілкування, вона – вираження духу і світогляду мовця і спілкування» [9, с. 118]. У зв'язку з цим виникає потреба в аналізі функцій мови.

Важливою для розуміння мови як соціального явища є когнітивна функція, оскільки мова є невід'ємним складником пізнання і відіграє важливу роль в осмисленні світу. Результатом різних виявів когнітивної функції мови стає формування мовної картини світу, яка суттєво відрізняється у різних етносів та культур. Великий мислитель В. фон Гумбольдт розкривав сутність мови з погляду діалектичної єдності її комунікативної та когнітивної (гносеологічної) функцій. Вчений зіставляв мову з духом народу, ввівши нові для мовознавства та філософії поняття «духовна сила народу» та «мовна свідомість народу». На думку В. фон Гумбольдта, «народ створює свою мову як знаряддя людської діяльності, дозволяючи їй вільно розгорнутися зі своїх глибин, і разом з тим він шукає й отримує дещо реаль-

не, дещо нове й більш високе; а досягаючи цього на шляхах поетичної творчості та філософських передбачень, він своєю чергою здійснює зворотний вплив і на свою мову» [10, с. 68]. Для Гумбольдта мова є діяльністю духу, оскільки буття духу може мислитися лише в діяльності.

Бути засобом формування людської думки – це ще одна функція мови, яка настільки тісно переплітається з виражальною та когнітивною, що багато хто з учених розглядає їх як одну – *мислетворчу*. Оскільки мова є засобом формування та оформлення думки, то цілком природно постає питання про співвідношення мови та мислення. Можна вважати, що мова і мислення виникли одночасно у процесі розвитку пізнавальної діяльності людини і становлять діалектичну єдність, проте не є тотожними поняттями.

Відомий лінгвіст і методист Л. Щерба писав, що дослідження рідної мови – це спостереження над процесами «живого» мислення [26, с. 340]. Сучасні мовознавці також дотримуються думки, що не людина володіє мовою, а мова володіє людиною, оскільки мова диктує у свідомості, як сприймати світ. Наприклад, В. Мельничайко вважає, що мова – творчий орган мислення, «засіб не виражати готову думку, а створювати її; вона не відображення світогляду, який вже склався, а діяльність, що його складає» [14, с. 3–11]. Отже, мислення і мова «живуть у житті людини у вічній взаємочинності» [20, с. 291]. Аналізуючи лінгвофілософську концепцію мови Г. Сковороди, також спостерігаємо тісну взаємодію слова та думки: «Мысль движет грязь (тобто м'язи) твоего языка, и она-то говорит оным» [21, с. 80]. Отже, мова утворює думку, за допомогою якої людина мислить. Рушійною силою мислення, за вченням Г. Сковороди, є душа людини (серце). Оскільки думка панує над тілесним виявом людини, зростає відповідальність за чистоту бажань та вчинків, які передусім формуються мовою у думці.

Філософ В. фон Гумбольдт виробив метод, який дав змогу вирішити питання про одвічний зв'язок мови та мислення. Спираючись на ідеї

Ф. Шеллінга про тотожність духу і природи, її постійного розвитку, його концепцію абсолютного розуму, а також положення Гегеля про мислення як незалежну від людини об'єктивну сутність, про первісну тотожність мислення і буття, Гумбольдт охарактеризував мову як діяльність духу і мислення. На дух впливає матерія; мова – матеріальне втілення духу [9, с. 70–71, 82, 319]. Великий мислитель поділяв ідеї Й.-Г. Гердера про взаємозв'язок мови,



мислення та духу етносу. На основі розгляду найрізноманітніших аспектів мови вчений виробив метод, за допомогою якого можна пояснити первісну єдність мови, мислення і феноменів культури, створивши мовознавче підґрунтя для об'єднання наук, пов'язаних із культурою. Мова – це «орган, що утворює думку» [9, с. 75]. Мислення не просто залежить від мови, а певною мірою зумовлюється кожною конкретною ідіоетнічною мовою. Сутність людини нерозривна із сутністю мови: «створення мови зумовлене внутрішньою потребою людства. Вона – не лише зовнішній засіб спілкування людей у суспільстві, а й закладена в природі самих людей і необхідна для розвитку її духовних сил і формування світогляду» [9, с. 168]. Видатний український мовознавець, філософ, фольклорист, етнограф, літературознавець О. Потебня продовжив розвивати думку свого попередника В. фон Гумбольдта про те, що мова – основний спосіб мислення і пізнання. У праці «Думка і мова» вчений робить акцент на діяльній-творчому аспекті мови, зазначаючи, що мова – засіб не виражати готову думку, а створювати її, «вона є не відображенням готового світосприйняття, а діяльністю, що формує» [17, с. 38]. Вирішуючи питання співвідношення думки і мислення, О. Потебня зазначив, що «з часів Гумбольдта всі, хто серйозно займався вищими завданнями мовознавства, переконалися, що думка і мова нероздільні, що мова без думки такою ж мірою неможлива, як думка без мови; що те й інше співвідноситься одне з одним, як душа і тіло, сила і функція, сутність і форма» [17, с. 69]. Отже, мова безпосередньо пов'язана з формуванням думки, оскільки друга «для перетворення на вищі форми потребує символів мови» [17, с. 89].

Беззаперечним є факт, що викладання мови є надто важкою справою, бо це не просто передача знань, практичних умінь, навичок, це передусім виховання: виховання розуму, формування думки, «копіткє різьблення й ліплення найтонших рис духовного обличчя людини» [24, с. 1–10]. Однією з «найбільших сил» української мови є *виховна функція* – саме у формуванні, в утвердженні чутливості до слова, до найтонших порухів душі, виражених у ньому. І. Огієнко також зазначав, що найкращим вихователем є мова, бо «завдяки їй формуються основи духовного світу дитини, тільки вона (мова) може забезпечити повноцінне життя особистості. Цілий народ мусить пильно дбати, щоб усі його школи були тільки рідномовні, бо тільки вони виховують свідому націю» [16, с. 18]. Цілком слушною є думка про те, що нація буде «засуджена на культурне й національне

каліцтво», якщо зі шкіл виходитимуть фахівці без «найсильнішого двигуна свого духового розвитку». Тому й сьогодні актуально звучать слова освітнього діяча

К. Ушинського: «Не умовних звуків тільки вчиться дитина, вивчаючи рідну мову, але п'є духовне життя і силу з рідної груді рідного слова» [25, с. 184].

Рідна мова – основа формування унікальної культури кожного народу. Тісний зв'язок представників однієї нації забезпечує мова. І. Бабій стверджує, що «у рідному слові живе минуле, теперішнє і майбутнє» [3, с. 151–157]. Вважаємо, що культура – найважливіший чинник формування людини розумної, а також людини морально-духовної. Рідна мова – це мова культури, в контексті якої виховується людина. Тому важливою для формування особистості є функція *культуротвірна* та *культурозберігальна*. Чеський мовознавець І. Марван зазначив: «Рідна мова – єдина Батьківщина, яка назавжди залишається і відроджується в людині, куди б її не закинула доля» [28, с. 397]. Мова здійснює вплив на людину, людина – на культуру. Але є й зворотний вплив на внутрішній світ людини, тому добір слів та правильне їх використання є важливим етапом у формуванні особистості.

Культура мови включає в себе художнє чуття, а тому не менш важливою є *естетична функція мови*, яка тісно пов'язана з виховною та культуротвірною. Беззаперечно, на формування мовної особистості, її мовного чуття впливає образність (порівняння, персоніфікація, метафори, епітети тощо). Мова фіксує в собі естетичні смаки та уподобання своїх носіїв, тим самим є джерелом розвитку рідної української мови та джерелом формування краси й любові в людині. Естетика слова рідної мови – дієвий чинник впливу на душу людини, оскільки «пробудити в дитячому серці поетичне натхнення – це означає відкрити ще одне життєдайне джерело думки. Сила цього джерела в тому, що слово відбиває не тільки предмет, явище, дає їм означення в людській мові, а й втілює особисті сприймання, почуття, переживання» [23, с. 202–211]. Учений окреслював шлях виховання людини засобами рідної мови: «Від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних почуттів і моральних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності» [23, с. 508]. Закохана в красу рідного слова «людина стає чутливою і вимогливою до естетичного і морального буття навколо себе».

Універсальним засобом вираження внутрішнього світу людини, де формується світогляд, є *експресивна* функція мови.



Кожний індивід має власний внутрішній світ, який розкрити може тільки мова. Для того, щоб виразити свої емоції та почуття, за словами В. Сухомлинського, треба, щоб мова була для людини не завченими звуками, а живим вираженням самої себе; словами, які би змушували людину глибоко переживати своє ставлення до того, про що вона дізнається, чує, мислить [24, с. 1–10]. На думку лінгвіста В. Авроріна, експресивна функція – це єдина функція, що виражає почуття та емоції і в поєднанні з комунікативною функцією є «безпосередньою дійсністю думки» [2, с. 34]. Такої ж думки був німецький мовознавець Лео Вайсгербер, який стверджував, що духовне становлення особистості неможливе без опирання на рідну мову [6, с. 142]; тільки рідна мова може відкрити свої можливості [6, с. 46]. Вчений постійно акцентує на тому, що особистість формується з використанням потенціалу рідної мови [6, с. 84].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, на основі викладеного матеріалу можна дійти висновку, що шляхів виховання, формування та вдосконалення є багато, але суттєву нішу у формуванні культури особистості повинна займати рідна мова, адже чужа «не пускає в людині глибокого коріння» (за І. Огієнко) та уповільнює її розумовий, психологічний, емоційний, моральний розвиток. Аналіз функцій мови засвідчує, що становлення особистості відбувається безпосередньо з участю української мови. Вважаємо, що культура мовлення особистості – найяскравіший показник розвитку її загальної культури.

ЛІТЕРАТУРА:

- Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. – К.: Знання України, 2002. – 578 с.
- Аврорин В. Проблемы изучения функциональной стороны языка / В.А. Аврорин. – Л.: Наука, 1975. – 276 с.
- Бабій І. Технологія морального виховання старших дошкільників засобами народної педагогіки / І. Бабій // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – № 45. – С. 151–157.
- Бахтин М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 445 с.
- Бугайски М. Язык коммуникации / Мариан Бугайски; пер. с польск. Артеменко Э.Г. – Х.: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2010. – 544 с.
- Вайсгербер Л. Родной язык и формирование духа / Л. Вайсгербер; пер. с нем., вст. ст. и коммент О.А. Радченко. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 232 с.
- Гайдеггер М. Дорогою до мови / М. Гайдеггер; пер. з нім. В. Камянець. – Львів: Літопис, 2007. – 232 с.
- Городецкий Б. Компьютерная лингвистика: моделирование языкового общения / Б.Ю. Городецкий // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс. – Вып. XXIV. – 1989. – С. 5–31.
- Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – 398 с.
- Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 2000. – 400 с.
- Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. – М.: Наука, 1985. – 368 с.
- Дротянко Л. Трансформація комунікативної функції мови в добу інформатизації / Л. Дротянко // Вісник НАУ. Серія: Філософія. Культурологія. – 2012. – № 2(16). – С. 5–9.
- Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. – М.: Сов. энцикл., 1990. – 685 с.
- Мельничайко В. Мовний розвиток особистості: завдання і засоби / В. Мельничайко // Мовна освіта в контексті завдань української середньої і вищої школи: [матеріали науково-практичної конференції]. – Тернопіль, 1995. – С. 3–11.
- Непийвода Н., Чуріна В. Мовна підготовка у школі та вузі / Н. Непийвода, В. Чуріна // Українська мова та література. – 2000. – № 5. – С. 9–11.
- Огієнко І. Українська культура / І. Огієнко. – К.: Заповіт, 1992. – 276 с.
- Потебня А. Мысль и язык / А.А. Потебня. – К.: Синто, 1993. – 192 с.
- Радченко О. Язык как мирозидание. Лингво-философская концепция неогумбольдтианства / О. Радченко. – 3-е изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2006. – 312 с.
- Сагач Г. Вибрані твори: В 10 т. / Г. Сагач. – Рівне: ПП ДМ. – Т. 7: Професійна риторика: Слово животворяще. – 2015. – 340 с.
- Сімович В. Рідна мова й інтелектуальний розвій дитини // Сімович В. Праці: в 2 т. Т. 1. – Чернівці: Книги-XXI, 2005. – С. 291–299.
- Сковорода Г. Твори у 2 т. Т.1. / Г. Сковорода; упоряд. І.А. Табачников. – К.: Вид-во АН УРСР, 1961. – 638 с.
- Соссюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики / Ф. де Соссюр; пер. з фр. А. Корнійчука та К. Тищенко. – К.: Основи, 1998. – 324 с.
- Сухомлинський В. Вибрані твори в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк. – Т. 3. – 1977. – 669 с.
- Сухомлинський В. Слово рідної мови / В. О. Сухомлинський // Укр. мова і літ. в школі. – 1968. – 12 груд. – С. 1–10.
- Ушинський К. Рідне слово / К. Ушинський // Вибр. пед. твори: У 2 т. Т. 2. – К.: Рад. шк., 1983. – 380 с.
- Щерба Л. О взаимоотношениях родного и иностранного языков // Щерба Л. Языковая система и речевая деятельность. – Ленинград: Наука, 1974. – 428 с.
- Ясперс К. Комунікація // Ситниченко Л. Першоджерела комунікації філософії. – К.: Либідь, 1999. – С. 139–140.
- Marvan J. Brana jazykem otvirana. – Praha: Academia, 2004. – 434 s.



УДК 371.011 (07)а

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Максимова О.О., к. пед. н.,
доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті розглянуто поняття «екологічна компетенція» стосовно дитини дошкільного віку, її структуру, яка включає екологічну свідомість і природодоцільну поведінку. Визначені завдання, що стоять перед вихователем під час здійснення екологічного виховання, надані рекомендації з реалізації їх у ДНЗ. Проаналізовані форми роботи, націлені на формування екологічної компетенції дітей.

Ключові слова: екологічне виховання, екологічна компетенція, структура екологічної компетенції, екологічна свідомість, природодоцільна поведінка.

В статье рассмотрены понятие «экологическая компетенция» относительно ребенка дошкольного возраста, ее структура, которая включает экологическое сознание и природосообразное поведение. Определены задания, которые стоят перед воспитателем при осуществлении экологического воспитания, предоставлены рекомендации относительно реализации их в детском саду. Проанализированы формы работы, которые направлены на формирование экологической компетенции детей.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическая компетенция, структура экологической компетенции, экологическое сознание, природосообразное поведение.

Maksimova E.A. FORMING OF ECOLOGICAL COMPETENSE OF CHILD OF PRESCHOOL AGE

In the article a concept "Ecological competence" is considered in relation to the child of preschool age, its structure that includes ecological consciousness and expedient in relation to nature behavior. Tasks that stand before an educator during realization of ecological education are determined, given recommendations from realization of them in kindergarten. Forms of work, that is directed to forming of ecological competence of children are analysed.

Key words: ecological education, ecological competence, structure of ecological competence, ecological consciousness, expedient in relation to nature behavior.

Постановка проблеми. Людина – частина природи. Ця добре відома істина, на жаль, не запобігла тим невиправним змінам, які внесло людство у біосферу через власну діяльність. Втручання в природні процеси, намагання панувати над природою призвело до хімічного, радіоактивного, бактеріологічного забруднення повітря, води, ґрунту, продуктів харчування, що викликає в організмі людини тяжкі патологічні явища, глибокі генетичні зміни, згубно діє на здоров'я людей, позначається їх передчасним старінням і смертю, народженням неповноцінних дітей. Щоб призупинити процес екологічної кризи, потрібно докорінно змінити мислення зростаючого покоління щодо ставлення до природи. І робити це варто розпочинати з дошкільного віку. Адже саме в малюків сплкування з природою відбувається найбільш емоційно. Звуки, запахи природи, її різнобарв'я милують дитяче око, змушують зупинитись і дивуватись, захоплюватись і чаруватись. Треба навчити бачити пряму пропорційність між екологією і здоров'ям. Про необхідність виховання емоційно-ціннісного та відповідального екологічного ставлення до природного довкілля, навчання приро-

додоцільній поведінці, дотримання правил природокористування зазначається у Базовому компоненті дошкільної освіти [1, с. 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання екологічного виховання молоді висвітлювали такі вчені-класики, як К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Русова. Нині особливий інтерес із зазначеної проблематики становлять роботи Н. Верзиліна, А. Захлебного, І. Зверева, В. Ліпцікого, В. Лях, І. Матрусова, А. Мамонтової, Л. Печко, С. Якименко. Екологічне виховання дітей дошкільного віку досліджували Н. Лисенко, Н. Мешко, С. Ніколаєва, З. Плохій, В. Сухар, Г. Сухорукова. Однак екологічне виховання у ДНЗ зачасти не є пріоритетним, у свідомості дітей воно мало пов'язується зі здоров'ям. Тому нагальною є потреба в зміні ставлення вихователів до проблеми формування екологічної компетенції у дітей.

Постановка завдання. Завданням нашої статті є розглянути завдання екологічного виховання дітей дошкільного віку, з'ясувати поняття екологічної компетентності, її структурні компоненти, обґрунтувати доцільні форми роботи з дітьми зазначено-



го напряму та надати рекомендації з організації екологічного виховання у ДНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед базових завдань екологічного виховання дітей виокремлюємо такі:

1. Забезпечити усвідомлення малюками своєї приналежності до природи і взаємозалежності людського існування з природою, усвідомлення взаємозв'язку між рослинами і тваринами, їх необхідністю для людини.

2. Сформувати розуміння користі і потрібності будь-якого живого об'єкта (людина, тварина, рослина).

3. Виховувати дієве бережливе ставлення до природи (допомога птахам взимку, догляд за квітами і тваринами в живому куточку, прибирання ділянки, підгодовування тварин), що здійснюється в рамках виховання моральних цінностей [2].

4. Виховання почуття прекрасного, відчуття захвату від краси природи, емоційного відгуку на різні природні явища (сніг, дощ, туман, роса, іній тощо).

Відштовхуючись від завдань, які стоять перед вихователями щодо екологічного виховання малюків, та визначення компетенції як сукупності взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задають певне коло предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності щодо них [3], під екологічною компетенцією будемо розуміти усвідомлення дитиною себе як часточки природи, сукупність знань про живу і неживу природу, оволодіння дієвими вміннями її збереження.

Працюючи з дітьми, необхідно дотримуватись принципів виховання, щоб отримати якісний результат. Але процес роботи з дітьми варто будувати, спираючись й на екологічні принципи, зокрема:

– загальний взаємозв'язок у живій природі. Тобто за допомогою ланцюгів живлення чи в інший спосіб все живе пов'язане і взаємозумовлене, складає певну систему, втрата одного елемента з якої може мати непередбачувані наслідки. Водночас варто пам'ятати, що далеко не всі зв'язки є очевидними і помітними для людського ока, досить часто вони приховані;

– принцип потенційної корисності. На перший погляд некорисна, або навіть шкідлива істота може мати питому вагу в майбутньому. Адже невідомо, які зміни на нашій планеті можуть відбутися. Тому слід обережати кожен вид рослин та тварин і не допускати їх зникнення;

– принцип різноманітності. Жива природа має бути різноманітною для її повноцінного, стійкого і довговічного існування.

Оскільки екологічна компетенція передбачає і знання, і уміння, то в її структурі доречно виокремити екологічну свідомість (знання про природу, усвідомлення себе активним суб'єктом природи, прийняття природи як ціннісної категорії, мотивація щодо її охорони) і природодоцільну поведінку.

Безперечно, знання мають велике значення. Без них не може бути сформоване відповідне ставлення. Збагачуючи знання дітей про багатство природного світу, звертаємось до словесних і, звісно, практичних методів. Важливо залучити майже всі аналізатори під час знайомства дитини з рослиною чи твариною. Особливо це стосується молодших дошкільників, які мають ще невеликий запас знань про довкілля. Для них особливо важливо торкнутися, понюхати, якщо можливо, то й на смак спробувати. Зі старшими дошкільниками іноді вистачає задіяння лише зорового та слухового аналізаторів. Спостереження за природою під час прогулянок, а також екскурсії по території ДНЗ та за його межами розкривають перед вихованцями красу і неповторність природи рідного краю, викликають емоційний відгук в їхніх душах. Також під час цільових прогулянок та екскурсій дошкільники ознайомлюються з місцем поширення рослин різноманітних видів.

Розповідаючи про природу, вихователь озброює дітей науковими знаннями. Найкраще діти розуміють і запам'ятовують матеріал під час живого спілкування з природою. Тому великий потенціал в цьому плані мають заняття на свіжому повітрі. Дитячі спостереження повинні осмислюватися і запам'ятовуватися, жити свідомість яскравими барвами, картинками. Серед природи їхня думка жвавішає, озадачується численними «чому», запалюється іскра любові до природи. Під час таких занять можна використати оповідання В. Сухомлинського «Що найтяжче журавлям?», «Як Марійка поливала дерева», «Зайчик і Горобина». Завдяки систематичній терплячій праці дитині прищеплюється усвідомлення її як частини природи, яку не можна руйнувати, ображати, бо такими діями ми знищуємо і себе. Основні закони щодо поведінки з природою діти мають «пропустити крізь душу» і неухильно їх дотримуватись: не потрібно безцільно рвати живі квіти; не можна ламати гілки дерев, кущів; вбивати комах, якщо вони не шкодять тобі; ловити метеликів, бабок; потрібно допомагати пташкам узимку; не руйнувати гнізда; не смітити, відпочиваючи на лоні природи. Варто потурбуватися, щоб ці правила стали внутрішнім надбанням дитини, регулятором пове-



дінки. Також важливо навчити дошкільників давати об'єктивну оцінку наслідкам впливу людської діяльності на природу. Розпочинаючи формувати екологічну свідомість у молодших дошкільників, доречно звертати увагу дітей на привабливість об'єктів природи (квіточка, пташка, метелик, жучок), їх яскравість, неповторність природних явищ (захід сонця, веселка, іній, хурделиця, роса, блискавка тощо). У середньому дошкільному віці акцент можна зробити на незвичному, незрозумілому, такому, що викликає здивування і змушує задуматись та поставити питання дорослому або ж провести дослідження, поекспериментувати. У цей віковий період доцільно залучати вихованців доглядати за живим куточком, за квітником чи городом. Відома фраза А. де Сент-Екзюпері «Ми відповідальні за тих, кого приручили» справджується і в цьому віці: у дітей народжується турботливість, доброта, відповідальність, жалісливість щодо тварин та рослин, за якими вони здійснюють догляд. Увагу старших дошкільників важливо націлити на уміння побачити красу і значимість кожної пори року, вчити орієнтуватися у причинах забруднення навколишнього середовища (повітря, водойм, землі). Допомога дітей природі повинна виходити і за межі дитячого садочка. Адже, як зазначав В. Сухомлинський, який багато працював у зазначеному напрямі з дітьми, природа сама собою не виховує, виховує лише активна взаємодія дитини з нею. Тому варто приділити велику увагу природоохоронній діяльності. Участь дітей у збереженні і збагаченні природи рідного краю розвине в них відповідальне та бережне ставлення до довкілля, допоможе сформувати необхідні уміння і навички. Важливо в кожній дитині виховати почуття особистої відповідальності за все живе на Землі. Адже природа – це не тільки об'єкт пізнання і певних благ, це частина буття, всього ладу існування людини.

У структурі природоохоронної діяльності дошкільників виділяють три етапи:

1. Огляд об'єкту (рослин, тварин чи неживої природи) з метою з'ясувати їх стан, самопочуття; обговорення умов для покращення їх стану, існуючої ситуації.

2. Практична діяльність згідно з визначеними умовами за наміченим планом (допомога рослинам і тваринам, запобіжні заходи, прибирання території тощо).

3. Огляд природного об'єкта після природооцільної діяльності дітей (передбачає вплив на емоційну сферу, відчуття радості і задоволення від результатів).

Таким чином, ми навчаємо дітей бачити і помічати в природі «слабкі» місця,

виправити які людина спроможна; не стояти осторонь, а долучатися до порятунку чи допомоги природним об'єктам. Як ми зазначили, спочатку турбота дітей поширюється на куточок природи у групі, далі на всю територію ДНЗ, а потім і за його межі. Для закріплення в дитячій пам'яті процесу та результату природоохоронної діяльності доречно складати розповіді, зображати це у малюнках, фіксувати у книзі «Скарги природи», придумувати казки, повертатися у спогадах до цих справ, знову переживати почуття радості, задоволення, гордості за виконану корисну справу.

Природоохоронні акції можна приурочувати до важливих дат, наприклад, до Дня охорони навколишнього середовища (прибирання території, посадка дерева), до Дня птахів (побудова годівничок), до Нового року (відмова від натуральних ялинок із метою збереження лісонасаджень, заміна їх штучними).

Розглянемо форми роботи, націлені на формування екологічної компетенції дітей.

1. Екологічні заняття. Їх особливістю є ознайомлення з матеріалом, який не доступний спостереженням, а тому не може бути опрацьований у повсякденному житті, але представлений наочно.

2. Цікавою формою роботи, яка розвиває творчу неординарну особистість, є заняття драматизації за художніми творами на екологічну тематику. Діти не тільки знайомляться зі змістом, вчаться виконувати певну роль, а й висловлюють свою думку з приводу твору, фантазують.

3. Екологічні екскурсії дають можливість спостерігати об'єкт в натуральному вигляді, що викликає в дітей позитивні емоції, розвиває палітру їхніх почуттів.

4. Уроки доброти мають на меті виховати в дошкільників позитивне ставлення до всього живого на Землі, навчити співпереживати і співчувати.

4. Уроки мислення серед природи. Започатковані ще В. Сухомлинським, вони надихають, пробуджують думку, створюють гарний настрій, запам'ятовуються [4].

5. Вікторини, конкурси дають змогу підсумувати знання, виявити найкращих знавців природи, позмагатися.

6. Проблемні ситуації змушують задуматися, проаналізувати умови, висунути гіпотезу, варіанти дій, розробити алгоритм діяльності за певних обставин.

7. Мовні логічні завдання.

8. Екологічні виставки, експозиції дозволяють пізнати і вивчити зовнішній вигляд природних об'єктів, викликають цікавість, здивування, відчуття захоплення.



9. Тиждень екологічної творчості спрямований на довготривале звернення уваги дітей, батьків на проблеми екології.

10. Екологічні свята, їх урочистість і небуденність викликають захоплення, веселий і радісний настрій у дітей.

11. Дидактичні ігри екологічного змісту задовольняють дитячу допитливість, заохочують до активного пізнання оточуючого світу, допомагають усвідомити зв'язки між предметами і явищами природи, сприяють поглибленню емоційних переживань дітей, розширюють їх уявлення про світ («Істинне – неістинне», «Де чий листочок», «Чарівний кошик»).

12. Екологічні казки, які вчать дітей фантазувати, єднатися з природою, використовуючи свій життєвий досвід, розвивають мовлення («Мої друзі-звірята», «Співочий соловейко», «Працьовита мураха»).

13. Екологічна стежина створюється безпосередньо на території ДНЗ і передбачає набуття дітьми уявлень про унікальність та неповторність кожної складової частини природного середовища, виховання гуманних почуттів до живих істот, оволодіння умінням відчувати красу, захоплюватися нею, виявляти екологічно доцільну поведінку. Суть цієї форми у проведенні дітей за маршрутом (4–7 тематичних ділянок), який пролягає через різні природні об'єкти, які мають естетичну, природоохоронну цінність. Інформація подається дітям у словесній і наочній формах.

14. Екологічний проект присвячується вивченню певної екологічної проблеми та розробці пропозиції конкретних практичних дій з метою її розв'язання. Він може бути короткотривалим або довготривалим, залежно від масштабу завдань, віку та можливостей дітей. Під час роботи з проектом діти спостерігають, досліджують, малюють, ліплять, граються, слухають музику, знайомляться з художніми творами, складають свої казки й оповідання.

15. Пошуково-дослідницька діяльність дітей має багато плюсів. Адже діти виступають маленькими дослідниками, які вивчають певне явище чи об'єкт, його властивості, висловлюють своє припущення (гіпотезу), перевіряють його достовірність, узагальнюють отримані дані і відтворюють їх у мовленні. Цінною є можливість кілька разів перевіряти достовірність отриманих даних, потворюючи експеримент та проводячи спостереження. Завдяки пошуково-дослідній діяльності дошкільникам стає доступним те, що в природних умовах не піддається спостереженню та аналізу. За цих обставин діти отримують знання про наявні у природі зв'язки, проникають у

саму суть природних явищ. Водночас максимально активізується діяльність кожної дитини, використовувані методи спрямовуються на зміну предмета пізнання. У дітей загострюється інтерес, допитливість, вони вчать фіксувати поетапні результати та підсумовувати кінцеві дані. Велике значення має висловлення гіпотези, яка є основним компонентом пошукової діяльності, адже відображаються наявні в дитини знання, її уміння передбачувати і прогнозувати взаємовідношення і взаємозалежності. Дошкільники навчаються простежувати часові, просторові, причинно-наслідкові зв'язки. Діти дізнаються про те, що певне явище в природі може спричинити інше. Нові знання, які діти отримують під час дослідної роботи, мають певну логічну послідовність і відображають зумовленість внутрішніх змін зовнішніми умовами. Також дослідницький процес навчає раціонального планування своєї діяльності.

Надамо кілька рекомендацій із реалізації у ДНЗ екологічного напрямку виховання і формування в дітей екологічної компетентності вихователями спільно з батьками.

1. Запровадити постійно діючу виставку дитячих малюнків та поробок екологічного спрямування (до знаменних дат календаря).

2. Організувати конкурс на кращий квітник у ДНЗ.

3. Організувати тематичні екологічні свята за участю батьків.

4. Оформити з дітьми гербарій «Рослини нашої місцевості».

5. Систематично залучати дітей середнього та старшого дошкільного віку до екологічної діяльності, план якої можна доручити розробляти творчій групі з екологічного виховання.

6. Забезпечити співпрацю з батьками з питань виховання культури поведінки в природі (консультації, круглі столи, допомога щодо удосконалення еколого-розвивального середовища на території дошкільного навчального закладу, виставки дитячих робіт «Людина і природа», «Пташки і звірі нашого регіону», «Квіти весни», на яких представляються малюнки, аплікації, поробки дітей із природного матеріалу, спільне з батьками Свято осені). А головне – єдність вимог до дитини і повчань, сповідування одних і тих самих принципів стосовно природи: не зривати перші весняні квіти, занести до Червоної книги, підгодовувати пташок взимку, не залишати бруду після себе у лісі, на пікніках.

7. Запровадити випуск щорічної екологічної газети «Збережемо природу рідного краю».



Висновки з проведеного дослідження. Природа – наймогутніший фактор виховання дитини, завдяки якому вона стає розумною, внутрішньо красивою, моральною, доброю і милосердною, непримиримою до зла. Сформувані екологічну компетентність на доступному для дошкільника рівні, яка стане базовою для подальшої екологічної вихованості, культури особистості, важливо для збереження не тільки довкілля, а й популяції людини. У ДНЗ це має бути одним із провідних напрямів виховання. Перспективу подальших досліджень із зазначеної проблеми вбачаємо в з'ясуванні ролі та суті методичної роботи з вихователями, яка б озброювала їх дієвим інструментарієм екологічного виховання дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Наук. керівник: А. Богуш. — К.: Видавництво, 2012. — 26 с.
2. Хуторской А. Современная дидактика / А. Хуторской. — СПб.: Питер, 2001. — 544 с.
3. Федорова М. Психологічні основи виховання моральних цінностей особистості / М. Федорова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне : РДГУ, 2016. — Випуск 13 (56). — С. 138–141.
4. Сухорукова Г. Уроки мислення серед природи: Естетичні комплекси за В. Сухомлинським / Г. Сухорукова // Дошкільне виховання. — 2003. — № 9. — С. 7–9.

УДК 373.31:159.9.019.4

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мірошніченко О.М., вихователь групи продовженого дня
Харківська загальноосвітня школа I–III ступенів № 110
Харківської міської ради Харківської області

Стаття присвячена основним аспектам психолого-педагогічних особливостей формування поведінки молодших школярів. Здійснено спробу довести, що в молодшому шкільному віці закладаються навички здоров'язбережувальної поведінки. У статті теоретично обґрунтовані структурні компоненти поведінки та засоби поведінкової діяльності, розглянуті інструменти активної поведінки.

Ключові слова: поведінка, активність, мотив, уміння, навичка, звичка, гра, праця, молодші школярі, навчально-виховний процес, здоров'я.

Статья посвящена основным аспектам психолого-педагогических особенностей формирования поведения младших школьников. Предпринята попытка доказать, что в младшем школьном возрасте закладываются навыки здоровьесберегающего поведения. В статье теоретически обоснованы структурные компоненты поведения и средства поведенческой деятельности, рассмотрены инструменты активного поведения.

Ключевые слова: поведение, активность, мотив, умение, навык, привычка, игра, труд, младшие школьники, учебно-воспитательный процесс, здоровье.

Miroshnichenko O.N. BASIC ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF FORMING OF BEHAVIOR OF PUPILS

The article discusses the main aspects of psycho-pedagogical features of formation of pupils behavior. An attempt was made to prove that in the early school years it is important to develop the skills of health-saving behavior. The article theoretically justifies the structural components of behavior and means of behavioral activities, considered tools of active behavior.

Key words: behavior, activity, motive, ability, skill, habit, play, work, junior schoolchildren, educational and educator process, health.

Постановка проблеми. Актуальність теми обумовлена необхідністю виконання пріоритетних завдань у галузі освіти, визначених Законом України «Про освіту», державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI ст.»), нагальністю вирішення проблем повноцінного розвит-

ку особистості та підвищення ефективності навчально-виховного процесу [4, с. 3].

На сучасному етапі становлення психолого-педагогічної практики залишається важливим питання розвитку здоров'язбережувальної поведінки дітей молодшого шкільного віку, коли вступ до школи вима-



гає від дитини усвідомлення своєї діяльності та поведінки у зв'язку з необхідністю адаптації до шкільних вимог та навчально-виховного процесу.

Отже, доцільним є ретельне вивчення особливостей поведінки дітей на цих етапах онтогенезу, а також створення оптимальних умов для нього у процесі педагогічного процесу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема розвитку поведінки дітей у педагогічній та психологічній науках вирішувалася шляхом вивчення таких її взаємопов'язаних аспектів, як формування мотиваційної сфери дітей (Дж. Аткинсон, М. Боришевський, Л. Божович, К. Вазіна, Т. Єндовицька, В. Іванніков, І. Купцов, Л. Максимов, Т. Нумменманс, Л. Роуз-Краснон, О. Смирнова, Н. Толстих, Н. Циркун), усвідомлення ними своєї діяльності та поведінки (О. Вангер, Л. Виготський, Д. Ельконін, З. Істоміна, І. Кайдановська, О. Кононенко, В. Котирло, С. Кулачковська, А. Лагутіна, О. Леонт'єв, Л. Ліпсіт, М. Лісіна, З. Мануйленко, Р. Мей, Н. Морозова, Я. Неверович, Я. Пономар'єв, Х. Рііз, С. Рубцова, С. Якобсон).

В етнопедагогічній літературі С. Стефанюк пояснює взаємозв'язок поведінки людини з її здоров'ям. Авторка стверджує, що здоровий спосіб життя людини у психолого-педагогічній сфері полягає у формуванні цілісно й різнобічно розвиненої особистості, водночас основним завданням визначається не лише виховання окремих позитивних рис, але й опанування людиною таких гуманних категорій як «свобода вибору», «усвідомлення загальногуманістичних цінностей» через вихід із духовної кризи. Відомо, що основою виховання є єдність між словами і вчинками. Про проблеми екології душі й тіла, звичайно, не можна тільки говорити чи писати. Для прикладу візьмемо один із напрямів виховання: «екологічна освіта», як складова частина загальної освіти, потребує постійної уваги, як це ми бачимо в етнопедагогічних традиціях – адже соціально-природне середовище є як у національному, так і в глобальному масштабі об'єктом високої політики, а також увагою до людини, природи, суспільства. Щодо природного середовища, то тут поведінка людини зумовила кризу (в результаті відходу від традицій етнопедагогіки): і не тільки в економіці, але й у духовній сфері. Тому однією з рис етнопедагогічної освіти є аксіома, що той, хто нищить, сам стає жертвою:

патологічні процеси в природі зумовили патологічні процеси в організмах і в душах. Порушення рівноваги між матеріальним, культурним і науково-технічним прогресом уже призвело до зниження рівня розумової та емоційної адаптації людини (зростання психічних відхилень, девіантної поведінки). Народні традиції – засторога й умова виживання для людини: без збереження гармонії між людиною й силами природи на нас чекає катастрофа. Нині ми бачимо, що постійно виникають екологічні проблеми, пов'язані з поведінкою людей, націленою на збільшення матеріальних благ. В основі бездумного руйнування природного середовища лежить ілюзорність спроможності взяти все від природи, не чекаючи від неї милості [7, с. 5].¹

Актуальність і практична значущість психолого-педагогічних особливостей формування поведінки молодших школярів у здоров'язбережувальному аспекті визначає необхідність формування відповідних знань педагогів на всіх етапах онтогенезу особистості, зокрема й у молодших школярів.

Перед учителями початкових класів та іншими зацікавленими особами постають важливі соціально-педагогічні завдання з цієї проблеми. Звичайно, що на поведінку дитини впливає її оточення з самого народження. Педагоги намагаються формувати всебічно розвинених особистостей, які усвідомлено мають ставитися до свого здоров'я та здоров'я оточуючих.

Однак практика показує, що навчально-виховний процес у молодших школярів часто викликає напруженість, унаслідок чого можуть розвинути симптоми порушення поведінки. Крім цього, у період навчання з 1 по 9 класи кількість здорових дітей зменшується в 4 рази.

Постановка завдання. З огляду на вищевикладене, можна сформулювати завдання статті – виділити структурні компоненти поведінки; теоретично обґрунтувати засоби поведінкової діяльності; розглянути інструменти активної поведінки; розтлумачити такі дефініції, як-от: поведінка, набута поведінка та навички здоров'язбережувальної поведінки; зробити акцент на основних аспектах формування здоров'язбережувальної поведінки молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальною характеристикою живих істот є їхня активність. Саме активність забезпечує підтримку життєво важливих зв'язків усіх істот із навколишнім світом. Джерелом активності живих організмів є потреби, завдяки яким усе живе діє певним чином та в певному напрямі. Активність лю-

¹ Отже, таке саме може статися з поведінкою людини не тільки до природи, а й до самої себе. Основним завданням сім'ї і школи є виховання поведінки молодших школярів, направлених на збереження і зміцнення здоров'я.



дини зумовлена потребами, які формуються в суспільстві в процесі виховання.

Активність людини є джерелом її розвитку, визначає поведінку та діяльність і є її рушійною силою. Принципова відмінність між цими дефініціями полягає в тому, що поведінка та діяльність виходять із потреби в предметі, а активність – із потреби в діяльності. До того ж, активність начебто передуює поведінці та діяльності в часі: до початку діяльності та поведінки ми активно вибираємо, що саме бажано, вільно плануємо, думаємо, за допомогою яких засобів чогось досягти. Але активність не тільки передуює поведінці, а й «супроводжує» її протягом усього процесу. Не можна уявити оптимальну поведінку чи діяльність, позбавлену активності.

Розраховуючи свої сили, час, можливість для досягнення тієї чи іншої мети, за допомогою активності ми мобілізуємо свої здібності, переборюємо інерцію. Поведінка є «особистісно забарвленою», оскільки здійснюється у певному напрямі, з певною орієнтацією (на себе, на інших тощо).

Поведінка – форма адаптації, що здійснюється шляхом зміни взаємодії організму з факторами довкілля. Відповідність поведінки потребам організму (біологічним і соціальним) й умовам середовища – найважливіший чинник гармонійного розвитку та повноцінного існування людини. І, навпаки, невідповідність поведінки умовам середовища (біологічного чи соціального) – шлях до хвороб, конфліктних ситуацій у сім'ї, школі та на роботі, а іноді – й до передчасної смерті.

Набута поведінка – це, насамперед, умовні рефлекси, які формуються завдяки навчанню й вихованню. Вони можуть об'єднуватися в складні комплекси, що призводить до формування динамічних стереотипів (звичок, навичок).

У житті людини поведінка відіграє вагомий роль, виконуючи ряд позитивних функцій. Отже, охарактеризуємо кожен структурний компонент поведінки: 1) детермінантою будь-якої поведінки є потреба. Людські потреби формуються у процесі соціалізації й поділяються на види залежно від: предмета (матеріальні, духовні) та походження (природні – нижчі та культурні – вищі). Потреба – це такий стан живої істоти, який виявляє залежність від конкретних умов її існування і породжує активність щодо цих умов. Потреба завжди є поштовхом до прояву активності, однак людина в поведінці керується також певними мотивами;

2) мотив – це спонукання до поведінки, пов'язане із задоволенням потреб, в яких визначається спрямованість суб'єкта. Зазвичай поведінка людини є полімотивованою – одночасно спрацьовують кілька мотивів. Потреби становлять сутність, провідну рушійну силу різних видів людської активності, а мотиви є конкретними різноманітними проявами цієї сутності. Мотивація та мотиви розглядаються у психології як причини, що визначають вибір спрямованості поведінки суб'єкта. Мотиви бувають неусвідомлюваними (як результат витіснення через вік, підсвідоме походження тощо) й усвідомлюваними (ті, які людина може виразити словесно). Не завжди мотиви ідентично співвідносяться з метою – за різних мотивів може бути однакова мета, і навпаки; 3) мета – це уявний кінцевий результат діяльності (те, чого людина прагне досягнути). Досягнення цілі часто має перспективний характер, вона втілюється в окремі завдання, вирішення яких наближає до самої мети; 4) дія – це реалізаційний компонент, націлений на виконання певного завдання; 5) операція – це спосіб виконання дії, що залежить від умов, в яких вона відбувається і, як правило, є малоусвідомленою або неусвідомленою. Одну і ту саму дію можна виконати в різний спосіб або за допомогою різних операцій. Операції характеризують технічний бік дії, що виконується; 6) контроль – співставлення отриманих результатів з метою. Контроль може бути поточним (під час розгортання поведінкових дій). Заключний контроль здійснюється по завершенні діяльності; 7) оцінка – виявлення ступеня збігу результатів і мети. Якщо досягнення збігаються чи перевищують очікування, людина оцінює поведінку позитивно. У разі отримання результатів, нижчих за заплановані, оцінка є негативною [5; 6].²

Позитивний результат поведінки потребує від людини оволодіння необхідними засобами. Насамперед, воно передбачає вироблення в молодших школярів вмінь і навичок користування ними заради досягнення поставленої мети.

Під час застосування тих чи інших інструментів (способів, прийомів, механізмів) кожна людина, перш за все, уявляє, як діяти, як застосовувати ті чи інші знаряддя.

Особливої уваги заслуговують знання. Однак знання не існують заради знань, вони тісно пов'язані з діями. І дорослому, і дитині дії з предметами дають одночасно знання про їхні властивості та можливість поводження з ними. Знання затверджують поведінку і піднімають на більш високий рівень усвідомленості, підвищують впевненість людини у правильності її виконання.

² Крім перелічених структурних компонентів поведінки, слід ураховувати, що поведінка людини супроводжується активністю та підкріплюється волею, мисленням і наполегливістю.



Знання умовно поділяються на практичні (використовуються в практично-побутових ситуаціях) та теоретичні (основи наук, що є основою світогляду).

Уміння та навички необхідні для формування здоров'язбережувальної поведінки молодших школярів. Уміння – це здатність до дії, яка ще не досягла найвищого рівня сформованості й здійснюється повністю свідомо. Навичка – здатність до дії, що досягла найвищого рівня сформованості, здійснюється автоматизовано без усвідомлення проміжних кроків [5, с. 189].

Навички здоров'язбережувальної поведінки – усталені способи діяльності учнів, автоматизовані вміння в конкретних життєвих або навчальних умовах та обставинах на користь збереження, зміцнення і формування здоров'я. Можна припустити, що здоров'язбережувальна поведінка – це життєві навички (компетентності), які щоденно використовує учень (наприклад, життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю, – санітарно-гігієнічні, режим праці та відпочинку, навички рухової активності, раціонального харчування тощо).³

Процес роботи з молодшими школярами з виховання здоров'язбережувальної поведінки має бути орієнтований на вікові особливості (саме в дошкільному та молодшому шкільному віці діти активно пізнають світ і в цей період важливо формувати здоров'язбережувальну поведінку, закладати основи знань, умінь, навичок з основ безпеки життєдіяльності) та індивідуальний темп розвитку кожного з учнів, їхній адаптаційний ресурс; важливо створити комфортний і здоров'язбережувальний клімат; підтримувати зв'язок «сім'я – учень – педагог»; правильно підібрати зміст, засоби, форми, методи, умови навчання та виховання, які сприяють позитивній мотивації до активної реалізації здоров'язбережувальної поведінки. На основі вищевказаного, у перспективі ми бачимо особистість, яка веде здоровий спосіб життя та усвідомлено ставиться до свого здоров'я і здоров'я оточуючих, що має найвищий рівень – культуру здоров'я.

Існують певні особливості розвитку потреб людини. Так, дії маленької дитини, яка самостійно користується ложкою, не можна віднести цілком до тих, що задовольняють природні потреби. Сама ложка зовсім не потрібна для задоволення потреби в їжі. Але під впливом виховання подібні предмети виступають для дитини необхідною умовою такого задоволення. Не сама потреба

як така, а суспільно прийняті способи її задоволення починають диктувати форми поведінки.

Отже, вже на перших стадіях розвитку активності дитини її стимулами стають не біологічно значущі речі, а способи їх людського використання, тобто функції цих речей у суспільній практиці. Форми поведінки, які засвоює дитина, – це вироблені суспільством способи поведінки з речами, відповідно до їхніх функцій у людській практиці: за столом сидіти, ложкою їсти тощо.

Виховуючи дітей, батьки та вчителі вчать їх суспільно узвичаєних способів поведінки з відповідними речами, людських форм задоволення своїх потреб за допомогою певних речей і дій із ними. Таким чином, під впливом соціальних умов, за яких задовольняються потреби дитини, її поведінка починає детермінувати не тільки біологічним значенням речей, а ще й їхнім суспільним значенням.

Активність людини вже з раннього віку регулюється досвідом усього людства і вимогами суспільства. Цей тип поведінки настільки специфічний, що для його позначення у психології застосовується термін «діяльність» [6, с. 270–271].

Дитина приходить до школи з величезним бажанням вчитися. Вона переживає стан радісного подиву перед школою, перед таємницями, які на неї чекають. Головною діяльністю для неї стає навчання. Учні початкової школи ще не усвідомлюють конкретно, для чого їм потрібно вчитися. Зрозуміло їм одне, що всі діти їхнього віку та старші вчаться, тому й вони повинні ходити до школи. Їх приваблюють шкільна форма, ранець, зошити, ручки, підручники, парти, дошка, дзвоники. Спонукальною силою для дітей стає учитель. Його авторитет для учнів початкових класів є найвищим, порівняно навіть з авторитетом батьків. «Так говорить наша вчителька, так вона робить», – такими аргументами регулюється тепер їхня поведінка вдома. Уже через кілька тижнів після вступу до школи молодших школярів приваблює дійовий бік навчання: читати, писати, лічити, розповідати, малювати, їм подобається виконувати завдання вчителя, чути оцінні судження. Тільки після виникнення інтересу до результатів своєї навчальної праці формується інтерес до змісту навчальної діяльності, потреба оволодіти знаннями. Саме в цьому розкриваються провідні мотиви їхньої поведінки в навчанні.

Гра – це провідний вид діяльності молодших школярів, який полягає в емоційному освоєнні соціального досвіду та емо-

³ Ще один елемент поведінки та діяльності – звичка. Звичка – це негнучка (іноді й нерозумна) частина діяльності, що не має свідомої мети.



ційному задоволенні й є ефективним щодо застосування в навчально-виховному процесі.

Гра (за А. Петровським) – форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, зафіксованого в соціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах науки і культури. У грі як особливому виді суспільної практики відтворюються норми людського життя і поведінки, підпорядкування яким забезпечує пізнання і засвоєння предметної і соціальної дійсності, інтелектуальний, емоційний та моральний розвиток особистості [3, с. 25].

Теорію гри, яка виходить з визначення її соціальної природи, розробляли Є. Аркін, Л. Виготський, О. Леонтьєв. Пов'язуючи гру з орієнтованою поведінкою, Д. Ельконін визначає гру як діяльність, в якій утворюється і вдосконалюється керування поведінкою. Відмінними ознаками розгортання гри є швидка зміна ситуацій, в яких перебуває об'єкт після дій із ним, і швидке пристосування дій до нової ситуації [1; 2].

Праця – свідомо діяльність людини, спрямована на створення матеріальних та духовних благ. Праця є необхідною умовою розвитку та існування людини.

Навички поведінки мають велике значення у формуванні властивостей особистості. Вони складаються на основі знань про норми поведінки та закріплюються вправами. Навички поведінки лежать в основі звичних форм поведінки. Шляхом багаторазового повторення в дитини можуть сформуватися навички здоров'язбережувальної поведінки.

Висновки з проведеного дослідження. Вищезазначене дає змогу дійти висновку, що формування поведінки молодших школярів у здоров'язбережувальному аспекті являє собою складний, багатогранний навчально-виховний процес, який потребує особливої уваги з боку сім'ї та школи.

Основними структурними компонентами поведінки вважаються: потреба, мотив, мета, дія, операція, контроль та оцінка, що супроводжуються активністю та підкріплюються волею, мисленням і наполегливістю.

Засобами поведінкової діяльності є знання, уміння, навички, звички. Інструменти активної поведінки – це гра, навчання, праця.

Відомо, що активність молодшого школяра починається з народження, регулюється досвідом усього людства та вимогами суспільства. Цей специфічний тип поведінки досліджувало чимало психологів і для його позначення використовується термін «діяльність».

Отже, оскільки поведінка молодших школярів формується під впливом соціальних умов, за яких задовольняються потреби дитини та поведінка учня починає детермінувати не тільки біологічним значенням речей, а ще й їх суспільним значенням, важливим постає питання пропаганди здорового способу життя серед учнів початкових класів. Саме в цей період розвитку необхідно націлити поведінку учня у правильному напрямі. Власний приклад батьків та вчителя, ЗМІ відіграють провідну роль у формуванні здоров'язбережувальної поведінки молодшого школяра.

Формування здоров'язбережувальної поведінки вимагає чіткої мотивації, тренувань (вправи, розгляд та програвання ситуацій, практичні завдання та ін.), змістовності, підбору форм особливого інтегрованого підходу, який передбачає залучення різних методів, що сприяють зміцненню здоров'я і, в перспективі, підвищують якість життя загалом.

Втім, розглянуті аспекти зазначеної проблеми не вичерпують всіх питань і не претендують на всебічне її розкриття.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Издательство МГУ, 1981. – 583 с.
3. Петровский А.В. Быть личностью / А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1990. – 112 с.
4. Поуль В.С. Психологічні умови розвитку вольової поведінки у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В.С. Поуль ; ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – Х. : [б. в.], 2014. – 260 с.
5. Сергеевкова О.П., Столярчук О.А., Коновалова О.П., Пасека О.В. Загальна психологія. [Навч. посіб.] – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 296 с.
6. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Загальна психологія. [Підручник]. – К. : Либідь, 2005. – 464 с.
7. Стефанюк С.К. Народна валеологія козацької держави / Народознавча валеологія, ч. II – Х. : Крок, 1999. – 94 с.



УДК 373.2.015.31:57.081.1

ВИХОВАННЯ ЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Павловська А.О., студентка
кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти
*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

Волкова В.А., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки
та дошкільної освіти
*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

Виховання етичного ставлення до природи є важливою складовою частиною всебічного виховання дитини, що спрямована на формування світогляду відповідно до принципів екологічної етики. Свідоме і бережливе ставлення кожної людини до природи можливе тільки за наявності екологічних знань, які мають формуватись, починаючи з дитинства. Знання екологічних норм, закономірностей розвитку природи, знайомство зі світом тварин, рослин дадуть можливість кожному відчутти особисту відповідальність за майбутнє природи. Дошкільний вік особливо важливий для становлення особистості дитини, набуття досвіду моральної поведінки стосовно світу природи. Формування етичного ставлення дітей до природи позитивно впливає на екологічне виховання загалом.

Ключові слова: етичність, природа, екологічне виховання, гармонія, чутливий період, морально-орієнтована діяльність.

Воспитание этического отношения к природе является важной составной частью всестороннего воспитания ребенка, направленной на формирование мировоззрения в соответствии принципов экологической этики. Сознательное и бережное отношение каждого человека к природе возможно только при наличии экологических знаний, которые должны формироваться, начиная с детства. Знание экологических норм, закономерностей развития природы, знакомство с миром животных, растений дадут возможность каждому почувствовать личную ответственность за будущее природы. Дошкольный возраст особо важен для становления личности ребенка, приобретения опыта нравственного поведения в отношении мира природы. Формирование этического отношения детей к природе положительно влияет на экологическое воспитание в целом.

Ключевые слова: этичность, природа, экологическое воспитание, гармония, чувствительный период, нравственно-ориентированная деятельность.

Volkova V.A., Pavlovska A.O. EDUCATION ETHICAL ATTITUDE TO NATURE IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

The education of an ethical relationship to nature is an important part of comprehensive education of the child aimed at shaping the world in accordance with the principles of environmental ethics. Conscious and respect of every man to nature is possible only with the environmental knowledge that should be formed since childhood. Knowledge of environmental regulations, the laws of nature, acquaintance with the world of animals, plants will give everyone the opportunity to feel personal responsibility for the future of nature. Preschool age is particularly important for developing the child's personality, the acquisition of experience of moral behavior towards the natural world. The formation of an ethical relationship of children to nature creates a positive impact on environmental education in general.

Key words: ethics, nature, environmental education, harmony, sensitive period, moral-oriented activities.

Постановка проблеми. Нині особливо гостро стоїть питання про моральне, етичне ставлення людини до світу природи, що пов'язано зі споживчим і часто агресивним ставленням до природи, девальвацією моральних цінностей. Ці та інші негативні тенденції деструктивно впливають на розвиток особистості дитини, в результаті чого у неї виховується прагматичне, антигуманне, а часом й жорстоке ставлення до всього живого. Виховання етичного ставлення до

природи націлене на формування повноцінного сприйняття природного оточення. Засвоєння базових принципів екологічної етики служить основою пізнання світу на засадах толерантності, гуманного ставлення до живої і неживої природи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема виховання етичного ставлення до природи стала предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів: Я.А. Коменського, Й.Г. Пе-



сталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В.Ф. Одоєвського, К.Д. Ушинського та ін.

В українській філософії ця тема стала предметом дослідження В.М. Грабовської, В.С. Крисаченка, Ф.М. Канака, М.М. Кисельова, А.В. Толстоухова, І.І. Стогнія тощо. У сучасній педагогічній науці велику увагу вихованню бережного ставлення до довкілля приділяють Г.В. Беленька, О.М. Захлебний, І.Д. Зверева, О.Л. Кононко, Н.В. Лисенко, І.С. Матрусова, С.М. Ніколаєва, З.П. Плохий, О.В. Скрипченко тощо.

Постановка завдання. З огляду на вищевикладене завдання нашого дослідження полягає в теоретичному аналізі особливостей процесу виховання етичного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку.

Методи дослідження – теоретичні (аналіз науково-педагогічної та методичної літератури, систематизація та узагальнення), емпіричні (спостереження за організацією навчального процесу в дошкільному навчальному закладі, бесіди); аналіз результатів діяльності дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виховання етичного ставлення до природи є важливою складовою частиною всебічного виховання дитини, що спрямована на формування світогляду відповідно до принципів екологічної етики. Екологічне виховання і освіта полягають у навчанні дітей старшого дошкільного віку основам екологічних знань, у формуванні нового погляду на власну діяльність, яка має перебувати у повній гармонії з природою.

Свідоме і бережливе ставлення кожної людини до природи можливе тільки за наявності екологічної культури, екологічних знань, які мають формуватись із дитинства. Знання екологічних норм, закономірностей розвитку природи, знайомство з загадковим світом тварин, рослин, особливостями їхньої поведінки, проблемами, які виникають в їх житті (часто з вини людини) дадуть змогу кожному відчутти особисту відповідальність за майбутнє природи [2, с. 43].

Наукові дослідження та досвід виховання дітей вказують на те, що ранній і дошкільний вік є сенситивним періодом для набуття знань про закономірності і залежності у світі природи, виховання позитивного емоційного ставлення до природних об'єктів, любові, бажання піклуватися про них. Перші наукові істини дитина має пізнавати у природному довіллі, щоб джерелом думки була краса і невичерпна складність природних явищ. Природа дає безліч можливостей, щоб показати дитині приклад етичного, дбайливого ставлення до тварин і рослин [1, с. 52].

Природні об'єкти та явища довілля захищають дитину вже на першому році життя. Беручи до уваги той факт, що провідним видом діяльності на першому році життя є безпосереднє емоційне спілкування з дорослими, необхідно таким чином організувати набуття дитиною життєвого досвіду, щоб гармонійно поєднувалися сенсорне виховання, ознайомлення з природою та позитивні емоції.

Досвід роботи з дітьми доводить велику цінність вправ, які зазвичай проводяться після спостережень. Якщо в ранньому віці така робота проводиться систематично і послідовно, то на початок дошкільного дитинства дитина орієнтується в назвах найвідоміших тварин та рослин як найближчого оточення, так й інших зон, що значно прискорює розумовий і моральний розвиток. Головна умова такої роботи – позитивні емоції, які дитина отримує від співпраці з дорослими.

Дошкільний вік особливо важливий для становлення особистості дитини, набуття досвіду моральної поведінки стосовно світу природи. Цінним методом навчання та виховання є використання творів живопису, художньої фотографії, класичних музичних творів, які відображають особливості природних явищ.

Цінними методами виховання бережного ставлення до природи можна назвати проведення дослідів, моделювання природних явищ, мовні логічні завдання, загадки. У цей час у багатьох дітей уже можна помітити вибіркове ставлення до деяких видів діяльності. Батьки і педагоги повинні бути уважними, створювати умови для забезпечення оптимального розвитку, підтримувати дитину, поважати її інтереси.

Важливою є і праця в природі під керівництвом дорослих – догляд за рослинами та тваринами. Так із перших років дитина знайомиться з біологією та екологією живих організмів, а дорослі виховують у неї етичне ставлення до природи.

Величезне значення має приклад етичного ставлення до живих істот, зокрема, коли живе створіння потрапило у складну ситуацію і йому потрібна допомога [2, с. 74]. Діти мають усвідомити той факт, що людина приручила багатьох тварин і вони втратили досвід виживання в дикій природі. Тепер люди несуть відповідальність за них, мають любити, піклуватися про них, забезпечити відповідний екологічний оптимум. Водночас дітей підводять до думки, що людство, яке стало планетарною силою, несе відповідальність і за стан планети загалом, має завжди враховувати головний принцип екологічної етики: «Чини так, щоб



не зруйнувати все створене до тебе, а по можливості й поліпшити його» [1, с. 36].

На думку В.О. Сухомлинського, треба розвивати мислення дітей, укріплювати розумові сили дитини серед природи – це основна вимога природних закономірностей розвитку дитячого організму. Кожна мандрівка на природу – урок мислення, розвитку розуму, формування етичних та естетичних уявлень та переконань. В.О. Сухомлинський радить здійснювати виховання етичного ставлення до природи під час спостережень, ігор, праці, проводити спеціальні заняття милування природою. Він рекомендує вводити дитину у доквілля так, щоб вона щодня відкривала в ньому щось нове, щоб кожен урок був подорожжю до чудової краси природи.

Великий внесок у розвиток виховання дітей на лоні природи зробив видатний педагог Ян Амос Коменський. Він довів, що людина, як частина природи, підкоряється її найголовнішим законам, які діють як у світі рослин і тварин, так і у відносинах з людиною, вказує, що «чіткий порядок школи треба запозичити у природи» [4, с. 124].

Не стояв осторонь питань необхідності природничої освіченості К.Д. Ушинський. Він закликав розширити спілкування дитини з природою і дивувався тому, що «виховний вплив природи» мало оцінений педагогікою. Видатний педагог вважав, що природний ландшафт має настільки велике виховне значення і вплив на розвиток молоді душі, з яким важко сперечатися навіть таланту хорошого педагога [3, с. 145].

Відзначаючи, що дошкільний вік є найбільш сприятливим для розвитку у дітей морально-орієнтованої діяльності в природі, психологи та педагоги (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Н.Ф. Виноградова, О.В. Запорожець, С. А. Козлова, В.Г. Нечаєва та ін.) відзначають, що в дошкільнят з'являється безкорислива моральна мотивація: вони відчують потребу в прояві добра, турботи про кого-небудь, усвідомлювати обов'язки як перед іншими людьми, так і перед об'єктами живої та неживої природи. Крім того, вони стають здатними розуміти й оцінювати значимість своїх моральних якостей, здійснюваних вчинків [5, с. 25].

Використання досвіду народної педагогіки, вивчення поглядів видатних педагогів (П.А. Грабовського, Я.А. Коменського, М.М. Коцюбинського, Й.Г. Песталоцці, Г.С. Сковороди, К.Д. Ушинського, Т.Г. Шевченка, І.Я. Франка) дає можливість здійснювати виховання етичного ставлення до природи, зважаючи на риси характеру, починаючи з раннього віку. Якщо ця робота буде проводитися систематично і послідов-

но на всіх етапах дошкільного дитинства, ми зможемо, відповідно до інтересів та нахилів дитини, долучити її до усвідомлення багатства та різноманітності рідної природи, виховати етичне ставлення до неї, навчити відображати її неповторність в різних формах образотворчого мистецтва, музиці, хореографії, словесній творчості, а також наблизитися до розкриття її таємниць у фундаментальних наукових дослідженнях.

Цікаві погляди на роль природи у формуванні особистості дитини висловлені видатним французьким мислителем Ж.-Ж. Руссо, який був прихильником природного виховання – такого, яке б відповідало особливостям дітей і було близьким до природи. За глибоким переконанням Ж.-Ж. Руссо, перебування дітей серед природи, на повітрі зміцнює їхні фізичні можливості, впливає на формування тіла.

Подібно до Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, видатний швейцарський педагог, наголошував на значенні ознайомлення з природою з метою нагромадження чуттєвого досвіду дітей, на якому будується вся подальша робота над розвитком понять. Природа, вказував він, – це джерело, завдяки якому розум піднімається від неясних чуттєвих сприймань до чітких понять [1, с. 40].

Ставлення дітей старшого дошкільного віку до природи, перш за все, формується під впливом знань. Не можна любити те, про що не маєш уявлення. А любов до природи є основою любові до Батьківщини. Саме так розуміли це глибоке почуття мислителі минулого, саме так розуміють це і нині.

У дошкільному закладі педагог має можливість цілеспрямовано формувати в дитини етичні якості, відстежити динаміку змін, що відбулися в її моральній сфері. Варто поволі підводити дошкільнят до того, що необхідно не тільки співчувати об'єктам природи, але й надавати їм посильну, дієву допомогу; важливо сформувати у них розуміння того, що тварини і рослини потребують турботливого ставлення до себе.

Формуючи дбайливе ставлення до природи, слід керуватися тим, що ставлення до природи є таким, як і до самого себе, адже людина живе в природі, а природа живе в людині. Метою морально-ціннісного ставлення до природи є виховання відчуття цінності життя, унікальності кожної форми його прояву.

Спочатку дитина дотримується загальноприйнятих норм поведінки, щоб заслужити схвалення дорослого, зберегти з ним гарні стосунки. Однак у процесі розвитку, завдяки зв'язку своїх дій із позитивними



емоційними переживаннями, дитина починає сприймати ці норми як щось саме по собі позитивне. Прагнення дотримуватися вимог дорослих, а також засвоєних норм виступає для неї у формі узагальненої категорії «треба», але виявляється в початковій формі почуття обов'язку як моральний мотив, який безпосередньо спрямовує її поведінку [4, с. 158].

У дітей шостого року життя сприймання об'єктів та явищ природи стає більш стійким і цілеспрямованим. Вони проявляють здатність помічати зміни у природному довікллі. Старший дошкільник здатний виокремити основні зв'язки природних явищ і відтворити їх в образному мовленні, може сконцентрувати свою увагу й вислухати інструкцію вихователя та повторити її, щоб запам'ятати, підпорядковувати свою увагу вимогам вихователя; виконувати доручення вихователя (догляд за кімнатними рослинами в кутку природи), а також здатний гальмувати свої бажання, залишати цікаву діяльність заради дорученого завдання.

У процесі формування усвідомленого дійсного уявлення дітей про природу провідна роль належить дорослим – батькам, вихователям, які виступають не лише як носії знань, а й як зразок для наслідування способів, дій, прийомів, функцій. Тому першочергове завдання дорослого – організувати діяльність дітей так, щоб шляхом самостійних відкриттів, вирішенням проблемних завдань вони водночас оволодівали не лише новими знаннями, а й уміннями, навичками їх застосування [2, с. 35].

Основними завданнями роботи у сфері виховання етичного ставлення до природи мають бути: збагачення чуттєвого досвіду дітей у процесі пізнання природи; знаходження можливостей для прямих або опосередкованих контактів дітей із природою; здійснення педагогічного впливу на розвиток емоційної сфери і засвоєння знань про взаємозв'язки у природі; розширення кола уявлень дітей про природоохоронну роботу; розвиток пізнавальних інтересів; організація посиленої трудової діяльності у природі; формування елементів наукових знань про основні чинники у розвитку природи (світло, температура, волога та ін.); розвиток вміння класифікувати природу (рослини, тварини, птахи тощо); активізація знань і практичного досвіду в різних видах діяльності; зацікавлення живими барометрами природи.

Дошкільний вік – найважливіший етап у становленні екологічного світогляду людини, що передбачає створення передумов гуманної взаємодії з природним довікллям. Розвиток цих передумов залежатиме

від ефективності виховних впливів. Створюючи їх, варто дивитися на світ очима дитини, систематично сприймати природу, поважаючи її самоцінність. Тому, не зважаючи на вихідні концептуальні положення Базового компонента дошкільної освіти в Україні, серед яких найголовнішими є ставлення до дитини як до суб'єкта виховного процесу, розуміння самоцінності дошкільного дитинства; відхід від стереотипу «дитина – власність»; набуття основ особистісної культури, неможливо реалізувати положення змісту сфери «Природа». Адже дитина як соціальна істота переносить особливості взаємодії з людьми, що її оточують, на взаємодію з природним довікллям [4, с. 179].

Природа являє собою багатий матеріал для виховання у дошкільнят етичності. Спілкування з нею спонукає дітей до роздумів про цінність усього живого, про відповідальність кожної людини за все, що відбувається з ним. Іноді дитині не просто висловити і проявити гуманне ставлення до дорослого, однолітка, значно легше це зробити у взаємодії з природою, коли дошкільник відчуває себе більш впевненим, сильним, знаючим [2, с. 68].

Висновки з проведеного дослідження. Передумови для виховання етичних почуттів у дошкільників закладені в кожному з видів діяльності у навчально-виховному процесі дошкільного закладу. Основними завданнями у сфері виховання етичного ставлення до природи є: збагачення чуттєвого досвіду дітей у процесі пізнання природи; надання можливості для прямих або опосередкованих контактів дітей із природою; розвиток емоційної сфери і формування елементів наукових знань про взаємозв'язки у природі (світло, температура, волога та ін.); розвиток вміння класифікувати природу (рослини, тварини, птахи та ін.); організація посиленої трудової діяльності у природі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білан О.І. Екологічне виховання дітей дошкільного віку / О. Білан. – Львів, 1996. – 71 с.
2. Виноградова Н.Ф. Воспитание нравственного отношения к природе у шестилетних дошкольников / Н.Ф. Виноградова. – М. : Просвещение, 1993. – 80 с.
3. Дитина. Програма навчання і виховання у дитячому садку. – К. : Освіта, 1993. – 266 с.
4. Екологія : основи теорії і практики. Навчальний посібник / За ред. Потін А.Ф., Медвідь В.Г. – Львів : «Новий світ – 2000», Магнолія Плюс, 2003. – 296 с.
5. Николаева С.М. Создание условий для экологического воспитания детей / С.М. Николаева. – М. : Новая школа, 1993. – 27 с.



УДК 373.3:613.955

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ 6–7 РОКУ ЖИТТЯ

Печка Л.Є., аспірант
кафедри теорії та історії педагогіки
Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті окреслено теоретичні аспекти сучасного стану формування ціннісного ставлення до власного здоров'я. Проаналізовано наукові дослідження вітчизняних і зарубіжних учених щодо ціннісного ставлення до власного здоров'я старших дошкільників і молодших школярів. У роботі вивчено стан розробленості проблеми формування здорового способу життя дітей 6–7 року життя в психолого-педагогічній теорії; уточнено зміст основних понять дослідження. Зроблено акцент на ролі педагога у відновленні фізичного, психічного і соціального здоров'я дітей.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, валеологічна освіта, діти 6–7 року життя.

В статье освещены теоретические аспекты современного состояния формирования ценностного отношения к собственному здоровью. Проанализированы научные исследования отечественных и зарубежных ученых по вопросу ценностного отношения к здоровью старших дошкольников и младших школьников. Определено состояние разработки проблемы формирования здорового образа жизни детей 6–7 года жизни в психолого-педагогической теории; уточнены основные понятия исследования. Сделан акцент на роли педагога в восстановлении физического, психического и социального здоровья детей.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, валеологическое образование, дети 6–7 года жизни.

Pechka L.Ye. THEORETICAL ASPECTS OF FORMATION OF VALUABLE ATTITUDE TO OWN HEALTH OF 6-7 YEAR OLD CHILDREN

The theoretical aspects of the current state of formation of valuable attitude to own health are considered in the article. A number of theories of native and foreign scientists about valuable attitude to own health of children of older preschool and early school age was analyzed. The state of elaboration of problem of forming healthy lifestyle of children 6–7 years of life in the psychological-pedagogical theory was studied in the research; the meaning of the basic concepts of the study was clarified. There was made an emphasis on the role of teacher in the restoration of physical, mental and social health of children.

Key words: health, healthy lifestyle, valeological education, 6–7 year old children.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві здоров'я особистості визначається як найвища людська цінність, оскільки воно є головним показником його цивілізованості та ефективної діяльності. Здоров'я розглядається в поєднанні різних категорій як цінність індивідуальна й суспільна, як явище динамічне, яке взаємодіє з довкіллям, що постійно змінюється. Здоров'я – найвище благо, дароване людині природою. Без нього життя не може бути повноцінним і щасливим. Однак в останні десятиліття світова наука зарахувала проблему здоров'я до кола глобальних проблем, вирішення яких зумовлює не тільки кількісні та якісні характеристики майбутнього розвитку людства, а й навіть сам факт його подальшого існування як біологічного виду. Більшість показників здоров'я дітей України є невтішними. Значною мірою низький рівень здоров'я зумовлений відсутністю свідомого ставлення до власного здоров'я, розуміння його значення для себе та свого майбутнього. У цьому контексті важливою проблемою постає формування ціннісного став-

лення до власного здоров'я дітей 6–7 року життя. Навчити дітей берегти і зміцнювати своє здоров'я – одне з найважливіших завдань сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У Статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) записані найважливіші постулати, рекомендовані всім країнам, зокрема ті, що стосуються питань здоров'я молодого покоління, а саме: мати найвищий рівень здоров'я – одне з основних прав кожної людини незалежно від раси, релігії, політичних переконань, економічного чи соціального стану; уряди країн несуть відповідальність за здоров'я своїх народів, яка має ґрунтуватися на реалізації певних соціальних і медико-санітарних заходів.

Сьогодні питання формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в педагогічній практиці набуло особливої актуальності.

Варті уваги наукові дослідження, присвячені формуванню ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей та молоді: Т. Андрющенко, Л. Лохвицької (дошкільний



вік), С. Дудко, Ю. Мельник (початкова школа), О. Єжової (учнівська молодь), О. Міхеєнка (підготовка майбутніх спеціалістів зі здоров'я). Дослідження Н. Романової, авторського колективу – О. Яременка, О. Вакуленко, М. Галусяна, Н. Комарової, Р. Левіна – присвячені теоретико-методологічним засадам формування здорового способу життя зростаючого покоління.

Основні підходи до збереження і зміцнення здоров'я дітей і молоді визначені в Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Концепції загальнодержавної цільової соціальної програми «Здорова нація», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту, Законі України «Про фізичну культуру і спорт», «Концепції інтегративної українознавчої валеологічної освіти в Україні», «Про охорону дитинства», програмі виховання і навчання дітей віком від 2 до 7 років «Дитина» тощо.

Одним з основних завдань Державного стандарту початкової загальної освіти, Базового компоненту дошкільної освіти в Україні визначається збереження та зміцнення фізичного, психічного й духовного здоров'я дитини. У Державному стандарті дошкільної освіти поняття ціннісного ставлення до здоров'я трактується як вибіркоче, порівняно стале ставлення, зумовлене потребами та інтересами дитини, системою її ціннісних орієнтацій, яке визначає її особистісний сенс у ставленні до когось або чогось.

Постановка завдання. З огляду на вищезазначене, завданням статті є визначити та проаналізувати основні наукові дослідження формування ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей 6–7 року життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Занепокоєність станом здоров'я зростаючого покоління спонукає науковців до пошуку нових підходів щодо формування навичок здорового способу життя, ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Цей період є найсприятливішим для оволодіння знаннями й навичками з охорони, зміцнення, збереження здоров'я, які згодом перетворюються у важливий компонент загальної культури людини та впливають на формування здорового способу життя всього суспільства

Ученими М. Амосовим, Г. Апанасенком, І. Брехманом досліджено феномен здоров'я: розкрито гармонійну єдність фізичної, психічної, духовної та соціальної його сфер, визначено чинники, що сприяють збереженню і зміцненню здоров'я.

Визначальними критеріями якості освітньої ланки «дошкільний навчальний заклад – початкова школа» є орієнтація на формування в особистості ціннісного ставлення до здоров'я.

У контексті нашого дослідження особливого значення набуває дослідження Г. Беленької, А. Богуш, Е. Вільчковського, Н. Гавриш, Л. Гаращенко, Н. Денисенко, О. Кононко, Л. Сварковської, Т. Федорченко, які розглядали особливості ціннісного ставлення до здоров'я, особливо в період дитинства.

Г. Апанасенко визначає здоров'я як наявність високих адаптаційних можливостей організму, здатності до енергетичного, пластичного та інформаційного забезпечення процесів самоорганізації, що «служить основою для виконання біологічних і соціальних функцій» [1, с. 2–7]. На думку І. Муравова, в основі фізичного та психоемоційного благополуччя – гармонійне співвідношення взаємопов'язаних функцій та структур, що забезпечується високим енергетичним рівнем організму за найменшої «ціни» адаптації його до умов життєдіяльності [5, с. 10–11].

Не залишає учених байдужими проблема формування здоров'я дітей 6–7 років життя засобами фізичного виховання.

В. Оржеховська основним критерієм оцінки стану здоров'я вважає рівень здатності людини адаптуватися в нашому складному і вимогливому світі і рівень фактичного пристосування людини, рівень її соціального статусу й самопочуття у цьому світі [14, с. 29–32]. О. Дубогай здоров'я сприймає як чинник виконання індивідом своїх соціально-біологічних функцій в умовах фізичного і психічного благополуччя. Дослідниця поєднує фізичний розвиток і здоров'я з інтелектуальною та соціальною активністю, формуванням особистості та індивідуальності [8, с. 7–9].

Аналіз досліджень з проблеми формування здоров'язберігаючого освітнього середовища через реалізацію здоров'язберігаючих освітніх технологій в навчально-виховному процесі (Л. Антонова, І. Борисова, Ю. Науменко, А. Севрук, Е. Вайнер, Н. Смірнов, В. Сонькін, В. Серіков, Л. Вашлаєва, О. Петров, Т. Паніна та ін.) свідчить про спроби вчених переглянути загальні підходи до формування здоров'язберігаючого освітнього середовища, з'ясувати новий зміст, форми, методи реалізації даної проблеми в умовах сучасної ситуації в освітній сфері.

Праці Н. Денисенко присвячені здоров'язберезувальній діяльності дітей дошкільного й молодшого шкільного віку.



Автор надає практичні рекомендації щодо формування у дітей знань про власне здоров'я й визначає фізичне здоров'я як гармонійну взаємодію всіх органів та систем, їх динамічну зрівноваженість із середовищем, а психічне здоров'я – як внутрішньо-системну основу соціальної поведінки особистості [7, с. 4–6].

Поділяємо думку Дж. Рейнуотера стосовно того, що протягом усього життя людина сама формує власне майбутнє здоров'я: «Воно «залежить від нашої поведінки у минулому – від того, як ми дихали і рухалися, як ми харчувалися, яким думкам і стосункам віддавали перевагу [16, с. 172]».

С. Кулачківська звертає увагу на необхідність створювати умови для розвитку доброзичливих стосунків між дітьми, бо вони породжують у дитини почуття спільності з однолітками, душевну рівновагу, дружність, спокій. Напруженість у стосунках з оточуючими, тривога гальмують розвиток особистості [11, с. 15–17].

У своїх наукових працях С. Максименко наголошує: «Дитина з нестресовим стилем життя усвідомлює і відстоює власні права та потреби, обирає собі друзів, встановлює низькостресові стосунки» [13, с. 2]».

Вступ до школи і початок навчання – серйозні моменти в житті молодшого школяра. У багатьох учнів інтенсивність навчання провокує напруженість, стомлюваність, невпевненість, незадоволення. В. Кузьменко зазначає: «Збереженню психічного здоров'я дитини сприяє єдність вимог до неї з боку всіх дорослих – педагогічного персоналу, батьків, інших близьких людей. Лише на цій основі має будуватися пошук таких форм роботи, які дадуть змогу виробити єдину концепцію розвитку дитини [10, с. 10–12]».

В. Колієгова і А. Захаров зазначають, що емоційне благополуччя дитини молодшого шкільного віку залишається надзвичайно важливим. Взаємини між батьками і дітьми завжди тісно пов'язані з їх характером і психологічним здоров'ям самих батьків, способом життя сім'ї, здоров'ям, благополуччям, щастям.

Спосіб життя, як відомо, є важливим фактором формування здоров'я. Тому для нас важливими є дослідження С. Овчинникова, Н. Добрянської, В. Куликова. Л. Нестеревої, С. Попова щодо формування здорового способу життя.

Г. Царегородцев зазначав, що головне у формуванні здорового способу життя – сама людина, спосіб мислення, мотиви її вчинків, що тільки у разі відмови від традиційного медичного поняття здорового способу життя, як переліку гігієнічних умов

існування людини, можна покращити стан суспільного здоров'я. Учений приділяв увагу питанню відповідального ставлення до власного здоров'я. Наголошується, що вагому роль у цьому відіграють фактори суб'єктивного порядку, адже у своєму бутті людина відповідальна за свій спосіб життя [18, с. 41–45].

Сучасні провідні теоретики формування здорового способу життя у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії Дж. Найду (Jannie Naidoo) та Дж. Уліз (Jane Wills), намагаючись пояснити феномен «здоров'я», посилаються на розповсюджену в країні модель здоров'я (автори П. Аглетон (Peter Aggleton), Г. Гоманс (Hilary Nomans), Л. Евлес (Linda Ewless) та І. Зімнет (Ina Zimnett)), що охоплює такі складові частини: фізичну, психічну, духовну, емоційну, сексуальну, соціальну, екологічну.

В. Петленко зазначає, що одним із показників здоров'я є здатність людини «оптимально задовольняти систему матеріальних і духовних потреб» [15, с. 55].

Варто відзначити, М. Смірнов визначив групу факторів, які негативно впливають на здоров'я дітей: загальнопатогенні та внутрішньошкільні [17]. До першої групи, на думку вченого, належать низький рівень мотивації збереження і зміцнення власного здоров'я, (багато говориться про здоров'я, але мало конкретних дій), звуження самого поняття здоров'я (часто береться до уваги тільки фізична складова частина); вплив несприятливих для здоров'я екологічних, антропогенних і техногенних факторів, відсутність єдиної і цілеспрямованої системи формування культури здоров'я населення, недосконалість законодавчої, нормативно-правової бази, що регламентує діяльність охорони здоров'я населення, не сформована культура здоров'я у педагогів, неблагополуччя їх стану здоров'я. До внутрішньошкільних факторів, що становлять певну загрозу для здоров'я, М. Смірнов відносить гігієнічні, учбово-організаційні, психолого-педагогічні.

В. Базарний виокремив три причини загального нездоров'я: 1) вади в системі виховання дітей в сім'ї і в школі; 2) тривалий вплив сенсорно обмеженого середовища: закритих приміщень і обмеженого простору в школах. За таких умов відбувається згасання образно-чуттєвого сприйняття світу, звуження зорових горизонтів, пригнічення емоційної сфери дітей; 3) надмірне захоплення методиками інтелектуального розвитку на шкоду чуттєвому, емоційно-образному. Науковець розробив здоров'яохоронну систему заходів із профілактики захворювань і причин, що до них спонукають.



Як показали дослідження, через комплексне застосування цих заходів небезпека хвороб знижується у 2,5 рази [2].

Деякі зарубіжні автори (М. Блакстер, Дж. Пірет, А. Веєр, Г. Вільямс) акцентують не на об'єктивних характеристиках здоров'я, розглядаючи його з позиції соціального конструктивізму, а на системі чинників, які є соціально й культурно сконструйованими та забезпечують формування здорового способу життя, зокрема й середовища, в якому перебуває людина.

У своїх дослідженнях Д. Дубровський, В. Розін, Б. Юдін доводять, що здоров'я є природним наслідком нашого способу життя: взаємин, дієти, навколишнього оточення; здоров'я – не предмет власності, а процес. Все те, що ми робимо, результат наших думок і почуттів. Це – спосіб існування.

Сучасна освіта все частіше набуває модернізованих змін. Тенденція пов'язана з досягненням її головної мети – цілісного розвитку дитини як особистості, що, в першу чергу, передбачає турботу про всі складники здоров'я дитини 6–7 року життя на перехідному етапі: дошкільний навчальний заклад – початкова школа.

Щоб дитина була здоровою, її необхідно виховувати від самого народження. Важливі сенситивні періоди розвитку людини припадають саме на дошкільний і молодший шкільний вік. У дітей 6–7 років життя немає суб'єктивних причин для захворювань; за даними психологів, у такому віці в процесі активної дитячої діяльності можна виховати бережливе, свідоме ставлення до власного здоров'я. У зв'язку з цим значна кількість наукових досліджень присвячена проблемі формування, збереження і зміцнення здоров'я дітей.

Праці вітчизняних та зарубіжних науковців Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, Г. Костюка, А. Петровського, Н. Талізної, С. Кондратюк, Н. Хоменко свідчать, що молодший шкільний вік є сприятливим періодом для набуття життєвих умінь і навичок.

На думку І. Брехмана, необхідно вчити людину набувати знання і виробляти навички, які є важливими для здоров'я. Він наголошує на тому, щоб навчання здоров'ю було «неперервним протягом усього життя, диференційованим для різного віку» [4, с. 26].

Як стверджують Н. Бібік та Н. Коваль, основними життєвими навичками, що сприяють здоровому способу життя в молодших школярів, є життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю, життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю, та життєві навички, що сприяють духовному і психічному здоров'ю [3].

Н. Іванова наголошує на ролі педагога у формуванні ціннісних орієнтацій здорового способу життя та пропонує до функціональних обов'язків педагога, як обов'язковий структурний елемент його професійної компетентності, включати роботу з формування і корекції способу життя учня.

Важливо, щоб у процесі навчання й виховання педагога спонукали дітей до самостійного вибору пошуків здорового способу життя. Як зазначає І. Бех, передача досвіду попередніх поколінь відбувається шляхом засвоєння учнями знань, умінь, навичок, їх залученням їх до системи загальнолюдських цінностей.

Формування ціннісного ставлення до здоров'я буде проходити найбільш успішно, якщо воно здійснюється на основі реалізації ідей педагогіки співробітництва, яка припускає спільну розвивальну діяльність дорослих і дітей і скріплена взаєморозумінням, проникненням у духовний світ одне одного, спільним аналізом процесу і результатом цієї діяльності.

Педагогіка співробітництва, застосовуючи діалог, припускає рівність психологічних позицій учасників педагогічного процесу, створення психологічної атмосфери взаємодопови. Це дає змогу створювати оптимальні умови для розвитку дитини і зміцнення її здоров'я.

Важливою умовою формування основ ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей 6–7 року життя є збагачення їх знаннями про основи здоров'я, що забезпечує валеологічна освіта. Валеологія (від лат. "valeo" – бути здоровим і грец. "logos" – наука) – наука про індивідуальне здоров'я людини, його формування, збереження, зміцнення та відновлення; досліджує проблеми впровадження здорового способу життя, виховання культури людини в усіх сферах діяльності, які відбиваються на її здоров'ї.

Валеологічна свідомість як система переконань особистості визначає погляди дитини на здоровий спосіб життя і втілюється в його уявленнях, орієнтаціях, почуттях, ставленнях до власного здоров'я. Валеологічна освіта дітей старшого дошкільного віку, молодших школярів має на меті створення інформаційного середовища, що забезпечило б їм можливість пізнання себе та своїх фізичних, фізіологічних, інтелектуальних особливостей, створило б умови для пошуку шляхів збереження і зміцнення здоров'я [12, с. 113–121].

Сучасна наука на стику вікової фізіології, педіатрії, педагогіки, дитячої психології розробляє новий міждисциплінарний науково-практичний напрям як розвиваюча пе-



дагогіка оздоровлення, одним із засновників якого був учений-педіатр, педагог Ю. Змановський. Педагогіка оздоровлення визначає такі принципи: 1) розвиток творчого уявлення, яке стає необхідною внутрішньою умовою під час побудови і проведення оздоровчої роботи з дітьми; 2) формування осмисленої моторики; 3) створення й закріплення цілісного позитивного психосоматичного стану під час виконання різних видів діяльності; 4) формування у дітей здібності до співучасті й до співпереживання [9].

У наш час цей напрям активно розвивають науковці Інституту проблем виховання НАПН України, Інституту модернізації змісту освіти та інші установи.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, визначення здоров'я як стану повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не лише відсутності хвороб або фізичних вад, зустрічається у значній кількості вітчизняних і зарубіжних робіт, присвячених дослідженню проблем здоров'я молодого покоління, формуванню навичок здорового способу життя, позитивної мотивації на здоровий спосіб життя і культури здоров'я.

Результати здійсненого аналізу науково-методичної літератури із зазначеної проблеми дали змогу констатувати, що формування у дітей 6–7 року життя ціннісного ставлення до власного здоров'я неможливе без інтегративного підходу до вирішення цієї проблеми. А упровадження в роботі педагогами дошкільного навчального закладу і початкової школи спільних заходів, на нашу думку, значно підвищить його ефективність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Апанасенко Г. Валеология: первые итоги и ближайшие перспективы: [индивидуальное здоровье, образ жизни, здравоохранение] // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 6. – С. 2–7.
2. Базарный В. Методология оздоровления подростков : сб. науч.-метод. и информ. материалов для медицинских работников службы формирования здо-

рового образа жизни / В. Базарный, В. Гуров, Э. Оладо. – М.: Наука, 1994.

3. Бібік Н., Бойченко Т., Коваль Н., Манюх О. Основи здоров'я: Підручник для 2 класу / Н. Бібік, Т. Бойченко, Н. Коваль, О. Манюх. – К.: Навчальна книга, 2003. – 96 с.

4. Брехман И. Валеология – наука о здоровье. – 2-е изд., доп., перераб. / И. Брехман. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – С. 26.

5. Валеология: Навч. посіб. для студентів вищих закладів освіти: В 2 ч. / [В. Бобрицька, М. Гриньова та ін.]; за ред. В. Бобрицької. – Полтава: «Скайтек», 2001. – Ч. I. – С. 10–11.

6. Грибан В. Валеология : [Навчальний посібник] / В. Грибан. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 256 с.

7. Денисенко Н. Оздоровчі технології в освітньому процесі // Дошкільне виховання. – 2004. – № 12. – С. 4–6.

8. Дубогай А. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни школьников младших классов: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. Дубогай ; КГПИ им. А. М. Горького. – К., 1991. – С. 7–9.

9. Змановский Ю. Воспитываем детей здоровыми / Ю. Змановский. – М.: Медицина, 1989. – 128 с.

10. Кузьменко В. Індивідуальний підхід: десять кроків // Дошкільне виховання. – 2006. – № 7. – С. 10–12.

11. Кулачківська С. Новий погляд на стару проблему // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С. 15–17.

12. Лохвицька Л. До школи зі знаннями про здоров'я // Школа першого ступеня: теорія і практика: Зб. наук. пр. ПХДУ ім. Григорія Сковороди. – Вип. 6. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – С. 113–121.

13. Максименко С. Психічне здоров'я дітей // Психолог. – 2002. – 1 січ. (№ 1). – С. 2.

14. Оржеховська В. Педагогіка здорового способу життя / В. Оржеховська // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 29–32.

15. Петленко В. Основные методологические проблемы теории медицины / В. Петленко. – Л.: Медицина, 1982. – С. 55.

16. Рейнуотер Д. Это в наших силах / Д. Рейнуотер. – М.: Прогресс, 1992. – С. 172

17. Смирнов Н. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н. Смирнов. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 121 с.

18. Царегородцев Г. Общая патология человека и методология медицины // Вестник РАМН. – 1998. – № 10. – С. 41–45.



УДК 373.5015

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ДЕРЖАВНИЦЬКОЇ ПОЗИЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Сеник А.М., аспірант
кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти
*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

Матеріали статті висвітлюють актуальне питання сьогодення, а саме теорію та практику формування державницької позиції учнівської молоді в умовах позашкільних навчальних закладів. Автор акцентує увагу на найбільш уживаних наукових підходах із приводу державницького виховання (аксіологічному та особистісно зорієнтованому), а також аналізує спектр ідентифікаційних практик для українця. У дослідженні відображено результати експериментального впровадження програми державницького виховання учнівської молоді в умовах позашкільного навчального закладу.

Ключові слова: державницьке виховання, учнівська молодь.

Материалы статьи характеризуют актуальный вопрос, а именно – теорию и практику формирования государственнической позиции ученической молодежи в условиях внешкольных учебных заведений. Автор акцентирует внимание на наиболее используемых научных подходах относительно государственнического воспитания (аксиологическом и личностно ориентированном), а также анализирует спектр идентификационных практик для украинца. В статье отображены результаты экспериментального внедрения программы государственнического воспитания ученической молодежи в условиях внешкольного учебного заведения.

Ключевые слова: государственническое воспитание, ученическая молодежь.

Senik A.A. SCIENTIFIC APPROACHES TO THE PROCESS OF FORMATION OF THE STATIST POSITION OF THE STUDENT YOUTH IN THE CONDITIONS OF EXTRACURRICULAR ACADEMIC INSTITUTIONS: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

The article describes a topical issue, namely the theory and practice of formation of the statist position of the student youth in the conditions of extracurricular educational institutions. The author focuses on the most used scientific approaches to statist education (axiological and personality-oriented), and analyzes the range of identification practices for the Ukrainian people. The article displays the results of the pilot implementation of the program statist upbringing of the student youth in the conditions of extracurricular educational institutions.

Key words: statist education, student youth.

Постановка завдання. В умовах сьогоднішньої глобалізації все більше набирають силу чинники, що мають вплив на збільшення кількості різних національних спільнот, а саме: зростання економічної, політичної і особистої свободи, міграція, інформаційна революція, інноваційні процеси тощо. Усі ці фактори вимагають від зростаючої особистості певної мобільності в оцінці державницької позиції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз викликів сучасних реалій щодо формування державницької позиції показав, що проведені дослідження порушують питання пошуку реально діючих підходів для мобілізації такої національної спільноти довкола процесу ідентифікації учнівської молоді, що має спиратися на зміст, форми і методи, орієнтовані на розвиток почуття патріотизму, усвідомлення власної національної приналежності, гідності громадянина своєї держави, любові до близьких, родини тощо.

Окремі аспекти цього процесу знайшли своє відображення у дослідженнях, спрямованих на формування національних почуттів і цінностей, а також – національної гідності, без чого неможливі патріотичні почуття (роботи А. Корнієнко, Т. Гавлітіної, О. Вишневського, П. Ігнатенка, О. Сухомлинської, Т. Сущенко, Є. Сявавко, В. Поплужнийта). Корисними для нашого дослідження є праці таких вчених: В. Андрущенко, І. Бега, М. Боришевського, О. Дубасенюка. Дослідники прагнули виокремити декілька підходів щодо формування позиції «Я – державник», серед яких яскраво вирізняються такі:

1) аксіологічний (забезпечує формування в особистості системи національних і загальнолюдських цінностей та позитивної мотивації у проектуванні себе як носія цінностей українського народу);

2) особистісно-зорієнтований (сприяє духовно-моральному розвитку особистості кожного учня та вихованню ціннісних орієнтацій).



Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичні засади формування державницької позиції українців у руслі аксіологічного підходу визначають, зазвичай, обґрунтуванням їхніх цінностей. При цьому особливість української державницької позиції зумовлюється рисами характеру, серед яких ще Д. Чижевський виокремив такі, як емоційність, сентименталізм, чутливість, ліризм. Ці якості виявляються в естетизмі українського народного життя і, на думку науковця, поруч із цим постає індивідуалізм та прагнення до свободи, неспокій і рухливість [9, с. 20–21].

На духовних вимірах державницької позиції українського народу акцентує увагу також і В. Антонович, який стверджує, що моральний ідеал українців, їхні цінності визначають національну ідентифікаційну приналежність. На думку В. Антоновича, українська асоціація (до яких він відносив чумаків, рибалок, чабанів) є малочисленною та характеризується рівноправністю між її членами. У тих випадках, коли потрібно обрати голову або отамана, товариші призначають його і слухаються лише тому, що йому довірилися. Ідеали правди, правдивості, громадської рівноправності, як зазначав В. Антонович, містяться у «стародавніх вічі, в козацькій раді, в Запоріжжі, де члени мали повну волю і рівноправність – усі були однакові й рівні» [1, с. 98].

Досліджуючи цілий спектр ідентифікаційних практик для української людини, М. Шлемкевич розкриває масові «душевні злами» та «межові ситуації», притаманні носіям українського типу характеру. На думку науковця, «загублена українська людина» поступово втрачає свої світоглядні орієнтири (соціокультурні, морально-етичні, естетичні). Поряд із цим М. Шлемкевич висуває окремі ідентифікаційні моделі:

1) «Старосвітський поміщик», який знаходить себе у щасті існування та в побуті матеріального добробуту: «нинішній поміщик живе в домі... їздить власним самоходом... їсть модерні сандвічі та запиває віскі чи джином»;

2) «Гоголівська людина», яка дуже любить Україну, проте свідомо поїхала в іншу державу та служить інтересам іншого народу: «Але дивімося навколо нас. Чи це принципова різниця, коли, наприклад, після кількох років побуту в різних краях світу ми радо пишаємося новими громадянськими титулами»;

3) «Сковородянська людина», яка є шляхетною і величною, однак не залучається до творення соціокультурних засад суспільства, адже шукає кращого, нового

світу: «тиха відданість духові без огляду на потреби нового життя»;

4) «Шевченківська людина», котра стверджує цінності розуму та науки, відкриває моральні ідеали вільного духу та відвертається від ідеалів старосвітського поміщика, який отупів від достатку, що зароблений кріпацькою неволею братів.

Саме цей ідеал, за переконаннями М. Шлемкевича, здатний скласти основу для справжньої «спільноти вільних духом людей, а не юрби» [10, с. 18–21].

Як підкреслював О. Бочковський, досвід української історії та національно-визвольних рухів інших народів непохитно доводить, що найкращі культурні досягнення поневолені набули через допомогу власної нації. Приспана національна енергія, зауважував О. Бочковський, припадала на добу критичних потрясінь, що розпалювало волю народу до самостійності, кидало на шлях героїчної самопосвяти [4, с. 4].

Наступний підхід у формуванні державницької позиції є особистісно зорієнтованим і базується на сприянні духовно-морального розвитку кожної дитини та вихованню ціннісних орієнтацій. Зміст даного підходу розкрито в роботах І. Беґа: «На першому плані має перебувати широко узагальнене почуття роду – «Ми – українці». Тактика його формування повинна бути такою: виховання в окремої особистості конкретної духовно-моральної властивості як складника патріотичного почуття діяльній любові чи певної громадянської риси має відбуватись у контексті почуття – «Ми – українці», а значить «Ми – патріоти, громадяни», і в цьому полягає наша достойність»

[3, с. 10]. Учений доводив нагальну необхідність формування людини-державника. Із цього приводу у статті «Наголос – державницьке виховання» І. Беґ зазначав: «Дійсне державницьке виховання виходить за рамки перерахованих якостей соціального виховання: воно вимагає від особистості емансипації від групових інтересів і долучення до вищих моральних переживань і цінностей» [2, с. 3].

Оскільки дитина перебуває у соціальному оточенні, то вона прагне до ідентифікації. Так, Е. Фромм писав: «Сім'я, рід, згодом держава, нація або церква беруть на себе функції, що спочатку виконувала кожна мати щодо власної дитини. Однак, пристаючи до цих інститутів, особистість відчуває себе вкоріненою в них, ідентифікує себе з ними, відчуває себе їх часткою, а не існуючим окремо індивідом» [8, с. 460].

Сьогодні відбуваються процеси, що характеризуються відмовою від колишньої позиції, заміною її на нову – «Я – держав-



ник». Такі трансформації більшою мірою спостерігаються у дітей із сімей трудових мігрантів. Наприклад, був представником України – став представником Чехії чи Польщі тощо. Зворотне прагнення зберегти колишню позицію в новому середовищі створює додаткові адаптаційні труднощі, що сьогодні отримали назву «криза мультикультуралізму». Багато сучасних юнаків та дівчат хочуть змінити країну проживання, і не всім це вдається. Однак, бажання бути представником іншої держави іноді є таким сильним, що підлітки обирають заборонені чинним законодавством напрями виїзду за кордон. Цими діями вони ще більше ускладнюють особистісне становище, не кажучи вже про самий процес розбудови держави.

Формування позиції «Я – державник» в учнівській молоді, що полягає у її природній спрямованості від несвідомого до усвідомленого, зумовлює необхідність побудови систематичної роботи педагогічного працівника у напрямі державницької позиції – від їх неусвідомленого прояву до осмисленої оцінки та позитивної зміни і трансформації.

Для зміни цих процесів доречно використовувати народне мистецтво, приклади поведінки державних діячів і національних героїв, що володіють силою національного духу. Саме ця особливість дозволяє стверджувати, що народне мистецтво, картини із прикладами героїв, де відображено красу дії людини, емоційна образність та чутливість, здатні здійснити емоційний поштовх для формування позиції «Я – державник» учнівської молоді в умовах позашкільного навчального закладу.

У контексті нашого дослідження актуальним є те, що методи та форми виховання учнівської молоді, зазвичай, обирає сам педагогічний працівник. Проте результати цієї роботи будуть значно успішнішими, якщо фахівці звернуть увагу на різні програми, що реалізують принципи державної політики у сфері позашкільної освіти, висвітлені в Законі України про позашкільну освіту, а саме: «...доступності позашкільної освіти громадянам України незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак; фінансування державних та комунальних позашкільних навчальних закладів відповідно до їх структури; добровільності вибору типів позашкільних навчальних закладів, форм позашкільного навчання і видів діяльності; науковості, світського характеру освіти; правового та соціального захисту

вихованців, учнів і слухачів у їх прагненні до вільного, різнобічного розвитку особистості» [5].

Програму формування державницької позиції учнівської молоді в умовах позашкільного навчального закладу ми розглядаємо як певну систему, де має бути виділена мета, завдання, зміст, етапи, керівні принципи її здійснення, форми та методи.

Метою розробленої програми є формування державницької позиції учнівської молоді, здатної до вияву патріотичних почуттів та позитивного сприймання своєї держави.

Основними завданнями програми є:

- ознайомлення учнівської молоді з типами державницької позиції представників різних національностей, які проживають в Україні, цінностями свого народу;
- формування уявлення про державні символи та свята;
- розвиток здатності до сприйняття власної етно-національної приналежності;
- виховання доброзичливого ставлення до людей інших національностей;
- виховання любові до свого народу;
- формування толерантного ставлення до представників інших етнічних груп;
- культивування позитивного ставлення до рис українського характеру – відповідальності, емоційності, працелюбності, свободи, альтруїстичності, справедливості, доброти, чесності, любові до оточення, чуйності тощо.

Вихідними даними для організації програми є такі стратегії, концепції та положення:

1. Закон України про позашкільну освіту
2. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки;
3. Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти.

У процесі формування позиції «Я – державник» учнівської молоді нами виділено чотири основні напрями:

- 1) корекція потреб, емоцій, мотивів через формування почуття державницької відповідальності;
- 2) початкове формування моделі державної культури;
- 3) оптимістичне сприйняття історичного розвитку держави;
- 4) спрямування вчинків на удосконалення розвитку держави.

Серед засобів, що дозволяють коригувати ці напрями, спонукати до перетворення вищих моральних переживань і цінностей на особистісні, ефективними є ігрові завдання. Їх корекційний вплив полягає у розширенні та посиленні духовної спрямованості ігор, представлених на народознав-



чому матеріалі. На цьому етапі застосовуються ігрові завдання щодо усвідомлення символічності державних свят, народних пісень («Ой на горі та й жінці жнуть», «Іхав козак за Дунай», «Ой у лузі червона калина»), народних приказок («Місяць – козацьке сонце», «Земля – мати», «Що за холод, як козак молод»), що вбирають у себе народну мудрість. Особлива увага в цих засобах надається моральній функції.

Загалом, форми та методи, які використовують педагогічні працівники, мають ґрунтуватись на взаємодії і спрямовуватись на самостійний пошук істини, сприяти формуванню критичного мислення, ініціативи та творчості.

За результатами теоретичного опрацювання наукових джерел, нами було розроблено програму формування державницької позиції «Дослідник чудес», що передбачає розвиток знань про рідний край, народ, державу, формування уявлень про власну етно-національну приналежність, патріотичних почуттів тощо.

Експериментальне впровадження програми відбувалось за трьома етапами:

I етап – підготовчий. Його змістовний аспект передбачає визначення педагогічних умов формування державницької позиції.

У тлумачному словнику української мови поняття «умова» розкривається як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [7, с. 632]. Варто зазначити, що саме поняття «педагогічна умова» розглядається нами як філософська категорія, за допомогою якої відображаються універсальні відношення певної речі до тих факторів, завдяки яким вона існує. Ми розуміємо педагогічні умови як процес організації формування державницької позиції учнівської молоді, адже від цього залежить, який ефект буде запроваджено у виховний процес позашкільного навчального закладу. У такому випадку педагогічні умови постають як одна зі сторін закономірностей процесу державницького виховання.

У руслі нашого дослідження було виділено наступні педагогічні умови:

1) здійснення підготовки педагогічних працівників до формування державницької позиції підлітків у позашкільних навчальних закладах;

2) реалізація ігрової програми формування «Я – державник» у позашкільних клубах та центрах за місцем проживання;

3) проведення систематичної діагностики рівнів сформованості державницької позиції учнівської молоді.

У рамках першого етапу було також визначено й розвиток здатності позитивно

сприймати власну етно-національну приналежність у контексті відносин «Я – моє село, моє місто, мій регіон, моя держава», підведення учнівської молоді до самостійного вияву бажання презентувати себе як представника України в колі різних людей.

II етап – основний. Його змістовний аспект полягає у залученні учнівської молоді до активного ігрового процесу, спрямованого на розвиток бачення реальних потреб нашої держави та діяльності людей, які обирають певні професії, важливі для розбудови нашої країни. На цьому етапі спостерігається розвиток уяви, творчості, активізується словник, виникають асоціативні зв'язки між змістом державницького виховання та життєвим досвідом учнівської молоді. У ході педагогічної роботи нами було використано завдання, спрямовані на корекцію мотивів взаємодії з людьми інших національностей – відбувалось розширення мотивів, розвивалась державницька позиція.

Результатом зазначених впливів є створення сприятливих умов для державницького виховання учнівської молоді в умовах позашкільного навчального закладу. Наприклад, ми наводили приказки інших народів. Так, у японців поширені вислови: «Дотримуватись звичаю — шанувати злагоду і мир», «Коли втрачають народ, втрачають державу», «Вірний самурай двом князям не служить». Такі приказки є і у шведів: «Удома ти король, а на чужині — попіхач», «Де твоя родина, там гарна кожна травина». Чехи казали: «Хто береже своє — не заздритиме на чуже». Для порівняння можна також навести постулати фінів: «Ліпше жменя рідної землі, ніж купа чужої», «Який птах, така й пісня; яка земля, такий і звичай»; угорців «Свою державу будуй на славу», «Нікчемна та пташка, яка власне кубельце нівечить», «Доти мир триває, доки сусід бажає»; азербайджанців: «Рідне гніздо – наймиліше», «Хто народ свій любить, той і світ весь любитиме».

Добираючи об'єкти для ігрових завдань, нами було враховано, що власна етно-національна приналежність підлітка в контексті відносин «Я – моя родина, мій рід» загалом формується крізь призму й ставлення до об'єктів найближчого оточення. Саме тому ми зважали на необхідність запровадження у виховних процес індивідуально-унікальної «Я – культури» та загальнонаціональної «Ми – культури».

«Я – культура» учнівської молоді є тією динамічною силою, що приносить у самобутність народу здатність до нового, відкритість до розвитку через установалення форм національної культури. «Ми – куль-



тура», що діє на загальнонаціональному рівні, наділена здатністю та прагненням самозбереження через механізми трансляції культурних кодів новим поколінням (завдяки звичаям, традиціям, еталонам поведінки тощо).

Зміст ігрових завдань коректувався позитивним ставленням до соціально значущих справ, серед яких, наприклад, є такі: «Допоможи літнім людям», «Допоможи малюкам». Також не менш важливим є колективні творчі справи, спрямовані на поліпшення спільного життя, а також на участь у соціально значущих проектах («Допоможи бійцям АТО», «Допоможи дітям з інвалідністю», «Справи Держави» тощо). Для державницького виховання, що цілеспрямовано здійснюється у позашкільних навчальних закладах, велике значення мають тренінгові заняття з елементами ознайомлення із шедеврами світової літератури («Держава» Платона, «Історія» Геродота, «Хитромудрий ідальго Дон Кіхот з Ламанчі» Мігеля де Сервантеса Сааведра, «Всякому місту – звичай і права» Г.Сковороди, «Едіп-цар» Софокла); театралізовані постанови, що сприяють більшому розумінню внутрішнього світу героїв та їх переживань у різних ситуаціях, пов'язаних із любов'ю до Батьківщини. Корисними також стануть тематичні зустрічі з відомими особами для обговорення питань про історію творення держави, про можливі варіанти розвитку певних суспільно-значущих подій, про перспективу розбудови нашої країни.

III етап – узагальнюючий. Його змістовний аспект полягає у розвитку здатності сприймати себе в контексті відносин «Я – Інший» у різних видах самостійної діяльності учнівської молоді.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, формувальний експеримент включав у себе систему взаємодії педагогічного працівника з учнівською молоддю, що спрямована на формування позиції «Я – державник» у підлітків. Після проведення тренінгових вправ було виявлено такі позитивні зміни в учнівській молоді в умовах позашкільного навчального закладу: усвідомлення моделі державної культури; державницький образ думок; духовне збагачення внутрішнього життя.

Підлітки виявили зацікавленість до змагань на крашу розповідь про власний рід, своїх рідних чи улюблених героїв. Перед проведенням таких виховних заходів було здійснено попередню роботу, а саме:

– спостереження за основними характерними рисами поведінки оточуючих із подальшим обговоренням та порівнянням вразень;

– збір фото, малюнків, фактів вияву патріотизму та патріотичної поведінки, вчинків, добродіянь, любові до свого народу.

Таким чином, експериментальне впровадження програми «Дослідник чудес» дало змогу отримати найефективніші наслідки. Різноманітність використаних форм і методів державницького виховання сприяла отриманню успішних результатів щодо формування державницької позиції учнівської молоді в умовах позашкільного навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонович В. Три національні типи народні / В. Антонович // Моя сповідь: Вибрані історичні та публіцистичні твори. – К.: Вид-во «Либідь», 1995. – С. 90–102.
2. Бех І. Наголос – державницьке виховання / І. Бех // Освіта: Всеукраїнськ. громад.-політ. тижневик. – 2014. – № 47. – С. 3.
3. Бех І. Патріотичне і громадянське виховання: пункт зіткнення та лінія розмежування / І. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб.наук.пр. – ІВНАПНУкрани. – 2016. – Вип. 20. – Кн. 1. – С. 6-11.
4. Бочковський О. Нарід – собі / О. Бочковський [Товариство прихильників української господарської академії]. – Прага-Подєбради: Друкарня «Legiografie», 1932. – 47 с.
5. Закон про позашкільну освіту <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>
6. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (від 16.06.2015 р. № 641). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/
7. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т. – К.: Вид-во «Аконіт», 1999. – Т. 2. – 910 с.
8. Фромм Э. Анатомія человеческой деструктивности / Э. Фромм; [пер. П. Гуревич]. – М.: Изд-во «Республика», 1992. – 670 с.
9. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні / Д. Чижевський. – К.: Вид-во «Орій», 1992. – 230 с.
10. Шлемкевич М. Загублена українська людина / М. Шлемкевич. – К.: МП «Фенікс», 1992. – 168 с.



УДК 378:37.013

МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ В УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Столяренко О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки і професійної освіти
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Столяренко О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри іноземних мов
Вінницький національний технічний університет

У статті порушено проблему пошуку адекватних методик дослідження рівня сформованості у школярів основних структурних компонентів ціннісного ставлення до людини з метою підвищення ефективності виховного процесу, створення сприятливих педагогічних умов розвитку особистості за допомогою формування гуманістичних цінностей.

Ключові слова: цінності, гуманістичні цінності, методики дослідження гуманістичних якостей, ціннісне ставлення до людини, структурні компоненти ціннісного ставлення до людини.

В статтю затронута проблема пошуку адекватних методик вивчення рівня формування основних структурних компонентів ціннісного ставлення до людини у учасників загальноосвітніх шкіл з метою підвищення ефективності виховного процесу, створення сприятливих педагогічних умов розвитку особистості за допомогою формування гуманістичних цінностей.

Ключевые слова: ценности, гуманистические ценности, методики изучения качеств гуманной личности, ценностное отношение к человеку, структурные компоненты ценностного отношения к человеку.

Stoliarenko O. V., Stoliarenko O. V. THE METHODS OF FORMING THE STRUCTURAL COMPONENTS OF SECONDARY SCHOOL PUPILS' VALUE-ORIENTED ATTITUDE TO A PERSON

The article is devoted to the scientific analysis of adequate research methods of forming the main structural components of secondary school pupils' value-oriented attitude to a person in order to improve the educational process, creation of favorable conditions for a personality development, based on humanistic values. In accordance with the objectives of the research and the criteria of value-oriented attitude to a person there have been suggested the stages of diagnostic procedures to determine the levels of structural components of these phenomena, particularly the humanistic consciousness (intellectual component), tolerant feelings (emotional component), humanistic behavior of a person (practical component).

Key words: values, humanistic values, research methods to discover personality traits, value-oriented attitude to a person, structural components of a value-oriented attitude to a person.

Постановка проблеми. Центром освітнього процесу є вихованець, а метою – загальноосвітня та професійна підготовка, нарощення соціальної активності, виховання гуманної особистості, формування системи її ціннісних орієнтацій, що базуються на визнанні пріоритету вільного розвитку, непересічної цінності людини та її життя. Гуманістичному вихованню належить чільне місце у розв'язанні проблем духовного, інтелектуального та фізичного розвитку особистості, забезпеченні ефективних умов її соціалізації та підготовки до самостійного життя. Досягти успіхів у реалізації цих завдань можна завдяки створенню продуктивних педагогічних умов виховання ціннісного ставлення до людини (формування його структурних компонентів), використання ефективних форм, методів, технологій педагогічної роботи з учнями. Проаналізувати

якість спеціально організованого виховного процесу можна завдяки вдало підбраному інструментарію і засобам виховання (у нашому випадку – ціннісному ставленню до людини). Саме тому ми так відповідально підійшли до розробки методики вивчення особливостей формування окремих структурних компонентів досліджуваної якості.

Ми здійснили аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано пошук розв'язання означеної проблеми. Результати опрацювання досягнень науковців обраного нами напряму свідчать, що в наш час існує нагальна потреба в пошуку ефективних шляхів здійснення навчально-виховного процесу на базі гуманістичних цінностей, створення виховних систем навчальних закладів з метою формування у школярів ціннісного ставлення до людини – основи функціонування суспільства.



Це доводять напрацювання відомих авторів з проблеми гуманізації й гуманітаризації освіти, духовно-морального розвитку особистості (І. Бех, А. Бойко, О. Вишневський, С. Гончаренко, М. Казакіна, Н. Нікандров, Ж. Омельченко, Л. Попов, В. Скиба, Ф. Стефанюк, А. Сущенко, С. Тищенко, Н. Трофімова). Проблема формування гуманістичних цінностей учнів сучасної школи присвятили свої дослідження І. Бех, О. Безкоровайна, А. Бойко, Г. Васянович, В. Ворожбит, Н. Гонтаровська, О. Грива, І. Зязюн, Т. Дем'янюк, О. Дубасенюк, І. Єрмаков, П. Мельник, Н. Ківенко, Ю. Чорноморець, Л. Канішевська, О. Коберник, Л. Онищук, Л. Хоружа і багато інших. Але потреба в подальших розвідках існує. Вона стосується методів діагностики, механізмів формування моральних якостей і виявлення ефективних методик педагогічного впливу на морально-ціннісну сферу особистості.

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні адекватних методик виявлення рівня сформованості інтелектуального, емоційно-ціннісного, діяльно-практичного компонентів ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи з метою підвищення ефективності морального виховання особистості на базі гуманістичних цінностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науковий пошук ми здійснюємо в контексті розв'язання педагогічною наукою проблем, пов'язаних із гуманістичним вихованням особистості в умовах широкої інтеграції культурно-освітніх процесів у рамках Болонської декларації, масового застосування інноваційних комунікаційних технологій на основі принципів толерантності, ціннісного ставлення до людини [4]. Особливу увагу зосереджено на потребі використання у виховній практиці таких діагностичних методик, що є важливими психолого-педагогічними механізмами та визначають ефективність цього процесу шляхом отримання об'єктивної інформації про наявний рівень сформованості у школярів ціннісного ставлення до людини; забезпечують реалістичність, системність та наступність подальшої роботи з урахуванням потреб усіх учасників виховної взаємодії. Критеріями відбору діагностичного інструментарію було визначено вікові та індивідуальні особливості, а також можливість виявити та схарактеризувати у вихованців усі прояви ціннісного ставлення до людини. Важливою умовою для аналізу показників за кожним критерієм був також добір такого комплексу засобів, який давав би змогу якомога ретельніше вивчити досліджуване явище. До того ж, ми звертали увагу й на

те, щоб використані методики стимулювали в учнів процеси самопізнання, самоаналізу та самовиховання. Відповідно до завдань експериментального дослідження та виокремлених критеріїв виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи були запропоновані етапи діагностичних процедур, спрямовані на визначення рівнів сформованості структурних компонентів зазначеного феномену, зокрема, гуманістичної свідомості (інтелектуальний компонент), толерантних почуттів (емоційно-ціннісний), гуманної поведінки особистості (діяльно-практичний).

Перший етап психолого-педагогічної діагностики був зорієнтований на вивчення рівня сформованості гуманістичної свідомості за когнітивним критерієм, що конкретизувалось у таких завданнях:

а) виявлення рівня обізнаності учнів про гуманну поведінку, ціннісне ставлення до людини, усвідомлення його сутності та ролі в міжособистісних взаєминах, аналіз характеристик гуманістично-зорієнтованої особистості;

б) встановлення рівня рефлексивності (інтраперсональності) – здатності виявляти в себе гуманістичні риси;

в) характеристики особливостей соціальної перцепції (інтерперсональності), тобто здатності особистості сприймати, розуміти й давати з позицій ціннісного ставлення до людини оцінку однокласникам, батькам, учителям, суспільству загалом, уміння виявляти ознаки гуманної особистості в різних людей, дослідити характер взаємозв'язку між гуманістичними взаєминами в найближчому оточенні та прихильним ставленням до інших соціальних об'єктів.

Рівень сформованості показників, що розкривають зміст когнітивного критерію вихованості ціннісного ставлення до людини у школярів, ми вивчали за допомогою таких методик:

а) «Мозкова атака»;

б) розробленого нами запитальника «Наскільки ти добра людина?»;

в) методики незакінчених речень Н. Богуславської «Мое ставлення до людей», з допомогою якої ми визначали ставлення учнів до друзів, сім'ї (батьків, молодших і старших членів родини) [1, с. 37];

г) методики «Q-сортування» В. Стефансона на визначення «Я-соціального» (яким мене сприймають інші), «Я-ідеального» (яким я хочу стати), «Я-актуального» (яким я можу бути у різних ситуаціях), «значущі інші» (яким я бачу свого партнера) [3, с. 465].

д) методика діагностування соціально-психологічної адаптації



К. Роджерса і Р. Даймонда (опитувальник СПА), що дозволила визначити окремі аспекти ціннісного ставлення до людини в учнів за такими показниками когнітивного критерію, як особливості прийняття або неприйняття себе (інтраперсональність) та інших (інтерперсональність) [3, с. 457–465]. Цю ж методику ми використали і для аналізу емоційної складової мотиваційного критерію, що уможлиблює ціннісне ставлення особистості в результаті порівняння емоційного комфорту (дискомфорту) у процесі спілкування в конкретних умовах взаємодії з різними людьми. Нас цікавив у цьому випадку такий показник, як емпатія та емоційна стійкість. Останній ми брали до уваги, коли аналізували внутрішній (зовнішній) контроль гніву й агресії. І за показниками операційно-результативного критерію ми характеризували асертивність поведінки. Ця методика дозволила нам виявити рівень адаптованості, прагнення до домінування у спільній діяльності або бажання деяких учнів бути лише виконавцями й уникати проблем.

Адаптовану А. Осницьким методику діагностики показників і форм агресії А. Басса і А. Дарки ми також використовували для виявлення особливостей ціннісного ставлення до людини за показником «емоційна стійкість – контроль гніву та агресії», який розкриває емоційно-вольовий аспект мотиваційного критерію якості, що вивчається [3, с. 174–180].

У межах дослідження мотиваційного критерію ми працювали за методикою «Діагностичного виявлення рівня емпатійних здібностей

В. Бойко». Так, було виявлено раціональний канал емпатії, емоційний, інтуїтивний і здатність окремих учнів проникливо ставитися до інших людей, залежно від рівня розвинутого в них ціннісного ставлення до об'єкта уваги.

Ми зробили висновок, що сформований механізм ідентифікації є важливою умовою успішного розуміння іншого на основі співпереживання, умінням поставити себе на його місце. У процесі діагностики соціальної емпатії ми визначали індекс емпатійності учнів за відповідною методикою, яку ми адаптували до умов нашого експерименту [5, с. 22].

Так як у структурі ціннісного ставлення до людини нами виділено діяльнісно-практичний компонент, ми робили висновки про досягнення учнів у гуманістичному вихованні за операційно-результативним критерієм. За допомогою спеціальних методик аналізували його за визначеними показниками: здатністю до ефективної співпраці

та конструктивної комунікації, асертивної поведінки (соціальна адаптованість, самоідентифікація). Так, діагностика прийняття інших (за шкалою Фейя) [5, с. 157], використана в учнівському середовищі, дозволила дослідити можливості школярів у організації співпраці та конструктивної комунікації, що залежить від ставлення до окремих учасників у різних видах діяльності. Виявлення комунікативної компетентності вихованців ми пов'язували з двома аспектами. По-перше, наскільки вони орієнтуються в різноманітних ситуаціях спілкування, що залежить від знань і почуттєвого досвіду [2]. І, по-друге, чи наділені вони здатністю ефективно взаємодіяти завдяки розумінню себе та інших в умовах постійної зміни психічних станів, міжособистісних взаємин, соціального середовища [5, с. 120].

«Шкала прийняття інших» Фейя спрямована на вивчення інтенсивності проявів ціннісного ставлення, прийняття різних людей. З цією ж метою ми використали «Шкалу доброзичливості Кемпбелла», яка застосовується для діагностики особливостей налагодження гарних стосунків з іншими [5, с.158]. Також на цьому етапі ми застосовували «Експрес-діагностику довіри (за шкалою Розенберга)» [5, с. 160], що дозволила виявити рівні поваги до інших людей, підтримки, довіри до них, проявів доброти, чесності. Використали також методику виявлення особистісної установки «альтруїзм-егоїзм» [5, с.120]. За допомогою вказаних діагностичних процедур ми проаналізували соціальні та життєві цінності особистості, рольові позиції в міжособистісних взаєминах, соціальну зрілість і комфортність у спілкуванні з іншими. Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича дозволила визначити в окремих учнів, які гуманістичні принципи лежать в основі їхньої життєдіяльності, якими пріоритетами вони керуються у виборі термінальних цінностей-цілей, а також інструментальних цінностей-засобів. На завершення дослідження ми обрали методики для інтегральної самооцінки особистості «Хто я в цьому світі?» та експрес-діагностику рівня самооцінки [5, с. 51]. Отримані дані допомогли нам охарактеризувати прагнення учнів до асертивної поведінки та їхні досягнення. Ми також користувались «Методикою оцінки рівня морального розвитку Л. Кольберга», пропонували варіант визначення стадій моральних суджень вихованців стосовно ставлення до ідеї самоцінності людського існування.

Результати дослідження свідчать, що учні загальноосвітніх навчальних закладів загалом розуміють сутність «ціннісного став-



лення до людини», можуть визначити його складники. Ми виявили, що у 75% респондентів ціннісне ставлення до людини асоціюється, насамперед, із «добррозичливістю», «сприйняттям індивідуальності особистості», «прихильністю і повагою до особистої гідності іншого»; 30% учасників експериментальної програми визначили такі складники, як «чуйність», «здатність до співчуття і співпереживання», «уміння зрозуміти іншого», «довіра»; 22% – «гуманність», «альтруїзм». Для 57% респондентів важливою складовою ціннісного ставлення до людини є «миролюбність», «уміння контролювати свої емоції, якщо щось не подобається в іншому». Результати діагностичної процедури також засвідчили, що для учнів однією з характеристик досліджуваної якості є «зацікавлення процесом спілкування». Так, 15% вихованців вважають, що саме ця ознака є однією із найважливіших для взаємодії. Водночас ми відзначили, що школярі не згадали про таку характеристику гуманної особистості, як «самоповага та адекватна самооцінка». На нашу думку, формувати в сучасних учнів поведінку, засновану на принципах не лише ціннісного ставлення до людини, а й відмови від протиставлення таких понять, як «свій» і «чужий», прийняття інших незалежно від їх групової належності, вкрай недостатньо. Потрібно звернути увагу на розвиток позитивної ідентичності, структуру якої визначає сприятливе ставлення до самого себе.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що обізнаність стосовно досліджуваної проблеми, розуміння поняття ціннісного ставлення до людини, визначення його сутності у 14% учнів відповідає високому рівню, у 45% респондентів – середньому, у 37% – низькому. Ми також прагнули виявити, наскільки вихованці здатні протидіяти проявам агресії, жорстокості і насилля щодо людини, чи характерне ціннісне ставлення до представників людського роду в різних життєвих обставинах, як це проявляється в конкретній поведінці, здатності до організації гуманістичної діяльності, оцінки

своєї ролі в ній. Щоб отримати відповіді на ці запитання, нами було проведено відповідне тестування, використані й інші методи дослідження. Результати отриманих даних оброблено і представлено в таблиці 1.

Коефіцієнт задоволеності своїми надбаннями в гуманістичному вихованні ми врахували за формулою

$$L = \frac{a(+2) + b(+1) + c(-1) + d(-2)}{N}$$

$$L_e = \frac{2 \cdot 68 + 1 \cdot 71 + 0 \cdot 36 + (-1) \cdot 32 + (-2) \cdot 26}{233} = \frac{136 + 71 - 32 - 52}{233} = 0,53$$

$$L_k = \frac{2 \cdot 49 + 1 \cdot 59 + 0 \cdot 37 + (-1) \cdot 45 + (-2) \cdot 3}{224} = \frac{98 + 59 - 45 - 68}{224} = 0,20$$

Як підтверджує аналіз результатів дослідження, більшість представників експериментальних груп, на відміну від контрольних, оцінила свою готовність до гуманістичної діяльності як вищу за середній рівень та як високу. Для виявлення статистичної достовірності відмінностей самооцінки моральної вихованості, готовності до активної альтруїстичної діяльності представників контрольної та експериментальної груп нами був застосований критерій F^* Фішера. Для його використання необхідно було звести емпіричні дані відповідно до альтернативної шкали «ефект – ефект відсутній» [5, с. 158]. У нашому випадку показником «ефект» ми вважали високу самооцінку, власну задоволеність рівнем підготовки до активної соціально цінної гуманістичної діяльності, якій відповідають кількісні показники, подані у стовпчиках – «Задоволені моральним розвитком» та «Швидше задоволені, ніж ні». Для контрольної групи цей показник складає 48,20%, для експериментальної – 59,65%. Емпіричне значення F^* ми визначали за формулою:

Таблиця 1

«Самооцінка вихованців, спрямована на виявлення готовності до активної гуманістичної діяльності в соціумі, прояву ціннісного ставлення до людини»

Кількість учнів (457)	Самооцінка готовності до активної гуманістичної діяльності				
	Задоволені моральним розвитком	Швидше задоволені, ніж ні	Байдужі до такого роду діяльності	Швидше не задоволені	Зовсім не задоволені
Експериментальні групи (233)	68 (29,18%)	71 (30,47%)	36 (15,45%)	32 (13,73%)	26 (11,15%)
Контрольні групи (224)	49 (21,87%)	59 (26,33%)	37 (16,51%)	45 (20,08%)	34 (15,17%)



$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де φ_1 – значення для експериментальної групи; φ_2 – значення для контрольної групи; n_1 – кількість учнів в експериментальній групі; n_2 – кількість учнів у контрольній групі. Насамперед, знаходили величину φ , яка відповідає відсотковим часткам для кожної з груп [3, с. 330–331]. $\varphi_{1(59,65\%)} = 1,635$, $\varphi_{2(48,20\%)} = 1,476$. Далі підставляли відповідні значення у формулу, в результаті чого одержали $\varphi_{emp} = 2,19$. Значення φ_{krit} , відповідні рівням статистичної значущості, дорівнюють: $\varphi_{krit 95\%} = 1,34$, $\varphi_{krit 99\%} = 2,12$. Так як одержане нами значення $\varphi_{emp} > \varphi_{krit 99\%}$, то гіпотезу H_0 можна відхилити. На підставі цього можна зробити висновок, що різниця показників рівнів самооцінки готовності вихованців до гуманістичної діяльності, рівня сформованості ціннісного ставлення до людини в контрольній та експериментальній групах є досить значущою і статистично достовірною.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, використані нами методики є важливими психолого-педагогічними механізмами, що визначають ефективність виховного процесу шляхом отримання об'єктивної інформації про наявний рівень сформованості у школярів основних структурних компонентів ціннісного ставлення до людини: гуманістичної свідомості (інтелектуальний компонент), толерантних почуттів (емоційно-ціннісний), гуманної поведінки особистості (діяльнісно-практичний).

Вони також забезпечують реалістичність, системність та наступність подальшої роботи з урахуванням потреб усіх учасників виховної взаємодії. Ми переконалися, що вдало підібраний діагностичний інструментарій призводить до виявлення реально-го стану справ у моральному становленні учнів, а у вихованні ціннісного ставлення до людини необхідно дослідити почуттєву сферу і механізм переведення зовнішніх проявів у внутрішній план, на рівень глибокого усвідомлення, формування мотивів гуманної поведінки і активної протидії несправедливості, жорстокості та насиллю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуславская Н., Купина Н. / Н. Богуславская, Н. Купина. – Веселый этикет. – Екатеринбург: «АРД ЛТД», 1997. – 376 с.
2. Обозов Н. Межличностные отношения / Н. Обозов. – Л.: Изд. ЛГУ, 1979. – 151 с.
3. Практическая психодиагностика: методики и тесты. Учебное пособие. – [Редактор-составитель – Д. Райгородский]. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2001. – 642 с.
4. Столяренко Е., Столяренко О. Формирование толерантности и гуманистического мировоззрения современных школьников / Е. Столяренко, О. Столяренко // Педагогическое образование и наука. – Научно-методический журнал Международной академии наук педагогического образования (МАНПО). – М., № 2, 2010. – С. 19–25.
5. Фетискин Н., Козлов В., Манулов Г. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.



УДК 371.134: 78

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Уйсімбаєва Н.В., к. пед. н.,
доцент, докторант

Інститут проблем виховання
Національної академії педагогічних наук України

У статті здійснено спробу виокремити та обґрунтувати особливості процесу самовдосконалення особистості, що розглядається як складова її розвитку. До основних особливостей цього процесу належать: усвідомленість, цілеспрямованість, інтимний характер, суб'єктивність, цілісність, неперервність, соціальна зумовленість, діяльна та творча природа, багаторівневість, неповторність, безкінечність.

Ключові слова: самовдосконалення, процес самовдосконалення, ознаки процесу самовдосконалення, особливості процесу самовдосконалення.

В статье осуществлена попытка выделить и обосновать особенности процесса самосовершенствования личности, который рассматривается как составляющая ее развития. К основным особенностям этого процесса относятся: осознанность, целенаправленность, интимность, субъективность, целостность, непрерывность, социальная обусловленность, деятельный и творческий характер, многоуровневость, неповторимость, бесконечность.

Ключевые слова: самосовершенствование, процесс самосовершенствования, признаки процесса самосовершенствования, особенности процесса самосовершенствования.

Uisimbaeva N.V. THE FEATURES OF THE PROCESS OF PERSONAL SELF-PERFECTION

The article is an attempt to highlight and substantiate the specific features of self-perfection, which is seen as part of development. The main features of this process include: awareness, purposefulness, intimate character, subjectivity, integrity, continuity, social conditionality, creative character, multilevelness, uniqueness, infinity.

Key words: self-perfection, process of self-perfection, signs of a process of self-perfection, peculiarities of self-perfection process.

Постановка проблеми. У філософській і психолого-педагогічній літературі відсутній єдиний підхід щодо розуміння природи, змісту, основних детермінант процесу самовдосконалення особистості, а отже, немає спільного визначення дефініції «самовдосконалення особистості», що пояснюється його багатомірністю і складністю. Більшість науковців самовдосконалення розглядають переважно як систематичну і свідому діяльність людини, що спрямована на зміну своєї особистості під впливом зовнішніх факторів і внутрішніх протиріч та ґрунтується на самосвідомості людини; як процес удосконалення певних рис характеру, здібностей, навичок, якостей особистості (фізичних, розумових, вольових тощо). До того ж, самовдосконалення у цьому випадку визначається не тільки як розвиток певних якостей, рис, а і як процес усунення чи позбавлення негативних характеристик (неорганізованість, безвідповідальність, невірноваженість, егоїзм тощо). Одним із кроків щодо обґрунтування сутності дефініції «самовдосконалення особистості» є, на нашу думку, розуміння природи процесу самовдосконалення особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес самовдосконалення особисто-

сті у філософській, психологічній та педагогічній літературі розглядається як складова її розвитку. Згідно з проведеним аналізом спостерігаємо, що в сучасних наукових роботах майже відсутнє системне, ґрунтовне дослідження особливостей процесу самовдосконалення особистості. Концептуальним щодо розуміння природи цього процесу є визначення недосконалості, подане В. Лозовим та Л. Сідак у монографії «Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці». Науковці зазначають, що «недосконалисть іманентна особистості за її природою, а вже потім і у зв'язку з цим – завдяки особистісній активності. Тобто людина народжується недосконалою і ніколи не досягає абсолютної досконалості. Власними, особистісними зусиллями вона не причетна до цієї передвічної недосконалості. Але недосконалисть проявляється у недосконалий активності, недосконалий мотивації, недоскоальному саморозвитку, що приносить нові елементи недосконалості, які стають іманентними індивіду вже завдяки його особистісним зусиллям. Інакше кажучи, всі люди несвідомо і невільно, тобто необхідно причетні до недосконалості як елементу загальнолюдської природи. Але свідомо-вільний, во-



львий момент обумовлює їх особистісну, індивідуальну причетність до недосконало-сті» [6, с. 114].

У відповідності до означеного, природні передумови виникнення процесу самовдосконалення особистості, зазначає О. Єракторіна, полягають у внутрішніх суб'єктивних психологічних умовах, в особливостях психофізіологічної організації, гнучкої системи вищої нервової діяльності. При цьому мова йде про людину, що перебуває на етапі розвитку, коли вже засвоєна певна сукупність знань, дій, засобів пізнання світу та самої себе. Ознаками процесу самовдосконалення особистості науковець визначає: досягнення цілісності особистістю; моральність, поза якою «вдосконалення стає напрацюванням часткових вмінь, втрачаючи свій гуманістичний зміст, людинотворчу спрямованість»; ціннісно-гуманістичний, діяльнісний, соціальний та вольовий характер самовдосконалення; усвідомлену форму розвитку особистості; концентричність процесу самовдосконалення [3, с. 52, 106].

Спираючись на дослідження науковців, О. Орлова визначає, що самовдосконалення є процесом усвідомленим, цілеспрямованим, постійним, систематичним, самостійним, ініціативним, творчим, плановим, повсякденним, багатоаспектним, цілісним, особистісним, надзвичайно індивідуальним, динамічним; воно здійснюється осмислено та ґрунтується на творчому ставленні до себе [7, с. 190].

Постановка завдання. Метою статті є визначення та обґрунтування особливостей процесу самовдосконалення особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес змін, який передбачає самовдосконалення особистості, неможливий за відсутності процесу самоусвідомлення («Усвідомлення, оцінка людиною свого знання, морального обличчя та інтересів, ідеалів та мотивів поведінки, цілісна оцінка самої себе як почуттєвої і мислячої істоти, як діяча» [13, с. 591]).

Ефективність процесу самовдосконалення значною мірою залежить від того, наскільки людина усвідомлює власні можливості, значення необхідних особистісних перетворень для розвитку та життєдіяльності, що сприяє формуванню потреби у самовдосконаленні, стимулює внутрішню активність особистості. Самовдосконалення розглядається як осмислена форма розвитку особистості. Це – процес, що відбувається з її власної ініціативи і з усвідомленням значення (самоцінності) та змісту власної діяльності.

Система уявлень людини про саму себе, її особистісний потенціал (здібності, зов-

нішні ознаки, особисті якості, рівень культури тощо) пов'язана з побудовою нею «Я-концепції», відповідно до якої визначається ставлення як до себе, так і до інших людей. Побудова певної програми власного розвитку відбувається з урахуванням уявлень особистості про ідеальний образ, взірець чи «уявний образ» (рівень моральної, фізичної, духовної, розумової, професійної та іншої досконало-сті) та порівняння себе з цим образом.

Самовдосконалення як процес усвідомленої діяльності людини з метою зміни своєї особистості обов'язково включає мету, основні задачі та етапи її здійснення. Саме наявність конкретної мети самовдосконалення визначає цей процес як цілеспрямований, робить його систематичним та послідовним.

«Якісний склад» змін (розвиток індивідуальних якостей, здібностей), прагнення особистості до їх реалізації залежить від системи її ціннісних орієнтацій, що регулюють мотиваційну сферу людини. Саме мотиваційна система – потреби, інтереси, ідеали-цінності – є джерелом активності особистості. На думку Т. Яблонської, самовдосконалення як вища форма усвідомленого саморозвитку особистості полягає в постійній внутрішній роботі над собою з метою довести свій розвиток до можливої мети, згідно із загальнолюдськими духовними цінностями [15, с. 188].

Самовдосконалення особистості є внутрішньо детермінованим процесом, а загальнолюдські цінності (добро, гідність, справедливість, свобода тощо) є основою визначення мети та напрямів самовдосконалення, ідеалу, до якого варто прагнути у власному розвитку.

Розглядаючи людину як самодостатню цілісність, вищу духовну цінність, персоналісти Е. Муньє, В. Штерн, Дж. Ройс увели поняття «інтимність», протиставляючи особистість суспільству, яке не дає можливості розвитку неповторності кожної персони. На нашу думку, це визначення доречно використати щодо однієї з особливостей процесу самовдосконалення, оскільки воно характеризується залежністю його «характеру ... від внутрішнього світу самої особистості» [10, с.11]. «Кожна особистість «доростає» до власного ідеалу самостійно», наголошує В. Скотний [11, с. 112].

Інтимність процесу самовдосконалення вбачається у взаємодії особистості самої з собою, закритості цього процесу від сторонніх, «самості» всіх складових процесу: самоосмислення власного буття, самопізнання, самооцінки, самоконтролю, особистісному характері думок, почуттів та мо-



тивів, унікальності використання власних потенцій.

Самовдосконалення особистості як процес самотворення визначається неповторністю індивідуальних особливостей кожної людини та її розвитку: емоційної та вольової сфери, темпераменту, рис характеру; рівня самосвідомості; системи ціннісних орієнтацій та рівнем моральних якостей; навичок поведінки; характеру потреб, цілей та способів досягнення визначеної мети; особливостей усвідомлення образу «Я»; наявного позитивного досвіду самовдосконалення; рівня об'єктивності самооцінки; сформованості умінь та навичок роботи над собою тощо.

Особистісне самовдосконалення, звертає увагу О. Орлова, розглядається як оволодіння способами діяльності у власних інтересах з використанням своїх можливостей, що виражається у неперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині якостей, формуванні культури мислення та поведінки. Виходячи з цих міркувань, продовжує науковець, можна зробити висновок, що особистісне самовдосконалення – це така робота над собою, яка передбачає усвідомлений розвиток своїх (власних) здібностей, свідоме прагнення удосконалення свого (власного) особистісного потенціалу, формування здатності до самопізнання, самопроекування, самореалізації у процесі цілеспрямованої творчої самостійної діяльності та супроводжується прийняттям рішень [7, с. 191].

Процес самовдосконалення особистості передбачає повну самостійність роботи особистості над собою. Діяльність щодо цього проявляється в широкому спектрі дій, вчинків, висловлювань. Проте починаються вони з усвідомлення себе суб'єктом власного життя, тобто, з осмислення і прийняття власних можливостей і здібностей працювати над собою [9, с. 529].

На ставленні до самовдосконалення з позиції теорії суб'єктності наголошує Т. Яблонська. Вона розглядає цей процес як усвідомлену, творчу діяльність із саморозвитку. Суб'єктність у цьому контексті, звертає увагу науковець, визначається як здатність особистості творити себе самою. Самовдосконалення неможливо уявити поза суб'єктністю як здатністю активного суб'єкта творити себе й водночас спричиняти позитивні зміни у всьому навколишньому та завдяки цьому переживати цінність життєвих виявів своєї індивідуальності, власної неповторності [15, с. 187-188].

Самовдосконалення – керована суб'єктом перетворювальна діяльність, спрямована на зміну себе у відповідності зі сві-

домо поставленими цілями, сформованими ідеалами і переконаннями. За таких умов, особистість є активним суб'єктом цієї діяльності. Проте варто зазначити: якщо особистість не реалізує свою активність у перетворювальній діяльності щодо власного вдосконалення (розвиває здібності, змінює негативні риси характеру, розвиває волю, збагачує духовний світ, покращує моральні якості тощо), реальний процес самовдосконалення не відбувається.

Не заперечуючи значення особистості як суб'єкта власного розвитку, ми дотримуємось думки щодо взаємозалежності та взаємозумовленості зовнішніх впливів та внутрішніх процесів у саморозвитку особистості, а відповідно, і у процесі її самовдосконалення. Соціальне середовище формує лише основи системи цінностей людини, визначає загальнозначущі форми, які можуть певною мірою відрізнитись від особистісних цінностей. При цьому зіставляється власна система цінностей із загальнозначущими нормами та ідеалами. Таким чином, відбуваються два взаємозумовлені процеси: інтеріоризація домінуючих цінностей тієї спільності, з якою особистість себе ідентифікує, та екстеріоризація.

Процес руху до ідеального здійснюється на основі відповідної гармонії, погодженості індивідуального й особистісного (соціального), відповідно до ідеального, програмованого суспільством, стандартизованого взірця [4, с. 24].

Враховуючи соціальну природу самосвідомості особистості, Ч. Кулі звертає увагу на те, що уявлення людини про саму себе багато в чому залежить від того, як оцінюють її оточуючі, особливо якщо це колектив чи група. Під впливом сприятливих думок самооцінка підвищується, несприятливих – знижується. Тому, на думку науковця, постановка мети самовдосконалення є складовою соціальної сутності «Я-концепції» і утворюється в процесі спілкування та діяльності особистості, під час яких суб'єкт «дивиться, як у дзеркало, в іншу людину» і тим самим уточнює, змінює, удосконалює образи свого «Я» [5, с. 46, 51].

Самовдосконалення розглядають як явище соціально-особистісне, оскільки воно завжди є результатом усвідомлення взаємодії людини з конкретним середовищем, у ході якого вона реалізує потреби вироблення у себе таких особистісних якостей, що дають успіх у діяльності та житті [8, с. 284.].

Потреба особистості у самовдосконаленні виникає в результаті активної взаємодії з навколишнім середовищем і забезпечує нову сходинку в її розвитку. Відповідно,



процес самовдосконалення особистості розглядається нами як соціально детермінований процес, підпорядкований вимогам суспільства до особистості.

Разом з тим, як зазначає О. Єрахторіна, мінливість соціального середовища, постійна адаптація людини в ньому, розвиток себе згідно з ідеалом робить особистість завжди незавершеною, вона постійно перебуває у стадії розвитку, у постійному русі становлення [3, с. 46].

Важливою особливістю процесу самовдосконалення є його цілісність, що складається з сукупності взаємозв'язаних елементів, які взаємодіють між собою. Пройдені особистістю стадії розвитку, точніше, характерні для цих стадій особистісні новоутворення, «насихуючи» одне одного своїм змістом, перетворюються у синергійно працюючі рівні цілісної особистісної організації. Саме ці рівні, завдяки усвідомленню, рефлексії, критичні оцінці, продуманому вибору, виробленню оптимальних систем дій, поступово стають психологічними основами особистості, її фундаментом і феноменологічно виявляють себе в естетичних смаках, інтуїції, передчуттях, моральній поведінці тощо [1, с. 8].

Самовдосконалення є безкінечним, адже «людина не є чимось раз і назавжди визначеним, а перебуває у постійному процесі становлення та саморозвитку. Вона вимушена з'ясовувати для себе, що дійсно цінне, а що ненавидить, у що вірить, тобто виробляти власне ставлення до світу, будувати власний життєвий світ» [14, с. 313]. Це пояснюється тим, що внутрішньою умовою розвитку особистості є постійна «незавершеність» як характерна генетична риса організації індивіда, як його потенційна можливість до безмежного розвитку [1, с. 8].

Людина так створена, щов житті постійно чомусь навчається. Не існує такого поняття, як «досконала людина», якщо під цим розуміти, що у неї вже немає потенціалу для покращення. Є, однак, таке поняття, як людина, що самовдосконалюється – це та людина, що постійно досягає моральної досконалості, і таке поняття, як здатність до самовдосконалення – це можливість особистості стати кращою у моральному плані [3, с. 19].

Певний рівень досконалості (позбавлення від негативних рис, підвищення рівня культури, фізичне вдосконалення тощо) для кожної людини є достатнім тільки на конкретному етапі її розвитку, що є відправним для нового етапу реалізації процесу самовдосконалення. Як зазначає

О. Лозовой, «суб'єкт власної цілісної духовної активності завжди самостійно

й вільно, але і свідомо й позасвідомо, за бажанням і поза ним, породжуючи думки, вчинки, нові смисли буття й нові форми діяльності, творить своє буття, тобто себе як quantum-нескінченність» [6, с. 94].

Багаторівневий (поетапний) характер процесу самовдосконалення особистості пояснюється логікою та взаємозумовленістю його етапів, кожний з яких має мету, вирішує певні завдання та характеризується своїми особливостями здійснення: свідоме прийняття рішення щодо самовдосконалення; розробка програми власного самовдосконалення, діяльність особистості щодо реалізації визначеного плану самовдосконалення; здійснення самоконтролю та самокорегування діяльності. Основою кожного з цих етапів є процеси самопізнання, самооцінки, самопроекування, самопримусу, саморегулювання, самоаналізу, самоконтролю та самокоригування.

Наступною особливістю процесу самовдосконалення особистості є його неперервність. Вимоги особистості до власного розвитку постійно змінюються на підставі результатів самооцінки, під впливом оточуючого середовища. Тому розвиток певних здібностей, удосконалення якостей та рис характеру відбувається не раз на все життя, а постійно.

Специфіка самовдосконалення особистості полягає в тому, що воно найбільшою мірою спирається на індивідуальні особливості людини, її нахили та потреби і має креативний характер. Саме за допомогою творчого зусилля людина може здобути у своєму житті те, що їй не було дано від природи або у процесі виховання та освіти. Воно й означає унікальність і життєву стратегію особистості [12].

Кожній людині як одиниці соціальної спільності необхідно реалізувати свій духовний потенціал, власні здібності і таланти, висловити внутрішні екзистенції, в іншому випадку ці якості ці можуть отримати негативний векторний напрямок, тобто перетворитись у зворотні соціальні відхилення [2, с. 65].

На вольовому характері процесу самовдосконалення наголошує у своєму дослідженні Н. Пророк, яка зазначає: «Щоб досягти поставленої мети самовдосконалення, людина стикається з важкою працею, з переборенням себе, з необхідністю витратити зусилля» [9, с. 531].

Висновки з проведеного дослідження. Відповідно до проведеного аналізу можемо констатувати, що процес самовдосконалення особистості характеризується певними особливостями, які зумовлені природою цього процесу та пояснюють



взаємозалежність окремих його складових. Визначено, що основними характеристиками процесу самовдосконалення є: усвідомленість, цілеспрямованість, інтимний характер, суб'єктивність, цілісність, неперервність, соціальна зумовленість, діяльнісний та творча природа, багаторівневість, неповторність, безкінечність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анцыферова Л. Личность в трудных жизненных условиях [Текст]: переосмысливание, преобразование ситуации и психологическая защита / Л. Анцыферова // Психол. журн. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3 – 18.
2. Богаченко В. Творчість як основний модус самовдосконалення особистості в умовах сучасних соціокультурних трансформацій / В. Богаченко // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2014. – № 57. – С. 63 – 73.
3. Єрахторіна О. Самовдосконалення особистості у науковій рефлексії і реалізації біографічних проєктів: [монографія] / О. Єрахторіна. – Х.: Видавництво Іванченка І.С., 2013. – 215 с.
4. Карпенчук С. Володіти розумом, почуттям і волею. Моральний ідеал і самовдосконалення особистості / С. Карпенчук // Рідна школа. – 1997. – № 5. – С. 22 – 25.
5. Кули Ч. Человеческая природа и социальный порядок / Ч. Кули – М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. – С. 45 – 66.
6. Лозовой В., Сідак Л. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці: [монографія] / В. Лозовой, Л. Сідак. – Х.: Право, 2006. – 256 с.
7. Орлова О. Особистісне самовдосконалення учня основної школи: аналіз категорій та понять / О. Орлова // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч. 1. – С. 188 – 196.
8. Орлова О. Соціально-особистісна характеристика категорії «самовдосконалення» / О. Орлова // Особистість в єдиному освітньому просторі: зб. наук. тез, 26-29 квітня 2012 р. / наук. редактори В. Пашков, В. Савін, А. Павленко. – Запоріжжя: ТОВ «Фінвей», 2012. – С. 282-285.
9. Пророк Н. Уявлення про самовдосконалення в сучасній психології [Текст] / Н. Пророк // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка / [за ред. С. Максименка]. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. – Т. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 23. – С. 527 – 537.
10. Рувинский Л. Теория самовоспитания / Л. Рувинский. – М.: Мысль, 1973. – 144 с.
11. Скотний В. Раціональне та ірраціональне в науці й освіті / В. Скотний. – К.-Дрогобич: Коло, 2003. – 288 с.
12. Степанов С. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Степанов – М.: Наука, 2000. – 153 с.
13. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ильичев, П. Федосеев, С. Ковалев, В. Панов. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 839 с.
14. Філософія. Підручник / за заг.ред. Горлача М., Кременя В., Рибалка В. – Харків: Консум, 2000. – 674 с.
15. Яблонська Т. Психологічна сутність самовдосконалення особистості / Яблонська Т. // Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Духовність у становленні та розвитку особистості» 9–11 жовтня 2014 р., м. Івано-Франківськ. Електронний ресурс: режим доступу :<http://lib.pu.if.ua/file/konfer/duh-8.pdf>. <http://lib.iitta.gov.ua/5134/>



УДК 316.613.5

МОВА ЯК ІНДИКАТОР СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ВИЗНАЧЕНОСТІ СТУДЕНТСТВА

Хом'якова О.В., кандидат культурології,
доцент кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології
*Харківський національний університет міського господарства
імені О.М. Бекетова*

Золотарьова І.М., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології
*Харківський національний університет міського господарства
імені О.М. Бекетова*

У статті аналізується роль та місце мови у сукупності професійного та соціально-культурного аспектів. Розуміючи мову як феномен культури, розглядається специфіка мовного спілкування у студентському середовищі, однією з ознак якого є вживання обсценної лексики. Розкрито культурологічний зміст обсценної лексики, показано її руйнівну роль у міжособистісному та професійному спілкуванні. Запропоновано поняття «лінгвосоціокультурна компетентність студента», головним проявом якої можна вважати соціокультурну визначеність особистості, її належність до певної фахової спільноти. Одним із засобів формування такої компетентності є мовно-педагогічне спілкування.

Ключові слова: культурологічний зміст мовного спілкування, обсценна лексика, соціокультурна визначеність, мовно-педагогічне спілкування, лінгвосоціокультурна компетентність.

В статье анализируется роль и место языка в единстве профессионального и социально-культурного аспектов. Понимая язык как феномен культуры, рассматривается специфика речевого общения в студенческой среде, одной из особенностей которого является употребление обсценной лексики. Раскрыто культурологическое содержание обсценной лексики, показана ее разрушительная роль в межличностном и профессиональном общении. Предложено понятие «лингвосоциокультурная компетентность студента», главным проявлением которой можно считать социокультурную идентичность личности, ее принадлежность к определенной профессиональной общности. Одним из средств формирования такой компетентности является языково-педагогическое общение.

Ключевые слова: культурологическое содержание языкового общения, обсценная лексика, социокультурная идентичность, языково-педагогическое общение, лингвосоциокультурная компетентность.

Khomyakova O.V., Zolotaryova I.M. LANGUAGE AS THE INDICATION OF THE SOCIAL AND CULTURAL IDENTITY OF STUDENTS

In the article the role and function of language are analyzed in both professional and social and cultural aspects. Understanding language as the cultural phenomenon, specific student communication is analyzed, one of the negative factors of which is the usage of restricted code of language such as a strong language. The cultural context of strong language is viewed, it is showed negative influence of strong language on personal and professional communication. It is proposed the notion "language and social and cultural competence of student", which is revealed as the social and cultural identity of personality, belonging to certain professional group. One of the methods to form such competence is language and pedagogical communication.

Key words: cultural context of verbal communication, strong language, social and cultural identity, language and pedagogical communication, language and social and cultural competence.

Постановка проблеми. Спектр наукових проблем щодо місця та ролі українського студентства у сучасних соціокультурних процесах поступово розширюється. Значною мірою цьому сприяє актуалізація освітніх питань у контексті державної політики та культурного розшарування суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Акумулятором культури та однією із форм її вираження є мова. Цей підхід особливо акцентується у роботах П. Гриценка [1]. Л. Ставицька наголошує на соціальній диференціації мови, ґрунтуючись на тому,

що об'єктом уваги фахівців має бути не лише літературна мова, а й мовні елементи соціокультурного походження поза її межами [2]. На думку О. Білецької, мовну культуру потрібно розглядати як симбіоз національної традиції та субкультурних явищ, в історичній динаміці якого роль кожного зазначеного елемента є однаково важливою [3]. Мовна культура сучасної студентської молоді, зокрема сленг як складову молодіжної субкультури, висвітлено у працях К. Савич [4], К. Самчук [5]. К. Войтенко розглядає проблеми виховання студентів



як полікультурних мовних особистостей [6]. Таким чином, у сучасній теорії та практиці підготовки фахівців мовне соціокультурне середовище – зовнішнє і внутрішнє – привертає увагу дослідників.

Постановка завдання. В умовах вищої школи проблеми соціокультурного середовища та мови як однієї із його найважливіших складових набувають особливого значення. Усвідомлення ролі та місця мови у формуванні як загальної професійної культури майбутніх фахівців, так і їхніх особистісних якостей постає однією з актуальних проблем вищого навчального закладу.

На наш погляд, перспективним напрямом аналізу цієї проблеми можна вважати розуміння мови як індикатора культурної визначеності студента – якості особистості, що формується водночас із фаховими навичками та вміннями і виявляється в здатності вирішення як суто професійних проблем, так і в адекватній мовній поведінці всередині відповідного соціокультурного середовища та в процесі взаємодії із представниками інших соціокультурних спільнот. Зазначений підхід зумовив проблематику цієї статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування спеціаліста вищої кваліфікації визначається не лише змістом теорії та методичними прийомами її викладання, а й ефективністю поєднання гносеологічного та соціокультурного аспектів освіти. Засвоєння культурних стандартів відбувається у процесі використання мови як засобу спілкування, притаманного певній культурі. Взаємозумовленість змін освітнього середовища ВНЗ та соціально-культурної динаміки суспільства уможливорює розгляд освітнього середовища ВНЗ як специфічного комунікативного простору, а взаємодію його учасників можна характеризувати як ситуацію міжкультурної взаємодії. Мовленнєву практику в освітньому середовищі ми розуміємо як складову соціальної комунікації, тобто сукупність прийомів та засобів передачі інформації представниками певної культури або субкультури [7; 8; 9].

З метою дослідження ролі та місця мови як індикатора культурної визначеності студентства нами було проведено тестування студентів Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова. Студентам було запропоновано відповісти на питання: «Чи надаєте ви значення мовній культурі у процесі спілкування?». Результати анкетування показали, що близько 50% студентів узагалі не зважають на мову під час спілкування.

Отримані результати свідчать про недооцінку студентами зв'язку між професійною зрілістю та культурою мовного спілкування.

Відсутнє також розуміння того, що професійна і культурна складові є аспектами одного і того ж явища – належності до певної фахової спільноти, які у своїй єдності забезпечують ефективність її функціонування. Крім того, недооцінюється роль мови як форми буття соціокультурного середовища, що впливає на стан власної культури особистості.

Досвід професійної діяльності та спостережень щодо процесу спілкування свідчить про те, що одним із руйнівних факторів соціокультурного змісту освітнього середовища все більше постає поширення та використання студентством ненормативної лексики. Масове використання обценної лексики стало специфічною ознакою комунікативного середовища студентів, що є наслідком її значної присутності у суспільстві в цілому.

Поширення обценної лексики часто пояснюють складністю соціально-економічних умов життя, перманентною суспільною кризою. За таких обставин лайливі обценні слова часто використовують як слова-зв'язки. Проте використання такої лексики залежить не тільки від емоційного стану мовця, а й від його соціального статусу, належності до певних соціально-культурних груп. Обценна лексика може бути виявленням прагнення мовця показати свою належність до певної групи, використовуватись як образа, маркер соціальної віддаленості або солідарності між мовцями. Обценізм також можна вважати прагненням мовця ствердити своє лідерство, порушити культурну рівновагу чи соціальну ієрархію або затвердити свій владний статус. Залучення до використання ненормативної лексики, на жаль, відбувається у сім'ї і школі, а потім продовжується у трудових колективах і навіть у вищих навчальних закладах, тобто охоплює основоположні ланки формування особистої культури. Саме тому нецензурними словами – сумною ознакою сьогодення – дуже часто не лаються, а розмовляють, спілкуються не тільки у вузькому колі, а й на вулиці, у громадському транспорті, навіть у закладах культури. Причому у цій сфері існує певна гендерна рівність. Для підлітків і молодих людей мат та лихослів'я часто перетворюються на особливий мовний код, лайка вирізняє їх у соціумі, хоча для них самих така мова жодної експресії не несе.

Водночас у засобах масової інформації та дослідженнях культурологічної спрямованості все ж звертається увага на те, що літератори, деякі діячі культури та ведучі телепрограм, «зірки» всіх розмірів змагаються між собою у висловлюваннях, які ще



20 років тому суворо заборонялись у публічній сфері. Дехто намагається визначити вживання обсценної лексики як ознаку демократії, нові віяння в культурі. Цікаві події стосовно ставлення до ненормативної лексики відбулись на V Міжнародному літературному фестивалі, який проходив у рамках 17-го Форуму видавців (2010 р.) у Львові. Так, І. Губерман, виступаючи у Львівській філармонії, прочитав декілька невеликих своїх творів із ненормативною лексикою, заслуживши, порівняно з іншими виступаючими, бурхливих оплесків. Водночас, коли на заключному етапі фестивалю один з українських авторів намагався епатувати публіку ненормативною лексикою, то потерпів повне фіаско. Характерним і досить двозначним є висновок автора огляду літературного фестивалю: «Мат доцільний тільки в тому разі, коли він справді доцільний, в іншому разі література зводиться до рівня банальної лайки» [10, с. 2].

Існує думка, що широкому використанню ненормативної лексики сприяли соціальні катаклізми, зокрема революції ХХ століття, оскільки значна частина інтелігенції була знищена або емігрувала, а провідну роль у формуванні соціокультурного середовища почали відігравати народні «низи». Ця теза має свій сенс: черговий сплеск інтересу до ненормативної мови в пострадянській літературі відзначається з 90-х років. Причиною, зокрема, вважають нестримну комерціалізацію культури. Щоб отримати більші доходи, ставку почали робити на смаки культурно примітивних прошарків, епатаж, плюндрування загальноновизнаних культурних норм, що найкращим чином досягається використанням ненормативної лексики. Водночас такі пояснення не вичерпують саме культурологічних аспектів проблеми. Глибинні особистісні аспекти існування мату залишаються осторонь, а без цього не можна пояснити, чому він існував і існує впродовж століть – і у стародавніх князівствах, і у царській Росії, і в «розвиненому соціалізмі», і в незалежній Україні. На наш погляд, подібна ситуація є актуальною соціокультурною проблемою, що зазвичай розглядається лише як загроза мові. Вплив же обсценної лексики на загальний культурний стан суспільства залишається не до кінця усвідомленим.

Не слід забувати, що мова – це система понять, оцінок, смислів, за якими ми діємо та мислимо. Обсценну лексику називають ненормативною, нецензурною, вульгарною, табуованою, лайливою. Ненормативна лексика, зокрема, охоплює набагато ширше коло понять, ніж обсценна, а стосовно багатьох із них може бути родовою

назвою. До табуованої лексики потрапляють слова, які не прийнято вживати не лише з морального, а й релігійного, містичного чи політичного міркувань. До вульгаризмів належать слова, які побутують у просторіччі, але неприйнятні в літературній мові. Не повністю ідентичними є й поняття лайливої та обсценної лексики, оскільки лайка – це лексеми, на які суспільна мораль не наклала табу щодо їх вживання. Отже, обсценізм – це окремих пласт особливо грубих слів, які одночасно є і ненормативними, і нецензурними, і вульгарними, і лайливими, тому суспільство забороняє їх використання у системі літературної мови. Як стверджує Л. Ставицька, проблема полягає у тому, що поза увагою сучасної української лінгвістики перебуває людина-мовець, реальна мовленнєва діяльність людини в аспекті соціопсихологічних, прагматичних інтенцій її мовного існування у сучасному світі [2].

У культурологічному сенсі джерелом існування ненормативної лексики є, на наш погляд, хамство як норма спілкування. Хам – ім'я біблейське. Він, один із трьох синів Ноя, якими після всесвітнього потопу населена земля, відрізнявся буйством та неповагою, став першим порушником біблейської заповіді – поваги до батьків – насміявся над батьком, якого побачив неодягненим.

З початку ХХ століття слово «хам» узагальнило риси зловісного життєвого типу людей, що своєю поведінкою створюють в оточуючих ненормальний рівень тривожності, подавляють прагнення до опору, зокрема культурного. Не можна заперечувати, що мат, оскільки він протистоїть усталеним культурним нормам, є хамським мовним засобом спілкування. Російський видавець і письменник Б. М'ясоєдов надав «біографію» 22 видів хамства. Його характеристики настільки яскраві й типові, що ми наважились навести деякі з них.

«Хам-варвар» – дикун, гун, вандал, некультурний жлоб, який не розуміє прекрасного.

«Хам-інтелігент» – продукт більшовицької епохи: «З культурною людиною я культурний, а з хамом я хам».

«Наш хам» – вічний комсомольський діяч, підлабузник.

Якщо замислитись над вказаними характеристиками хамів, то при всьому різноманітті стилів спілкування їх об'єднує декілька фундаментальних ознак соціокультурного характеру. По-перше, це егоїзм, що діє за принципом: «мета – все, засіб – ніщо, нічого – проковтнуть», тобто егоїзм, який у своєму самоствердженні набув ознак пев-



ного типу антикультури. По-друге, хами, спілкуючись, «підгрибають під себе», і найнефективнішою мовною формою такого «підгрибання» є, на їхню думку, саме нецензурщина. По-третє, типовою ознакою хамства є відкрите презирство, що втоптує людину в бруд, а тому особливо болісне. Поєднання цих ознак породжує ненависть. У відповідь на хамський натиск егоїзму та презирства з обох боків виникає бажання зла, бажання знищити об'єкт ненависті. Те, що ненормативна лексика має інколи добродушну форму, не скасовує ненависті, оскільки вдавана «добродушність» кожної миті може набути гострої ненависті та спричинити відповідні дії.

Прагнення відповідним використанням мови реагувати на егоїстичне презирство та ненависть, що пов'язане із брутальною лексикою, і закріплення цього прагнення за допомогою маргінальної антикультури є, на наш погляд, глибинною засадою існування ненормативної лексики за найрізноманітніших суспільних устроїв, оскільки і презирство, і ненависть існують завжди.

На нашу думку, вживання обценної лексики призводить до культурного зубожіння, що надзвичайно негативно впливає на стан професійної культури і спілкування. Руйнація культурних норм під впливом ненормативної лексики відбувається за певними законами і включає відповідні етапи: окремий вчинок, звичку, усталену рису культури. Тому не варто недооцінювати «випадкове», ніби несуттєве використання цієї лексики. Це перший крок до викривленої культури і поведінки особистості. Там, де, крім мату, не існує іншого способу спілкування, відповідальність, особливо професійна, набагато нижча порівняно з тією, що породжується глибоким усвідомленням залежності долі інших людей від власної поведінки. Ненормативна лексика не може відбити, а тим більше замінити використання необхідних термінів і понять для реалізації вимог щодо культури спілкування. Головне полягає у тому, що нецензурщина, стаючи нормою, поступово і непомітно «перетікає» у сферу професійної культури і спілкування, невимовно збіднюючи їх, а інколи роблячи навіть неможливими

На думку Л. Ставицької, обценність українського суспільства постає як специфічний протонародний мовний код, який використовують люди низького освітнього й культурного рівня [2].

В академічному середовищі порушення мовних норм є руйнівним чинником, який нівелює аксіологічні смисли вищої освіти. Зміна у ставленні до нецензурщини значною мірою залежить від соціокультурного

контексту. Подолання обценної лексики є однією з актуальних соціокультурних проблем сучасного академічного середовища як ознаки соціолінгвістичної аномії, що призводить до зниження соціальної ефективності мовлення й обмеження мовно-культурного простору людини, негативно впливає на формування загальних компетенцій, нівелює смисли вищої освіти і професійної культури.

Формування адекватних комунікативних практик та подолання обценізації мовно-спілкування потребують відновлення вищою освітою функції культурного нормування. Йдеться не про заборону певних стилів спілкування, а про створення неприйнятних для їх використання соціокультурного контексту, що і є передумовою відновлення престижного статусу вищої освіти загалом. Має відбутись певний злам у процесі мовної комунікації, що трансформується у комунікацію міжкультурну.

Зважаючи на роль мови у соціокультурному оточенні вищого навчального закладу, ми використовуємо дефініцію «лінгво-соціокультурна компетентність студентів», сутність якої визначають її складові. Лінгвістичний компонент передбачає наявність інтенції змін, оскільки мова є динамічним явищем. Функцію їхнього соціокультурного індикатора виконують варіанти мов та мовлення. Соціальна складова вказує на умови застосування мови, зокрема на соціальні норми комунікативної поведінки, що виявляється у нормах спілкування між представниками різних поколінь, класів, соціальних груп. Лінгвосоціокультурна компетентність може розглядатись у системі освіти як основа формування особистісних якостей, що дозволяють ефективно здійснювати міжмовну, міжкультурну і професійну комунікації. Це комплекс знань, умінь і особистісних якостей, необхідних для здійснення ефективного спілкування у професійній сфері та культурному просторі суспільства. Критерієм її дієвості є збереження або формування і підтримка мовцем власної культурної визначеності та ідентичності, що розглядається нами як інтегративна якість особистості і виявляється у здатності та готовності студентів до здійснення конструктивної взаємодії як у професійній сфері, так і з представниками інших соціокультурних груп.

На нашу думку, особливе місце у системі формування лінгвосоціокультурних компетенцій студентів належить мовно-педагогічному спілкуванню. Ми визначаємо мовно-педагогічне спілкування як різновид культурної практики, що має місце у вищій школі, як процес мовно-культурної взаємо-



дії викладача і студента, під час якого відбувається такий зумовлений станом культури обмін інформацією, досвідом, вміннями та навичками, що сприяє змінам в особистій культурі учасників спілкування. Педагог, пропонуючи метод і демонструючи відповідний зразок культури мови, мислення, діяльності, поведінки, має пропонувати і спонукати до відновлення та підтримки наявних культурних норм, впливаючи таким чином на формування культурного мікросередовища у процесі навчання.

Ефективність досліджуваного процесу залежить від цілеспрямованого створення в культурно-освітньому просторі ВНЗ спеціальних педагогічних умов для самовизначення, саморозвитку та самореалізації мовної особистості, культурної визначеності студента як майбутнього фахівця з вищою освітою

Висновки з проведеного дослідження. Процес формування лінгвосціокультурної компетентності студентів є підсистемою загальної професійної підготовки у вищій освіті. Мова як індикатор культурної визначеності студента набуває тенденцій розвитку у процесі мовно-педагогічного спілкування, що розглядається у контексті єдності соціально-культурного та професійно-прагматичного аспектів і передбачає дотримання загальних принципів спілкування, сформованих соціальним устроєм. Формування та коригування мовної поведінки студентів можливе лише на основі певної ціннісної системи. В умовах ціннісної диференціації культурно-освітнього середовища лише особистісно-орієнтована діалогічна взаємодія його учасників, що відбувається на національно-культурному ґрунті рідної мови, сприяє ефективному соціокультурному самовизначенню студента.

Цей підхід потребує переосмислення ролі мови як форми буття культури, комунікативного інструментарію, що може впли-

нути на загальнокультурні та професійні компетенції і забезпечити конкурентоспроможність фахівця у професійній та соціальній сферах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гриценко П.Ю. Мова як акумулятор культури і одна із форм її вираження / П.Ю. Гриценко // Мова і культура. – 1986. – С. 66–90.
2. Ставицька Л.О. Арго, жаргон, сленг: Соціальна диференціація української мови / Л.О. Ставицька. – К. : Критика, 2005. – 464 с.
3. Білецька О.О. Мовна культура сучасної молоді України : автореф. дис. ... канд. культурології : спец. 26.00.01 / О.О. Білецька ; Київ. нац. ун-т к-ри і мистецтв. – 2011. – 18 с.
4. Савич К. Сленг як складова молодіжної субкультури / К. Савич // Актуальні питання культурології. – 2007. – Вип. 5. – С. 82–84.
5. Самчук К. Сленг як складова молодіжної субкультури / К. Самчук // Молодь України як стратегічний потенціал розбудови національної економіки : зб. тез і доп. IV регіон. студент. наук. конф. – Луцьк : Упр. освіти і науки Волин. обл. держ. адмін., 2011. – С. 93–94.
6. Войтенко К.І. Виховання студентів як полікультурних мовних особистостей / К.І. Войтенко // Вісник національного технічного університету України «КПІ». Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка». – 2011. – Вип. 1. – С. 123–128.
7. Ієвлев О.М. Мовна маніпуляція: техніки маніпуляцій у спілкуванні / О.М. Ієвлев, О.П. Калінська // Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємництва в Україні : зб. тез та матеріалів VIII наук.-техн. конф. наук.-пед. працівників, 26–31 березня 2012 р., м. Львів. – С. 231–232.
8. Мацик К.В. Крос-культурна комунікація в освітньому сегменті інформаційного суспільства : автореф. дис. ... канд. філос. наук : спец. 09.00.10 / К.В. Мацик ; Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». – 2007. – 20 с.
9. Міщенко Н.І. Студентська субкультура як фактор професійної соціалізації майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Н.І. Міщенко ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – 2011. – 20 с.
10. Володарский Ю.П. По Львовскому счету / Ю.П. Володарский // «2000». – 2010. – 24 сент. – С. 2.



УДК 37.037:37.017.7+78.07

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Чжоу Цянь, аспірант
кафедри соціальної педагогіки

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті проаналізовано підходи до тлумачення педагогічних умов виховання духовної культури молоді засобами мистецтва та констатовано відсутність єдиної науково обґрунтованої позиції щодо цього питання. Автор вказує, що у працях кожного з дослідників є певні переваги і недоліки стосовно змістового наповнення умов, зокрема, слабе врахування структури духовної культури, відсутність комплексності у виборі форм і методів музично-естетичної діяльності, деякий популізм у впровадженні умов тощо. Автор підкреслює, що наявний позитивний педагогічний досвід може бути використаний під час проектування і впровадження авторського підходу до педагогічних умов виховання духовної культури студентів університету в процесі музично-естетичної діяльності.

Ключові слова: *духовна культура, студенти університету, педагогічні умови виховання, музично-естетична діяльність, засоби мистецтва.*

В статье проанализированы подходы к толкованию педагогических условий воспитания духовной культуры молодежи средствами искусства и констатировано отсутствие единой научно обоснованной позиции по этому вопросу. Автор указывает, что в работах каждого из исследователей есть определенные преимущества и упущения в отношении содержательного наполнения условий, в частности, слабый учет структуры духовной культуры, отсутствие комплексности в выборе форм и методов музыкально-эстетической деятельности, некоторый популизм во внедрении условий и т.п. Автор подчеркивает, что имеющийся позитивный педагогический опыт может быть использован при проектировании и внедрении авторского подхода к педагогическим условиям воспитания духовной культуры студентов университета в процессе музыкально-эстетической деятельности.

Ключевые слова: *духовная культура, студенты университета, педагогические условия воспитания, музыкально-эстетическая деятельность, средства искусства.*

Zhou Q. THEORETICAL APPROACHES TO THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SPIRITUAL CULTURE EDUCATION FOR UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROCESS OF MUSIC AND AESTHETIC ACTIVITY

In the article the approaches to the interpretation of the conditions of spiritual culture education for the youth through the means of art have been analyzed and the absence of the unitary, scientifically proved opinion has been stated. The author indicates that there are certain advantages and drawbacks concerning the content of the conditions in the works of every scholar, in particular, insufficient consideration of spiritual culture structure, insufficient complexity in choosing forms and methods of music-aesthetic activity, some populism in implementing conditions etc. The author emphasizes that available positive pedagogical experience may be used in designing and implementing the author's approach to the pedagogical conditions of spiritual culture education for university students in the process of music and aesthetic activity.

Key words: *spiritual culture, university students, pedagogical conditions of upbringing, musical and aesthetic activity, means of art.*

Постановка проблеми. Аналіз ситуації, яка склалась у виховній практиці системи вищої освіти дозволяє констатувати необхідність пошуку продуктивних шляхів реалізації можливостей музичного мистецтва у формуванні духовної культури особистості. Так, результати експрес-опитування студентів 1–3 курсів університету свідчать про недостатньо сформоване у них ціннісне ставлення до музично-естетичної діяльності, низький рівень обізнаності у цій сфері, наявність відносно небагатого (переважно у формі відвідування культурних заходів) та пасивного досвіду участі у відповідних заходах (у ролі глядача та через сприйман-

ня творів музичного мистецтва); студенти використовують можливості музики у духовному розвитку переважно як розвагу. Вважаємо, що це може свідчити про те, що виховний процес вишу у визначеному аспекті має певні недоліки, не враховуються окремі обставини, внутрішні чи зовнішні чинники, тобто не створено належних педагогічних умов, за яких музично-естетична діяльність може бути дієвим засобом виховання духовної культури студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення психолого-педагогічної літератури показує, що вчені систематично торкаються питання педагогічних



умов виховання у молоді (старшокласників, студентів, майбутніх фахівців) духовної культури (Х.Ю. Боташева, Г.Г. Габунія, К.Є. Гагаріна, В.В. Гнатюк, В.В. Лаппо, Л.В. Пшенична, Т.О. Степанець, І.В. Юстус та ін.), формування духовних цінностей як її основи (Н.А. Полтавська, О.В. Шкіренко та ін.), розвитку духовних якостей як її складової за допомогою засобів мистецтва загалом (О.І. Іванова, Н.А. Полтавська, Г.І. Фазилзянова) та музики зокрема (В.В. Гракова, З.З. Кримгужіна, Ю.О. Левченко, В.А. Подрезов, Н.В. Свещинська, Н.А. Шемякова та ін.).

Постановка завдання. Мета дослідження – з'ясувати підходи до тлумачення педагогічних умов виховання духовної культури молоді засобами мистецтва, зокрема в процесі музично-естетичної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як вказує О.М. Отич, «ефективність функціонування великих і малих педагогічних систем завжди залежить від умов їх існування – природно-географічних, суспільно-політичних, національно-культурних, навчально-матеріальних, морально-психологічних, психолого-педагогічних, організаційних, гігієнічних, естетичних тощо» [5, с. 126]. Безперечно, всі з названих умов на рівні навчального закладу змінити чи створити просто неможливо, однак деякі з груп обов'язково повинні бути враховані, проаналізовані та посилені або спеціально створені. Зазначимо, що у «Словнику української мови» за редакцією І.К. Білодіда умова тлумачиться як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь» [10, Т. 10, с. 441]. Тобто умови, зокрема педагогічні, визначають обставини, які сприяють чи перешкоджають прояву базових закономірностей у педагогічній діяльності. Саме тому забезпечення і реалізація відповідних педагогічних умов створять реальну можливість управління виховним процесом через організацію позитивних і нейтралізацію негативних зовнішніх та внутрішніх педагогічних обставин і чинників. Ми розглядаємо музично-естетичну діяльність як один із засобів виховного впливу, тому будемо вивчати педагогічні умови, насамперед, у цьому аспекті. Так, під педагогічними умовами, погоджуючись із Н.А. Полтавською, розумітимемо сукупність обставин, пов'язаних із педагогічно доцільним, об'єктивним використанням засобів музично-естетичної діяльності для формування духовної культури студентів [7, с. 202].

У процесі теоретичного дослідження ми, зокрема, встановили, що деякі вчені, розглядаючи умови виховання духовної культури загалом, теж опираються на засоби мистецтва. Наприклад, у дисертаційному дослідженні О.І. Іванової серед сукупності педагогічних умов називається «використання мистецтва, художнього образу як одиниці пізнавально-виховного та естетично-значущого тексту в освітньо-виховному процесі; наявність міні-середовищ ... образотворчо-музичне, музично-літературне» [2, с. 17]. При цьому вчена звертає увагу на кіно, театр, музейне мистецтво і фольклор, а також наголошує на ролі такого чинника, як «співдружність» митців, викладачів і студентів. Т.О. Степанець, розглядаючи формування духовної культури студентів у педагогічних вишах, робить акцент на оптимізації навчально-виховного процесу, але серед низки умов називає також і «прилучення до скарбів національної та світової культури» [11, с. 202]. І.В. Юстус стверджує, що процес розвитку духовної культури студентів в умовах університетської освіти неможливий без забезпечення зв'язку професійної культури та духовної практики, яке можливе шляхом «оволодіння студентами духовним досвідом, накладеним на канву майбутньої професійної діяльності», а основним засобом досягнення цього вчена визначає процес драматичної гри [14, с. 33]. Таким чином, можна говорити про те, що низка вчених справді вважають виховання духовної культури молоді людини неможливим без прилучення її до мистецтва незалежно від його виду (музика, театр, кіно тощо).

Окремо нами було проаналізовано праці вчених, у чиїх назвах позиціонується словосполучення «засобами мистецтва» та подібні. Слід зазначити, що найбільш широко, на нашу думку, формулює ключові умови духовного розвитку особистості засобами музичного виховання В.В. Гракова. У дисертації на тему «Педагогические основы формирования духовной культуры подростков в процессе учебно-музыкальной деятельности» білоруська учена окреслює їх таким чином: розгляд особистості як цілісної системи та необхідність її гармонійного розвитку (зокрема «стимулювання художньо-творчої активності»); використання у взаємозв'язку та цілісно всіх можливих форм і методів формування духовної культури [1, с. 11]. Водночас ми вважаємо, що окреслені В.В. Граковою положення можна розглядати радше як базові принципи у процесі виховання, а не умови, оскільки вони визначають стратегію, а не тактику виховної роботи.



У дисертаційному дослідженні Г.І. Фазилзянової «Педагогічні умови орієнтації студентів на духовно-моральні цінності засобами народного мистецтва» перелік таких умов дещо неоднозначний і коливається від чотирьох у вступі аж до двадцяти однієї у самому тексті [12]. Окрім того, хоча вчена і досить чітко прописує «духовно-моральний потенціал народного мистецтва», характеристики і змістове наповнення педагогічних умов, на нашу думку, мало орієнтовані саме на засоби мистецтва. Цього аспекту певним чином стосуються лише такі педагогічні умови, як «залучення студентів до активної художньо-творчої діяльності» та «виявлення духовно-морального ціннісного аспекту в змісті предметів народного мистецтва» [12, с. 13–14]. Інші ж умови (наприклад, надання академічної свободи вибору, заохочення творчості й ініціативності, співпраця і співтворчість викладача і студента, заохочення і стимулювання самопроцесів студентів тощо) орієнтовані на створення особистісно-орієнтованого середовища навчання та активізацію участі студента в самонавчанні та саморозвитку. Ми не заперечуємо значення цих умов загалом, але вважаємо суттєвим недоліком те, що автор дослідження проголошує «духовний потенціал мистецтва» у темі дослідження, однак практично не представляє його ні у змісті самих умов, ані у їх процесуальному (форми, методи, прийоми) забезпеченні.

Здійснений нами теоретичний аналіз показав, що вказане вище зауваження жодною мірою не стосується педагогічних умов, окреслених Н.А. Полтавською у дисертаційному дослідженні «Формування духовних цінностей старшокласників засобами мистецтва». Їх усього три, але дві з них безпосередньо стосуються мистецтва. Зокрема, це орієнтація навчально-виховного процесу на поєднання індивідуальних, національних, загальнолюдських цінностей (як вказує автор, через «пошук власного «я», власних духовних інтенцій у творах мистецтва») та поступове нагромадження досвіду спілкування учнів із творами мистецтва в урочній та позаурочній діяльності на засадах концепції діалогу культур [8, с. 12–13]. Дослідниця не акцентує увагу на якомусь окремому виді мистецтва, звертаючись до духовних цінностей літератури, живопису, музики, а також живого спілкування з митцями. Водночас ознайомлення із формами та методами (бесіди, дискусії, зустрічі тощо) впровадження означених умов дозволяє констатувати, що вони орієнтовані переважно на когнітивний та емоційно-ціннісний аспекти духовної культури. Можливо, під час роботи із старшокласниками

такий акцент доцільний, адже їхня духовна культура лише починає розвиватись. Однак недогляд діяльнісно-перетворювального компоненту під час роботи зі студентами може спричинити втрату можливостей для набуття ними у процесі музично-естетичної діяльності значущого досвіду духовно-практичної діяльності.

Вивчення теоретичних засад, обґрунтування та досвід практичного впровадження педагогічних умов виховання духовності учнів загальної школи засобами народної музики, запропонованих З.З. Кримгужиною, дозволили нам окреслити деякі суттєві вимоги, які слід враховувати під час визначення комплексу педагогічних умов. Визначаючи першою умовою «систематичну і цілеспрямовану організацію діяльності учнів основного ступеня з вивчення башкирської народної музики», вчена наголошує на необхідності поетапності її реалізації: тобто спочатку «знання сутнісних характеристик і духовної специфіки народної музики», далі «створення мотивації до розвитку свого внутрішнього духовного світу» і у підсумку – «активне включення учнів у практичну діяльність» [3, с. 16]. Така логіка доречна і під час роботи із студентською молоддю з метою забезпечення поступового усунення недоліків в ефективності виховання духовної культури. Другою умовою вчена називає реалізацію принципу духовності у процесі вивчення музики, наголошуючи, що лише «поступово в процесі сприйняття народної музики, в процесі входження у світ музики через емоційну підсвідому сферу психіки формуються звички та звичні форми поведінки» [3, с. 17]. Таким чином, на базі звичної поведінки під впливом цілеспрямованого педагогічного впливу на процес сприйняття музики в зростаючій особистості розвивається духовне мислення. Разом із ним і завдяки йому на базі духовних почуттів, свідомості та волі утворюються духовні цінності, якості та властивості особистості. Цілісність виховного процесу забезпечується третьою умовою – духовно-моральне збагачення змісту, методів і форм урочної та позаурочної діяльності. Відштовхуючись від об'єкта дослідження, вчена спирається на можливості уроку (як традиційного, так і нестандартного). А серед активних форм організації, спрямованих на отримання досвіду духовно-практичної діяльності, вона називає акції, проекти, ділові ігри на музичну тематику, які, що важливо, мають соціальну значущість. Комплекс загальнопедагогічних методів (бесіди тощо) доповнюється нею специфічно музичними (метод емоційної драматургії та ін.).



Подібний до описаного вище підхід у формулюванні та висвітленні педагогічних умов, які сприяють процесу розвитку духовності особистості підлітка засобами музично-естетичного виховання, представлений і Ю.О. Левченко. Серед таких умов учена називає забезпечення поєднання навчальної, просвітницької та благодійної діяльності підлітків; створення різновікового хорового колективу; збереження наступності, традицій колективу; підбір відповідного репертуару, що забезпечує розвиток духовності особистості підлітка й одночасний розвиток навичок музичного виконання; високий рівень розвитку духовності особистості педагога [4, с. 21]. Крім реалізації зв'язку теорії (зокрема, музичної) із практикою, багатогранності форм і методів спілкування підлітків із музичним мистецтвом (як активного – фестивалі, концерти, акції, так і пасивного – лекторії, відвідування консерваторії), означені педагогічні умови роблять, на нашу думку, важливий наголос на необхідності контакту не лише з самим мистецтвом, а й з учасниками музично-естетичної діяльності. Така поетапність, комплексність і системність підходів З.З. Кримгужіної та Ю.О. Левченко посприяли тому, що вивчений досвід став основоположним під час обґрунтування нами відповідних педагогічних умов, але з урахуванням виховної ситуації у вишах, об'єкта (студенти) і засобів виховного впливу. Обидві дослідниці вивчали учнів і шкільне середовище, а тому, спираючись на їхні рекомендації, важливо зосередитись на умовах щодо виховання у студентів прагнення до особистісного та професійного росту відповідно до базових цінностей (акмеологічний аспект духовної культури).

У процесі дослідження ми переконалися, що означене питання найбільш повно представлено у дисертації В.А. Подрезова, який за результатами формувального експерименту визначив умови досягнення високого рівня духовної культури майбутнього вчителя засобами музичного мистецтва. Серед них, зокрема, такі: орієнтація музично-творчої діяльності на модель духовної культури майбутнього вчителя, зв'язок музично-творчої діяльності з професійною підготовкою майбутнього вчителя, забезпечення переходу процесу музичного розвитку в саморозвиток майбутніх учителів, опора в процесі формування духовної культури майбутніх учителів на колективний характер музично-творчої діяльності студентів, орієнтація майбутніх учителів на вивчення, збереження й глибоке оволодіння загальнолюдськими й національно-культурними цінностями та ін. [6, с. 16]. Пред-

ставлення однієї чи комплексу названих позицій серед педагогічних умов сприятиме дотриманню наукової логіки, відповідно до якої духовна культура майбутнього фахівця є складовою загальнолюдської культури й основою культури професійної. Доречним, на нашу думку, є те, що вчений окремо прописує у змісті умов такі важливі для виховання духовної культури моменти: 1) перехід процесу музичного розвитку в саморозвиток, тобто спілкування з музикою (зокрема, музично-естетична освіта) – це не самоціль, а лише складова цілісного формування духовної сфери особистості; 2) колективний характер музично-творчої діяльності, адже високий рівень духовної культури невіддільний від емоційно-емпатійних відносин, досвід налагодження яких формується як через сприйняття музичних образів, так і через контакти з учасниками музично-естетичної діяльності. Водночас експериментальна робота вченим організована лише на базі хорових колективів, а одним із головних засобів виховного впливу визначено музично-теоретичні знання в галузі музичного мистецтва та засоби музичної виразності. Це певним чином обмежує можливості перенесення досвіду В.А. Подрезова на роботу зі всіма студентами, адже учасники хорових колективів і мотивовані іншою мірою, і базовий рівень обізнаності з музично-естетичною діяльністю мають інший, і досвід участі у відповідних заходах у них багатший.

Педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій у студентської молоді засобами сучасної фортепіанної музики стали одним із напрямів дисертаційного дослідження Н.В. Свещинської. Так, перша і четверта умови, визначені нею, безпосередньо стосуються музики; це – особистісно-ціннісна зорієнтованість майбутніх учителів на сприйняття, усвідомлення й перетворення цінностей музичного мистецтва та систематичне використання у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів широкого кола найкращих зразків сучасного музичного мистецтва [9, с. 14]. Демонструючи комплексний підхід до оцінювання та виховання духовної культури молоді, вчена підкреслює, що специфіка запропонованих педагогічних умов полягає у тому, що «залучення особи до музичних цінностей відбувається не тільки у споглядальній діяльності сприйняття сучасної фортепіанної музики, а й в активній музично-практичній, виконавсько-інтерпретаційній, музично-педагогічній діяльності» [9, с. 11]. Означене положення, вважаємо, повинно стати принциповим під час планування виховної роботи. Водночас вико-



ристати досвід ученої повною мірою ми не можемо, оскільки її дослідницька робота організовувалась із майбутніми вчителями музики (у темі це не визначено, але із тексту дослідження стає зрозуміло). Можливо, тому змістове наповнення педагогічних умов Н.В. Свещинська здійснювала за допомогою переважно специфічних методів музично-естетичної діяльності (наприклад, порівняння творів сучасної фортепіанної музики з музичними творами попередніх епох; зіставлення засобів музичної виразності класичних і сучасних творів для фортепіано; застосування інтонаційно-стильових, жанрово-стильових і асоціативно-аркових аналогій тощо), які для нас під час роботи зі студентами – не музикантами можуть стати лише допоміжними.

Дисертаційне дослідження Н.А. Шемякової стало останньою роботою, у якій на момент здійснення нами наукових пошуків, було обґрунтовано педагогічні умови, а саме реалізації технології формування досвіду духовно-практичної діяльності студента коледжу за допомогою музичного мистецтва в освітньому процесі. Серед доцільних умов можна відзначити створення культурно-освітнього середовища у процесі навчання в коледжі, організацію ситуації свободи вибору студентом виду духовно-практичної діяльності (зокрема, музично-естетичної), стимулювання самостійного вибору студента на участь у різноманітних видах позаурочної та позакласної музичної діяльності, включення студента в духовну співдію (співпрацю) з оточенням (співмислення, співчуття, співпереживання, співтворчість) у процесі сприйняття і виконання музичних творів, підготовки творчих проєктів [13, с. 7–8]. Слід відзначити, що запропонований автором комплекс форм (від індивідуальних до масових) і методів (музичний діалог, хоровий спів, музичні проєкти тощо) навчально-виховного впливу надзвичайно різноманітний, а також підібраний з урахуванням доцільності їх застосування щодо формування певних складових духовної культури (мотиваційної та ін.). Тому його використання у вихованні духовної культури студентів дозволить зробити процес справді комплексним і цікавим. Водночас можна відзначити два своєрідних «мінуси» в роботі Н.А. Шемякової. Так, учена робить акцент саме на музичному мистецтві та музично-творчій діяльності, через що іноді «губить» духовно-культурний аспект. Також, на жаль, вона ніяк не співвідносить окреслені педагогічні умови з безпосередньою експериментальною діяльністю, а запропоновані форми і методи показують радше поетапність роботи, а не

особливості чи обставини їх впровадження. Тоді як ми акцентуємо увагу саме на педагогічних умовах.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи результати нашого теоретичного аналізу щодо педагогічних умов виховання духовної культури молоді, зокрема за допомогою засобів мистецтва, можемо констатувати, що наявний педагогічний досвід буде корисний нам для обґрунтування та впровадження власних педагогічних умов. У кожного з дослідників виявлені певні «пробіли» у змістовому наповненні умов, які нам слід врахувати під час педагогічного прогнозування. Це і не врахування структури духовної культури, і відсутність комплексності у виборі форм і методів (у Н.А. Полтавської), і деякий популізм у впровадженні умов (у Г.І. Фазилзянової), а також неможливість повного використання запропонованих рекомендацій у зв'язку з їх вузькою орієнтованістю (на хоровий колектив у дослідженнях В.А. Подрезова чи на вчителів музики у роботі Н.В. Свещинської). Таким чином, можемо говорити про те, що наразі немає єдиного науково обґрунтованого підходу до педагогічних умов виховання духовної культури студентів університету в процесі музично-естетичної діяльності, хоча й існує суттєва теоретична база для їх окреслення. Враховуючи вище означене, у перспективі важливо з'ясувати актуальний стан виховання духовної культури студентів університету у процесі музично-естетичної діяльності задля того, щоб спроектувати на цій основі авторський підхід до педагогічних умов.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гракова В.В. Педагогические основы формирования духовной культуры подростков в процессе учебно-музыкальной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В.В. Гракова ; Белорусский гос. ун-т. – Минск : БГУ, 2002. – 21 с.
2. Иванова О.І. Виховання духовних якостей студентів засобами естетичного середовища університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О.І. Иванова ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2012. – 20 с.
3. Крымгужина З.З. Воспитание духовности учащихся общеобразовательной школы средствами народной музыки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / З.З. Крымгужина ; Магнитог. гос. ун-т. – Магнитогорск, 2011. – 25 с.
4. Левченко Ю.А. Развитие духовности личности подростка средствами музыкально-эстетического воспитания : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ю.А. Левченко ; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2006. – 24 с.



5. Отич О.М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва : [монографія] / О.М. Отич ; за наук. ред. І.А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2011. – 246 с.
6. Подрезов В.А. Формування духовної культури майбутнього вчителя засобами музичного мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.А. Подрезов ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2003. – 20 с.
7. Полтавська Н. Педагогічна підтримка – головна умова формування духовних цінностей старшокласників на сучасному етапі / Н. Полтавська // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2011. – Ч. 2. – С. 201–210.
8. Полтавська Н.А. Формування духовних цінностей старшокласників засобами мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Н.А. Полтавська ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2009. – 20 с.
9. Свещинська Н.В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.В. Свещинська ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2005. – 20 с.
10. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства ; [за ред. І.К. Білодіда]. – К. : Наук. думка, 1970–1980. – Т. 10. Т–Ф. – 1979. – 658 с.
11. Степанець Т.О. Педагогічні умови формування духовної культури студентів у педагогічних ВНЗ / Т.О. Степанець // Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. пр. каф-ри педагогіки Харків. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. – 2007. – Вип. XIX. – С. 200–207.
12. Фазылзянова Г.И. Педагогические условия ориентации студентов на духовно-нравственные ценности средствами народного искусства : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г.И. Фазылзянова ; Казан. гос. ун-т им. В.И. Ульянова-Ленина. – Казань, 2004. – 19 с.
13. Шемякова Н.А. Музыкальное искусство как средство формирования опыта духовно-практической деятельности студента педагогического колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка; уровень профессионального образования)» / Н.А. Шемякова ; Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2015. – 24 с.
14. Юстус И.В. Теоретико-методологические основы развития духовной культуры студентов университета : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И.В. Юстус ; Самар. гос. пед. ун-т. – Самара, 2002. – 38 с.

УДК 37.036:371.134

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Щербак І.В., к. пед. н.,
доцент кафедри музичного мистецтва

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Автор порушує проблему виховання творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. У статті висвітлюється стан дослідження проблеми в педагогічній теорії. Уточнюється зміст понять «творчість», «творча особистість майбутнього вчителя музичного мистецтва». Визначаються педагогічні умови виховання творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: *творчість, творча особистість майбутнього вчителя музичного мистецтва, педагогічні умови виховання творчої особистості, професійна підготовка.*

Автор поднимает проблему воспитания творческой личности будущего учителя музыкального искусства. В статье освещается состояние исследования проблемы в педагогической теории. Уточняется содержание понятий «творчество», «творческая личность будущего учителя музыкального искусства». Определяются педагогические условия воспитания творческой личности будущего учителя музыкального искусства в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *творчество, творческая личность будущего учителя музыкального искусства, педагогические условия воспитания творческой личности будущего учителя музыкального искусства, профессиональная подготовка.*

Shcherbak I.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF UPBRINGING CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART

The author regards the problem of upbringing of creative personality of future music teacher. The article reveals problems state of research in pedagogical theory. The article deals with the notions “creature”, “creative personality of future music teacher”. Upbringing creative personality of future teacher of musical art in the course of vocational training is determined by pedagogical conditions.

Key words: *creature, creative personality of future teacher of music art, pedagogical conditions of upbringing creative personality of future teacher of musical art, vocational training.*



Постановка проблеми. У сучасній українській системі освіти помітно зростає актуальність проблеми виховання творчої особистості. Ідеї розвитку творчої обдарованості зумовлюються змінами в соціально-культурному та економічному житті суспільства. Виникла потреба у професійно компетентних і творчих педагогічних працівниках, здатних швидко і нестандартно вирішувати наявні проблеми, демонструвати творчий підхід у своїй діяльності. Отже, у вищих педагогічних навчальних закладах значна увага має приділятися питанням модернізації змісту і технологій навчально-виховного процесу як системи професійного й особистісно-творчого становлення студента.

У Національній доктрині розвитку освіти, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній програмі «Вчитель» тощо наголошується на гуманізації освіти, мотивованому залученні підростаючого покоління до навчання, сприянні держави в розвитку творчих здібностей, навичок самоосвіти й самореалізації особистості.

У реалізації завдань сучасної гуманістичної освітньої парадигми важлива роль належить учителеві музичного мистецтва, який поєднує у собі риси педагога й музиканта, культуролога й мистецтвознавця. Професійна діяльність учителя музичного мистецтва передбачає залучення школярів до різних видів мистецтва, створення такого життєвого простору, що сприятиме всебічному розвитку і духовному становленню особистості.

Вивчення теоретичних аспектів проблеми виховання творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва та сучасного стану підготовки цих спеціалістів виявило об'єктивні суперечності між:

- необхідністю забезпечення високого рівня виховання творчої особистості майбутніх учителів музичного мистецтва та відсутністю науково обґрунтованої системи розв'язання цієї проблеми;

- специфічними завданнями виховання творчої особистості майбутніх учителів музичного мистецтва та стандартністю змісту освіти, спрямованого на вирішення вузькопрофесійних завдань;

- уніфікованістю навчальних програм підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та принципами індивідуалізації, диференціації, згідно з якими необхідно враховувати відмінності в інтелектуальній, емоційній, когнітивній сферах, психічному розвитку, мотивах та потребах особистості майбутнього вчителя.

Розв'язання вказаних суперечностей передбачає організацію цілеспрямованої

систематичної роботи щодо виховання творчої особистості майбутніх учителів музичного мистецтва та визначення педагогічних умов виховання творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі професійної підготовки, що й зумовило вибір теми дослідження.

Обраний напрям є складовою науково-дослідної теми Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського «Організаційно-педагогічні засади діяльності класичного університету як центру духовного розвитку особистості» та науково-дослідної теми кафедри музичного мистецтва Інституту педагогічної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського «Духовний розвиток особистості засобами музичного мистецтва».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійного становлення педагога розглядали класики зарубіжної (Й. Герbart, А. Дистервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці та ін.) і вітчизняної (А. Макаренко, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) педагогіки. Теоретичне підґрунтя підготовки педагогічних кадрів на народознавчій основі закладено у працях С. Русової, В. Скуратівського, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського та ін. Концептуальні засади педагогіки вищої школи досліджені А. Алексюком, І. Бехом, І. Зязюном, Л. Кондрашовою, А. Кузьмінським та ін. Проблема професійної готовності вчителя стала предметом наукових розвідок Л. Григоренко, А. Капської, Н. Кузьміної, А. Ліненко, О. Мороз, О. Пехоти, С. Сисоевої, А. Троцько та ін.

У філософських дослідженнях Г. Бащищева, І. Бичка, І. Зязюна, А. Кочергіна, П. Кравчук, О. Спіркіна, А. Шумиліна та ін. порушуються теоретичні проблеми творчості. У працях І. Беха, Д. Богоявленського, А. Брушлинського, Л. Виготського, О. Матюшкіна, О. Моляко, Я. Пономарьова, В. Роменця та ін. висвітлено психологічні аспекти творчої діяльності. В. Лісовська, В. Крутецький, М. Поташник, Л. Степанко та ін. значну увагу приділяють співвідношенню педагогіки творчості та супровідних характеристик особистості. Ю. Азаров, В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Тарасевич та ін. з'ясовують механізми взаємозв'язку творчої і педагогічної майстерностей. Ю. Чабанський, В. Сластьонін, Г. Щукіна та ін. досліджують розвиток науково-педагогічного стилю мислення як підґрунтя становлення творчої особистості вчителя. І. Зязюн, В. Кан-Калик, М. Нікандров та ін. вивчають суб'єктивні аспекти педагогічної імпровізації. Вченими активно розробля-



ються педагогічні умови, шляхи і засоби формування творчої позиції особистості (В. Андреев, О. Бодальов, Н. Кичук, М. Демінчук, Л. Лузіна, О. Мороз, В. Рибалко та ін.). Набуває актуальності проблема створення методик виявлення і розвитку творчих якостей особистості, вивчення обдарованості (В. Моляко, П. Перепелиця, М. Смутьсон, М. Холодна та ін.).

Мистецтво як процес і результат художньо-творчої діяльності людини є ефективним чинником виховання творчої особистості. Мистецтво надає перспективи для її постійного творчого зростання. Це зумовлює пошук і реалізацію резервів мистецької освіти у процесі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Особливу увагу треба приділити взаємозв'язку музично-педагогічної галузі із філософською, психологічною, культурологічною, мистецтвознавчою, що, у свою чергу, надасть можливість професійного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва, побудови творчо-виховного середовища, яке сприятиме повному самовираженню особистості у різних видах діяльності.

Теоретичну основу дослідження також складають праці, в яких визначаються особливості професійної підготовки вчителя музичного мистецтва, вимоги до вчителя (Е. Абдуллін, І. Гринчук, О. Музальов, С. Науменко, О. Ніколаєва, Г. Падалка, Л. Паньків, О. Рудницька, Т. Смирнова, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Деякі аспекти підготовки вчителів до професійно-педагогічної діяльності на уроках музики порушуються у працях А. Бойко, Ю. Мальованого, Н. Савченко та ін. У дослідженнях З. Гіпетерс, В. Дряпкі, Л. Коваль, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалки, Т. Рейзенкінд, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щедролосевої Г. Яківчук та ін. порушується проблема професійної підготовки та художньо-естетичного виховання студентів і майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Музично-виховна діяльність у сучасних дослідженнях розглядається як засіб професійної і творчої самореалізації особистості, розвитку її творчої активності, творчого потенціалу, художньо-творчих умінь, креативності тощо. Проте ця проблема розглядається науковцями переважно в аспекті професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, формування його вузькоспеціальних компетенцій і недостатньо узгоджується із загальнопедагогічною, психологічною, культурологічною складовими професійної підготовки майбутнього вчителя.

Постановка завдання. Метою статті є визначення педагогічних умов виховання творчої особистості майбутнього вчителя

музичного мистецтва у процесі професійної підготовки.

Досягнення мети передбачає вирішення таких завдань:

1) з'ясувати стан дослідження проблеми в педагогічній теорії;

2) уточнити зміст понять «творчість», «творча особистість майбутнього вчителя музичного мистецтва»;

3) визначити педагогічні умови виховання творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У гуманістичних концепціях та сучасній освітній парадигмі особистість розглядається як найвища цінність, заради якої відбувається розвиток освіти, культури, всього суспільства.

В. Андреев, Д. Богоявленська, А. Брушлинський, Л. Виготський, Л. Дмитрієва, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Н. Кичук, О. Леонтьєв, А. Матюшкін, Я. Пономарьов та ін. у своїх дослідженнях порушили проблему творчої особистості, її структури і розвитку творчих якостей.

Проаналізувавши визначення поняття «творчість» (В. Андреев, Г. Батищев, Л. Виготський, Г. Гиргинов, І. Канєвський, Н. Кичук, П. Кравчук, В. Моляко, К. Платонов, Я. Пономарьов, В. Рибалко, С. Рубінштенін, А. Спіркін, В. Цапок, В. Швірев та ін.), у своєму дослідженні ми трактуємо «творчість» як свідому, активну діяльність людини, спрямовану на пізнання та перетворення навколишньої дійсності, результатом чого є нові духовні або матеріальні цінності. Причому творчий потенціал людини знаходить своє вираження у різних видах активності людини: пізнавальній, світоглядній, трудовій, комунікативній, емоційній, що, безумовно, веде до розвитку особистості.

Сутність і закономірності феномена творчості віддзеркалюються у педагогічній творчості. У дослідженнях Ю. Бабанського, В. Загвязинського, В. Кан-Калика, Л. Лузіної, М. Никандрова, М. Поташника, С. Сисоевої та ін. висвітлюються особливості педагогічної творчості вчителя.

На думку С. Сисоевої, критеріями творчої педагогічної діяльності вчителя є розробка нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів; раціоналізація та модернізація змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу; бачення нової проблеми у зовнішньо знайомій ситуації та пошук шляхів її вирішення; застосування науково-доказового вибору дій у конкретній педагогічній ситуації; здійснення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідної роботи із творчого узагальнення власного досвіду



та досвіду своїх колег; володіння формами і методами управління творчою навчальною діяльністю учнів з метою розвитку їхніх творчих можливостей; реалізація у практичній діяльності принципів педагогіки співробітництва; оригінальне конструювання навчально-виховного процесу [6, с. 100].

Проте, слід зазначити, що творчість у різних видах професійної діяльності вчителя може виявлятися нерівномірно.

У свою чергу, особливості музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва полягають у тому, що для її успішного здійснення необхідно синтезувати педагогічний, музичний і загальнокультурний напрями як визначальні орієнтири музично-педагогічної освіти у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

На думку Г. Яківчук, поняття «творча особистість майбутнього вчителя музики» визначається як особистість, що характеризується інтеграцією мотиваційної, загальнопедагогічної, музично-педагогічної, комунікативної і самореалізуючої складових, яка забезпечує творчу самореалізацію студента, здійснення в майбутньому педагогічної творчості з метою виховання творчої особистості учня [7, с. 6].

Здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до педагогічної творчості характеризується не лише рівнем володіння предметом, набутими психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, а й високим рівнем педагогічної креативності. Отже, у процесі професійної підготовки в майбутніх учителів необхідно розвивати здатність до творчості, підґрунтям якої є педагогічна креативність. Педагогічну креативність характеризують високий рівень соціальної і моральної свідомості, пошуково-перетворювальний стиль мислення, розвинені інтелектуально-логічні здібності, проблемне бачення, творча фантазія, розвинута уява, особистісні якості (любов до дітей, безкорисність, сміливість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм), наявність специфічних мотивів (необхідність реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захоплення творчим процесом, прагнення досягти високих результатів у професійній діяльності) [6, с. 98].

Дослідниками виокремлено такі принципи формування творчої активності майбутніх учителів музичного мистецтва: принцип інтерактивності; принцип цілісності; принцип структурності; принцип врахування стратегій виховання і навчання; принцип сприяння розвитку внутрішньої мотивації студента, активізації його інтересу до творчої задачі; принцип сполучення мотивів досягнення і співробітництва; принцип необхідності ак-

туалізації творчого компоненту поведінки самого викладача; принцип індивідуалізації навчання; принцип саморозвиваючого сходження, самонавчання, самоосвіти; принцип розширення креативного поля студента; принцип суб'єктивності досвіду студента; принцип психофізіологічної індивідуальності студента [4, с. 142–143].

Виховання творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва залежить від освітнього середовища, створеного в навчальному закладі, що передбачає створення у вищому педагогічному навчальному закладі інноваційного естетичного простору, який охоплює діяльність художньо-творчих колективів, музичних лекторіїв, студентських творчих лабораторій, клубів за інтересами, фольклорно-пошукових експедицій, науково-дослідницьку діяльність, різні види педагогічної практики, відвідування концертних виступів та майстер-класів професійних виконавців, власні концертні виступи тощо.

У процесі музично-педагогічної діяльності в майбутнього вчителя музичного мистецтва формуються естетичні, культурологічні, мистецтвознавчі знання, вміння аналізу й інтерпретації культурно-художніх явищ, а також навички організації художньо-творчої і виховної діяльності. У процесі професійної підготовки в майбутніх учителів музичного мистецтва формуються такі вміння: застосовувати найбільш продуктивні методи, прийоми виховання особистості учня засобами естетичного, морального й духовного в музичному мистецтві; застосовувати методи музичної діяльності в окремих видах музичної діяльності школярів, в організації шкільного хорового колективу; організувати певні види музичної діяльності учнів.

Погоджуємось із визначеними В. Луценко дидактичними умовами формування творчої активності майбутнього фахівця. Такими умовами є:

1) врахування індивідуальних особливостей студентів, які вивчають музичне мистецтво, організація різноманітних індивідуальних форм роботи;

2) використання системи психологічних і педагогічних стимулів для формування творчої активності студентів;

3) навчання студентів плануванню своєї навчальної діяльності (зокрема, організації систематичної самостійної роботи);

4) відпрацювання умінь і навичок роботи з різними інформаційними джерелами;

5) підтримка прагнення студентів до успіху, усвідомлення необхідності навчання, тобто мотивація навчальної діяльності.

Окреслені дидактичні умови спрямовані на формування таких складових творчої активності майбутнього вчителя музичного



мистецтва: предметно-змістової (суперечність між знанням і незнанням), мотиваційної (внутрішня потреба, інтерес до проблеми) та особистісної (індивідуальні можливості, здібності, якості) [4, с. 144].

Отже, підсумовуючи, визначимо педагогічні умови виховання творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі професійної підготовки:

- створення ціннісно-мотиваційного середовища в навчальному закладі шляхом вивчення особистості майбутніх учителів, їхніх ціннісних орієнтацій, мотивів, ставлень, оцінних суджень, що дозволить виробити стратегії організації процесу професійної підготовки, проектування та формування мотиваційної сфери кожного студента у процесі навчання;

- врахування відмінностей в інтелектуальній, емоційній, когнітивній сферах, психічному розвитку, мотивах та потребах особистості майбутнього вчителя;

- стимулювання творчої активності в науковій, практичній та художній діяльності, яке сприятиме повному самовираженню особистості майбутнього вчителя;

- створення у вищому педагогічному навчальному закладі інноваційного естетичного простору, що охоплює діяльність художньо-творчих колективів, музичних лекторіїв, студентських творчих лабораторій, клубів за інтересами, фольклорно-пошукових експедицій, науково-дослідницьку діяльність, відвідування концертних виступів та майстер-класів професійних виконавців, власні концертні виступи тощо;

- залучення професорсько-викладацького складу до активної спільної творчої діяльності з майбутніми вчителями музичного мистецтва шляхом спільних концертних виступів, фольклорно-пошукових експедицій тощо;

- організація професійного самовиховання як усвідомленого процесу здійснення майбутнім педагогом сукупності творчих дій, спрямованих на оволодіння інтегральною готовністю до педагогічної діяльності та готовністю до самовдосконалення.

Висновки з проведеного дослідження.

Виховання творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва є актуальною проблемою не лише соціально-культурологічного життя суспільства, а й теорії і практики професійної освіти. Сучасна школа висуває нові вимоги до змісту професійної підготовки вчителя, зокрема до його спроможності використовувати нові освітні технології, інтерактивні форми й методи навчання, спрямовані на розвиток творчої особистості кожного учня. Результативність педагогічної творчості вчителя музичного мистецтва характеризується позитивною

динамікою сформованості творчої особистості учня та підвищенням рівня творчої педагогічної діяльності вчителя.

Творчість як свідомо активна діяльність людини спрямовується на пізнання та перетворення навколишньої дійсності. Результатом цієї діяльності є нові духовні або матеріальні цінності та розвиток особистості.

Творча особистість майбутнього вчителя музичного мистецтва характеризується інтеграцією мотиваційної, загальнопедагогічної, музично-педагогічної, комунікативної і самореалізуючої складових творчої особистості, які забезпечують творчу самореалізацію студента і здійснення в майбутньому педагогічної творчості з метою виховання творчої особистості учня.

Виховати творчу особистість майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі професійної підготовки стане можливим за умови створення визначених нами педагогічних умов.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів зазначеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання самовиховання творчої особистості майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих навчальних закладах, розробка відповідних технологій та методик з метою розвитку та саморозвитку їхніх творчих якостей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борисенко Т.Г. Підготовка майбутнього вчителя музики до організації спільної навчальної діяльності учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т.Г. Борисенко. – Кіровоград, 2006. – 20 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Луценко В.В. Формування творчої активності майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В.В. Луценко. – Житомир, 2009. – 20 с.
4. Луценко В.В. Формування творчої активності майбутнього вчителя музики (дидактичні умови) / В.В. Луценко // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 142–145.
5. Рейзенкінд Т.Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т.Й. Рейзенкінд. – К., 2008. – 36 с.
6. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : [підруч.] / С.О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
7. Яківчук Г.В. Виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07. «Теорія і методика виховання» / Г.В. Яківчук. – К., 2009. – 20 с.



УДК 373.2

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ РІЗНИХ АСПЕКТІВ СВІТОГЛЯДУ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ НА ІНТЕГРОВАНІЙ ЗМІСТ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Якименко С.І., д. філос. в галузі освіти,
завідувач кафедри початкової освіти

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті порушено проблему розвитку світогляду і виховання особистості. В різних концепціях акцент робиться на різних аспектах такого складного, багатовимірного утворення як світогляд. Це передбачає необхідність розробки системно-структурної моделі формування світогляду у дитини як цілісного феномена.

Ключові слова: *світогляд, цілісна картина світу, гуманістичні ідеї, педагогічні системи, моральний ідеал, життєві цінності.*

В статье затронута проблема развития мировоззрения и воспитания личности. В разных концепциях акцент делается на различных сторонах такого сложного, многомерного образования как мировоззрение. Это предполагает необходимость разработки системно-структурной модели формирования мировоззрения у ребенка как целостного феномена.

Ключевые слова: *мировоззрение, целостная картина мира, гуманистические идеи, педагогические системы, нравственный идеал, жизненные ценности.*

Yakimenko S.I. CONCEPTUAL APPROACHES TO THE FORMATION OF VARIOUS ASPECTS OF WORLDVIEW IN THE TRANSITION OF THE PRIMARY SCHOOL TO INTEGRATED CONTENT OF NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article tells about the problem of the development of worldview and education of the person. Moreover, in different concepts, the attention is paid to various aspects of such complex, multi-dimensional education as a worldview. It suggests the need for a systemic-structural model of the worldview formation of the child as an integral phenomenon.

Key words: *worldview, holistic worldview, humanistic ideas, pedagogical systems, moral ideal, values of life.*

Постановка проблеми. Самая страшная из грозящих нам катастроф – это антропологическая – уничтожение человеческого в человеке. Это означает, что глобальная экологическая катастрофа обусловлена не «дурной» человеческой сущностью, а порчей этой сущности. Угроза антропологической катастрофы порождена не историческими особенностями развития того или иного региона, а какими-то коренными ошибками человечества в выборе ценностных ориентиров [16]. Именно поэтому проблема формирования мировоззрения является ключевой как в общечеловеческом культурном контексте, так и непосредственно в психолого-педагогическом, где эта проблема рассматривается с точки зрения дидактических и воспитательных концептуальных подходов, программ и методов формирования мировоззрения.

Анализ последних исследований и публикаций. Понятие «мировоззрение» нашло свое отображение в научных положениях философов, которые считали основой и объектом мировоззрения не мир, а «жизнь» (Ф. Ницше, В. Дильтей, Г. Зиммель, А. Бергсон, О. Шпенглер, Л. Клагес

и др.). Мировоззрение изучали такие ученые: С. Шацкий, П. Каптерев, К. Вентцель, Ж. Боон и др.

Постановка задачи. Цель статьи заключается в обобщении различных философских, педагогических подходов и направлений, определении того, что использование системно-структурного подхода является самым адекватным для анализа и формирования такого феномена как мировоззрение, который помогает создать такую интегрированную среду в школе, которая повысит эффективность формирования основ мировоззрения учащихся школы I степени.

Изложение основного материала исследования. В содержании Концепции «Новой украинской школы» говорится о том, что «центральное место в системе образования принадлежит средней школе. В отличие от университета, в школе еще можно выровнять баланс дискриминации в развитии детей. Мировоззрение закладывается именно в семье и школе. В школе формируется личность, ее гражданская позиция и моральные качества. Здесь решается, как человек захочет и сможет учиться в течение жизни» [9].



Детство – это этап развития человека, на котором осуществляется его первичная социализация, т. е. соприкосновение и взаимопроникновение общественной и индивидуальной реальностей мировоззрения. Поэтому как социокультурный феномен этот период имеет конкретно-исторический характер и свою историю развития представлений о нем. Каждый общественно-исторический тип мировоззрения давал собственную самобытную интерпретацию детства, его природы, сроков, ограничений и возможностей, связанных с возрастом ребенка и т. п. и, в свою очередь, определялся стереотипами, во многом имеющими свои корни в детстве [7].

Отметим, что ребенок стал интересовать взрослое общество как нечто, отличное от него и имеющее самостоятельную ценность, относительно недавно, чуть более двух веков назад [8]. До этого по отношению к детству в разных культурах существовали разные, зачастую диаметрально противоположные установки.

Так, в воинственной Спарте детство стремились свести к нулю, а слабых детей вообще уничтожали. Демократичная Древняя Греция и перенявший ее культуру тоталитарный Рим в отношении детства были, напротив, очень гуманны. Детство здесь возводилось в ранг священного предмета, становилось своеобразным культом: обожествлялось само деторождение, обожествлялись отдельные этапы становления ребенка (например, первый крик ребенка и зарождение членораздельной речи), обожествлялись и последующие возрастные стадии жизни ребенка, особенно юность [5].

Адепты раннего христианства проповедовали, что новорожденный несет на себе клеймо первородного греха и спасти его могут только абсолютное смирение и покорность духовным пастырям.

В средневековой культуре ребенок воспринимался как маленький взрослый, вся разница была только в размерах. В понятие «детство» не входило осознание специфической природы детства, того, что отличает ребенка от взрослого, даже молодого. Как только ребенок мог обходиться без постоянной заботы своей матери, няньки или кормилицы, он становился членом общества взрослых [2].

Естественно, что существовавшие в эти периоды педагогические системы никоим образом не были ориентированы на изучение и развитие оригинального детского мировоззрения и делали основной дидактический акцент на «слепое» копирование имеющейся в обществе той или иной картины мира.

Впервые ребенком как таковым и его мировоззрением в частности заинтересовались лишь в XVIII веке французские просветители, увидев в нем сквозь призму торжествовавших в то время идей доминирующего влияния среды на человека и общество замечательный объект воспитания [1]. В конечном счете, это вылилось в идею, что качественное отличие ребенка от взрослого состоит в том, что его легче обучать и воспитывать, а результат достигается быстро и нередко сохраняется на всю жизнь.

Однако именно в этот период образуются и первые педагогические системы, имеющие центральным или одним из главных объектов своего воздействия мировоззрение ребенка. Родоначальник «свободного воспитания» Ж.-Ж. Руссо в педагогическом трактате «Эмиль, или О воспитании», где впервые выдвигается гуманистическая идея об изначальном совершенстве ребенка, доказывает, что сущность воспитания состоит не в привитии ребенку определенных качеств извне, а в том, чтобы развивать заложенные природой способности. В педагогической методологии это конкретизируется в виде принципа глубокой любви к ребенку, безграничного уважения ко всем проявлениям его природы и особенностям его взглядов на мир [12].

В XIX веке гуманистические идеи стали все больше проникать в педагогическую среду, приводя к тому, что помимо обучаемости в ребенке начинают все больше ценить качественное своеобразие его личности. Это связано с таким культурно-философским направлением, как романтизм. «Романтизм установил культ ребенка и культ детства. С романтиков начинаются детские дети, их ценят самих по себе, а не в качестве кандидатов в будущие взрослые» [4, с. 5]. В европейской культуре возникает идея о том, что детство – это золотой век отдельного человека, безвозвратно утерянный, но незабываемый. Детство талантливо и своей духовностью, и своей чистотой, и свежестью восприятия мира, всем тем, что утрачивается по мере взросления [13].

Необходимо отметить, что идеи гуманизма, интереса к внутреннему миру ребенка были особенно органичны отечественной педагогике и психологии XIX века. Постоянным вниманием как в научной, так и в художественной литературе (вспомним, например, «Детство», «Отрочество», «Юность» Л. Толстого, «Детские годы Багрова-внука» С. Аксакова и многое другое) пользовались проблемы формирования



внутреннего мира личности, ее духовного и эстетического развития.

Согласно традиции, заложенной в 60-е годы второй половины XIX в., формирование внутреннего мира личности (того, что сегодня можно назвать мировоззрением) оставалось первостепенной задачей наук, связанных с изучением и воспитанием ребенка [11]. Подчеркнем, что когда шла речь о мировоззрении ребенка, развитие нравственных качеств личности трактовались как задача более важная, чем развитие интеллекта и разработка научных основ системы обучения. «Воспитать в человеке нравственные стремления, сделать его неутомимым борцом за нравственные идеалы, так чтобы вся жизнь его служила живым воплощением этого идеала, – писал К. Вентцель, – самое трудное и вместе с тем, быть может, самое важное дело в области воспитания. Воспитание физическое и умственное играют по отношению к нравственному, можно сказать, только чисто служебную роль. И между тем, нигде не сделано так мало и в смысле теоретического изучения, и в смысле практического применения, как в области нравственного воспитания» [3].

Исходя из первостепенной важности для формирования мировоззрения нравственного компонента, отечественные педагоги уделили самое серьезное внимание определению сущности нравственности, формулировке задач нравственного воспитания, выявлению механизмов и средств воздействия на нравственную сферу ребенка.

В основании педагогических взглядов графа Л. Толстого находился гуманистический тезис о совершенстве ребенка, о первичности добра в нем. Л. Толстой был убежден, что от рождения человек есть первообразом гармонии правды, красоты и доброты. Но с каждым шагом его жизни первичная гармония разрушается, и ребенок развивается с большим или меньшим уклоном в ту или иную сторону. Поэтому цель воспитания, по мнению Л. Толстого, заключается прежде всего в усовершенствовании того мировоззрения, что первично присуще ребенку [15].

Определяя сущность мировоззрения через нравственность и решая вопрос о целях и задачах воспитания, отечественные педагоги XIX в. в качестве критерия брали понятие «жизнь» в самом широком смысле этого слова (жизнь отдельного человека, человечества в целом и окружающей природы). Из этого следовало, что все, способствующее прогрессивному развитию и росту жизни, является нравствен-

ным, а препятствующее – безнравственным. «Нравственность потому, – заключал К. Вентцель, – есть не что иное, как сознательное стремление и деятельность, направленная на увеличение общей суммы и напряженности жизни в мире». Развивая эту мысль, он отмечал, что «идеал нравственности сводится к установлению гармонии между всеми целями человеческой жизни. К этому надо только прибавить, что сама система человеческих целей не остается неизменной, но постоянно видоизменяется и расширяется по мере развития отдельной личности и всего человечества» [3, с. 5].

Главная задача воспитания мировоззрения – научить ребенка устанавливать правильную иерархию нравственных устремлений, осознавать цели своих действий, направлять их на установление гармонии между личным и общественным. «Если вы хотите воспитать в ребенке нравственные устремления и выработать в нем нравственный характер, – утверждал К. Вентцель, – то, не толкуя ему много об отвлеченных принципах нравственности, старайтесь только воспитать в нем стремление отдавать себе ясный отчет в тех целях, которые он себе ставит, и наряду с этим никогда не ослабевающую потребность внести гармонию в этот мир целей, – и этим вы сделаете в тысячу раз больше для выработки в нем нравственного человека, чем внедряя в него какой-нибудь кодекс моральных предписаний, имеющих будто бы таинственное, сверхъестественное происхождение» [3, с. 6]. Нравственное развитие человека продолжается всю жизнь, выработка стремлений все более и более высокого нравственного порядка требует от человека напряжения всех духовных сил и самоконтроля. Достижение нравственного совершенства под силу не каждому, но каждый должен стремиться к этому в меру своих возможностей. Не всякий может проявлять великие нравственные доблести, отмечал Г. Роков, анализируя значение нравственных идеалов, но «всякий должен преклоняться перед ними и видеть в них идеал, одно приближение к которому составляет заслугу людей с обыкновенными силами» [11, с. 280].

Такой подход к целям и задачам нравственного воспитания координировался с пониманием *психологического механизма формирования мировоззрения личности*, неразрывной связи умственного, эмоционального и волевого компонентов психики и необходимости их гармоничного сочетания.

С этой точки зрения формирование мировоззрения личности невозможно без



развития интеллектуальной сферы. Однако развитие интеллекта выполняет свою мировоззренческую функцию только в том случае, подчеркивал К. Вентцель, когда оно происходит гармонически, когда развитие одних интеллектуальных компонентов осуществляется не в ущерб другим. Так, творчество является высшей интеллектуальной способностью, но было бы ошибкой культивировать эту способность в ущерб восприятию и памяти, ибо оно в этом случае выльется в построение вымыслов.

В формировании мировоззрения необходима и опора на сознательное представление о жизненных ценностях. Дети, как правило, не понимают, почему они должны поступать так, а не иначе. Поэтому, по мнению педагогов XIX в., задача воспитателя – возбуждать в ребенке интерес к экзистенциальным вопросам (насколько это доступно возрасту).

Развитие мировоззрения и воспитание личности отечественные педагоги и психологи рассматривали в неразрывной связи с совершенствованием интеллекта и воспитанием чувств. Важным средством воздействия на эти стороны психической жизни являлись *учебные предметы гуманитарного цикла, прежде всего литература* (при правильном отборе их содержания и способа преподавания). Одновременно эти предметы служат *источником нравственного воспитания*. Это воздействие обуславливается наличием в произведениях художественной литературы сильного эстетического элемента, а пробуждение *эстетического чувства* облагораживает личность. Этой же цели служат занятия музыкой, пением, рисованием. По их мнению, эстетическое чувство, как и нравственное, относится к категории общественных чувств и является важным качеством всесторонне развитой личности. Поэтому ученые стали уделять специальное внимание *этическому развитию и воспитанию*. Они рассматривали эти два направления не изолированно, а в тесной связи с умственным и нравственным развитием как необходимую составную часть формирования всесторонне развитой личности. «Было бы ошибкой, – писал П. Каптерев, – стремиться поставить воспитание эстетического чувства обособленно от других сторон развития человека, ввести занятия каким-либо искусством или двумя и затем думать, что для воспитания эстетического чувства сделано все. Эстетическое чувство может правильно развиваться только в связи с общим ходом душевной жизни, именно с органами внешних чувств, нравственным и умственным образованием» [6, с. 95]. Од-

нако развитие органов чувств необходимое, но недостаточное условие для эстетического восприятия действительности. Чтобы понять и оценить прекрасное произведение природы и искусства, уловить не только его внешнюю форму, но и его содержание, его идею, постигнуть его смысл в целом необходима *достаточная степень умственного развития*. «Чтобы вполне почувствовать прекрасное, – настаивал П. Каптерев, – чтобы вполне пережить все те волнения, мысли, движения души, которые оно способно возбуждать в зрителе, для этого нужно быть человеком в достаточной мере развитым и образованным, иначе половина прекрасного исчезнет, не воспримется» [6, с. 95].

Начало XX века знаменуется и появлением множества педагогических систем, ориентированных на целостный подход к ребенку и ставящих своей целью развитие тех его аспектов и качеств, которые тесным образом взаимосвязаны с мировоззрением.

Одной из первых можно назвать педагогику О. Декроли, основными дидактическими средствами которой являются интерес и любознательность детей. Важным вкладом в мировую педагогику стала разработанная О. Декроли и впоследствии продолженная рядом сотрудников (Ж. Боон, С. Форер и др.) система организации образовательной работы, основанной на самообучении. В системе О. Декроли основой образовательной программы выступало понимание индивидуальных потребностей ребенка в приспособлении к окружающей среде (так называемые *центры интересов*), исходя из которых содержание обучения делиться на два крупных раздела: ребенок и его потребности, ребенок и его среда, удовлетворяющая эти потребности (природная среда – живая и неживая, человеческая среда – школа, семья, общество). Программа О. Декроли не только соответствовала интересам детей, но, что принципиально, не ограничивалась ими. В ней был заложен принцип: «От ребенка к миру – от мира к ребенку». Алгоритм О. Декроли – это антропоцентризм: человек как конечная цель мироздания, или педоцентризм – ребенок – это «солнце», вокруг которого вращаются «небесные тела» – педагоги, учебные планы, предметы и т. п. [18].

Еще одной знаменитой педагогической системой, включающей в себя технологию развития мировоззрения у детей, стала Вальдорфская педагогика, созданная философом и теологом Р. Штайнером.

Согласно Вальдорфской педагогике человек включает в себя несколько тел:



- физическое тело (Physischer Leib);
- жизненное или эфирное тело (Lebensleib oder Aetherleib);
- тело ощущений или астральное тело (Empfindungsleben);
- «Я-тело» (Ich-Leib) [17].

По мнению Р. Штайнера, любой педагог работает над всеми этими четырьмя членами существа человека. Основным принципом – адекватность педагогических мер естественному развитию ребенка.

Еще одной педагогической техникой, ставящей своей целью развитие целостного мировоззрения у ребенка, является метод *самовоспитания ребенка в организованной педагогом обстановке*, разработанный М. Монтессори [10]. По мнению специалистов, применяющих положения системы М. Монтессори в отечественной педагогической практике, она полностью соответствует требованиям сегодняшнего дня – подготовке всесторонне развитых людей, владеющих традиционными и оригинальными способами решения разнообразных задач, в любых ситуациях мыслящих свободно и действующих самостоятельно.

Воспитание дошкольника по системе М. Монтессори имеет такие цели:

- 1) способствовать выработке координированных психофизических реакций;
- 2) развивать все внешние чувства, а с их помощью – психические функции;
- 3) воспитывать интеллект, высшие эмоции, этические и эстетические чувства;
- 4) развивать речь (владение речевым запасом, обогащение запаса слов);
- 5) развивать навыки и потребность в самостоятельной работе и самообслуживании в пределах, соответствующих возможностям ребенка.

В. Сухомлинский, соглашаясь с педагогами-классиками в том, что источником воспитания есть вера в «доброе начало» каждого ребенка, своей педагогической системой доказывал, что по своей природе дети не могут быть «трудными», плохими, а становятся такими лишь из-за ошибок в воспитании и условий, в которых они находятся. Педагог считал, что там, где нет веры в человека, в доброе начало у него, любая педагогическая система рассыплется в прах. В. Сухомлинский как тонкий и чувствительный психолог детства исходил из того, что «ребенка вообще нельзя сравнивать со взрослым, нет такой единой меры, с помощью которой можно было бы измерить взрослого и ребенка». В. Сухомлинский настаивал на потребности глубокого анализа и понимания наитончайших проявлений детской души, ее особенно-

стей, расположения духа воспитанника [14].

Выводы из проведенного исследования. Из приведенного выше можно сделать следующие выводы.

Мировоззрение является «мишенью» практически всех концептуальных психолого-педагогических подходов. В разных концепциях акцент делается на различных сторонах такого сложного, многомерного образования как мировоззрение. Так, в русской педагогической традиции проблемы нравственности и ее формирования выступали стержневыми в понимании развития личности и мировоззрения ребенка. Особенно рельефно этот тезис прослеживается в работах Л. Оболенского. В работах основателя Вальдорфской педагогики Р. Штайнера в качестве системообразующего начала формирования личности и мировоззрения ребенка выступает духовность, понимаемая в эзотерической традиции. В теории и практике М. Монтессори основной упор делается на развитии интеллектуального и эстетического компонентов системы мировоззрения.

Мировоззрение как целостная система не выступало предметом специального педагогического формирования. Различные стороны мировоззрения как в генетическом, так и в функциональном аспектах являются взаимосвязанными. Это предполагает необходимость разработки системно-структурной модели формирования мировоззрения у ребенка как целостного феномена.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Білецька С.В. Гуманістичні погляди прихильників «вільного виховання» на природу дитини / С.В. Білецька, А.Г. Відченко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 179–184.
2. Білецька С. Дитинство епохи середньовіччя: становлення християнського сприйняття / С. Білецька // Шлях освіти. – 2009. – № 3. – С. 35–42.
3. Вентцель К.М. Основные задачи нравственного воспитания / К. М. Вентцель // Вестник воспитания. – 1986. – № 2. – С. 1–47.
4. Габитова Р.М. Философия немецкого романтизма / Р.М. Габитова. – М. : Наука, 1978. – 288 с.
5. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики / Г.Е. Жураковский. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 510 с.
6. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
7. Клименко О.Ю. Проблеми дослідження дитинства як соціального феномена / О.Ю. Клименко // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: Збірник наукових праць ДонДУУ. – 2013. – Вип. 276. – С. 170–176.



8. Кон И.С. Ребенок и общество : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / И.С. Кон. – М. : Академия, 2003. – 336 с.
9. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016 р.)
10. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка / М. Монтессори ; пер. со 2-го итал., испр. и доп. изд. – М. : Задруга, 1920. – 209 с.
11. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России / А.А. Никольская. – Дубно : ИЦ «Феникс», 1995. – 336 с.
12. Руссо Ж.-Ж. Эмиль или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо. – М. : Педагогика, 1993. – 245 с.
13. Саган Г.В. Концептуализация феномена детства: основные подходы / Г.В. Саган // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. – 2009. – Вип. 15. – С. 311–314.
14. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1974. – 288 с.
15. Толстой Л.Н. Общий очерк характера Яснополянской школы / Л.Н. Толстой // Педагогические произведения. – М. : Педагогика, 1953. – С. 154.
16. Шрейдер Ю. Утопия и устройство / Ю. Шрейдер // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М. : Прогресс, 1990. – С. 7–25.
17. Штайнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Р. Штайнер. – М. : Парсифаль, 1993. – 40 с.
18. Щуркова Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н.Е. Щуркова, В.Ю. Питюков, А.П. Савченко, Е.А. Осипова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.



СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.126

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ШКОЛИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДОГО ВЧЕНОГО

Бірук Н.П., аспірант
кафедри педагогіки

Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті актуалізується проблема діяльності науково-педагогічних шкіл на сучасному етапі розвитку педагогічної науки. Розглядаються класифікації наукових шкіл, наводяться приклади шкіл провідних галузей педагогіки. Проаналізовано результати діагностувального етапу експерименту щодо обізнаності студентів та аспірантів педагогічних спеціальностей, кандидатів та докторів педагогічних наук щодо діяльності вітчизняних науково-педагогічних шкіл та дані щодо тлумачення ними феномену «наукова школа».

Ключові слова: наукові школи, науково-педагогічні школи, класифікації наукових шкіл, галузеві педагогічні школи.

В статье актуализируется проблема деятельности научно-педагогических школ на современном этапе развития педагогической науки. Рассмотрены классификации научных школ, приведены примеры школ ведущих отраслей педагогики. Приведены данные диагностического этапа эксперимента касательно осведомленности студентов и аспирантов педагогических специальностей, кандидатов и докторов педагогических наук о деятельности отечественных научно-педагогических школ и данные относительно толкования ими феномена «научная школа».

Ключевые слова: научные школы, научно-педагогические школы, классификации научных школ, отраслевые педагогические школы.

Biruk N.P. SCIENTIFIC PEDAGOGICAL SCHOOLS AND THEIR INFLUENCE ON THE FORMATION OF YOUNG SCIENTISTS

The article actualizes the problem of activity of scientific and pedagogical schools at the present stage of development of pedagogical science. Existing classifications of scientific schools are revised and the examples of schools working in the fields of the leading branches of pedagogical science are given. Data of the diagnostic phase of the experiment regarding the awareness of students and graduate students of pedagogical specialties is given, including candidates and doctors of pedagogical sciences with the activity of national scientific and pedagogical schools and the data relating to the interpretation of the phenomenon of «scientific school».

Key words: scientific schools, scientific and pedagogical schools, classifications of scientific schools, particular branch related pedagogical schools.

Постановка проблеми. Питання становлення, розвитку та популяризації діяльності наукових шкіл стають все більше актуальними для постійно змінюваного інформаційного суспільства, потенціал якого складають творчі, ініціативні, креативні та висококваліфіковані фахівці, що прагнуть до постійного самовдосконалення. У підготовці такого потенціалу науковців для педагогічної науки (магістрів, докторів філософії, докторів наук) і мають відігравати провідну роль науково-педагогічні школи.

Науково-педагогічні школи – явище не сьогоденне та доволі розвинене, проте, як показало дослідження, відоме досить вузькому загалу. Для більш ефективної їх діяльності має відбуватися постійна інтеграція наукових розробок і технологій та всіх ланок освіти, перенесення та практичне втілення здобутків шкіл у систему підго-

товки майбутніх дослідників, та, навпаки, актуальні та невирішені проблеми шкільної та вузівської освіти мають стати пріоритетними розробками науковців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ґрунтовний аналіз дефініцій «наукова школа» та «науково-педагогічна школа» було проведено С.У. Гончаренком, О.А. Гнізділовою, Л.Д. Зеленською, Д.Д. Зербіно, М.І. Скрипник та ін.; окремі аспекти діяльності науково-педагогічних шкіл висвітлювали у своїх працях А.М. Богуш, С.І. Вавілов, О.Ю. Грезньова, О.А. Дубасенюк, П.Л. Капиця, Т. Кун, І.Д. Примак, Є.М. Хриков, Г.Г. Цветкова, М.Г. Ярошевський та багато інших.

Дотримуємося думки С.У. Гончаренка, що тенденції сучасної науки породили цілий ряд проблем, серед яких є такі, що стосуються організації наукових дослі-



джені: створення оптимальних умов для максимально ефективної діяльності наукових колективів, способів їх формування і керівництва ними. Усе це зробило актуальним вивчення причин виникнення і діяльності конкретних наукових шкіл [2, с. 27].

Усе більше зростає інтерес до діяльності науково-педагогічних шкіл, проводяться різного рівня заходи в межах їх діяльності, вони постають осередками прогресивного розвитку науки та суспільства загалом.

Постановка завдання. Даною статтею ми маємо на меті вкотре привернути увагу до здобутків наукових шкіл у педагогічній галузі для залучення до їх діяльності не лише педагогів-дослідників, а й студентів молодших курсів, учнів старших класів для здійснення більш ґрунтовних практико-орієнтованих дослідницьких програм.

Виклад основного матеріалу дослідження. Прототипами сучасних наукових шкіл, зокрема і науково-педагогічних, вважаємо філософські школи Давніх країн, зокрема Індії, Китаю, Греції, Риму (школи Сідхартхи, Конфуція, Лао-Цзи, Фалеса, Піфагора, Сократа, Платона, Аристотеля, Епікура та інших), які виникли зі зміною системи родових зв'язків на політичну організацію суспільства, зміною міфології на релігію та виникненням школи як прояву та способу філософствування.

Наукові школи в сучасному класичному уявленні почали формуватися в епоху Відродження (художні школи), але до середини XVIII століття науково-дослідницька діяльність носила індивідуальний характер.

Підґрунтям для формування перших наукових шкіл як форми колективної організації наукової діяльності стало виникнення університетів, в яких навколо окремих учених-експериментаторів виникали «школи експериментальної майстерності». Згодом, починаючи із XVIII століття і до кінця XX століття, наукові школи в контексті неklasичної моделі науки зосереджуються на конкретних наукових ідеях, що покладені в основу дослідницької програми і відрізняються одна від одної масштабом предметної сфери та призначенням продуктивних знань. На межі XIX–XX століть, у зв'язку з появою нових форм організації наукової діяльності (наукових лабораторій при великих промислових підприємствах і науково-дослідних інститутах), наукові школи все частіше формуються у великих науково-дослідних центрах [5, с. 44–45].

Сутність феноменів «наукова школа», «науково-педагогічна школа», ознаки, типи та умови їх формування активно та ґрунтовно почали досліджуватися в працях

філософів, психологів та педагогів наприкінці XX століття.

На основі узагальнення їх досвіду у своєму дослідженні скористаємося адаптованим визначенням поняття «науково-педагогічна школа», яке, на нашу думку, найбільш повно визначає її сутність. Відтак *науково-педагогічна школа* є неформальною спільнотою педагогів-дослідників різних поколінь високої наукової кваліфікації на чолі з науковим лідером у педагогічній галузі, об'єднаних спільними підходами до розв'язання педагогічних проблем, стилем роботи й мислення, оригінальністю й новизною ідей та методів реалізації дослідницької програми, яка одержала значні наукові результати, здобула авторитет та громадське визнання в педагогічній науці [4].

Нами були проаналізовані розвідки дослідників, які вивчали закономірності діяльності колективів вчених, що згодом переросли в наукові школи. Це дозволило виділити *основні ознаки* цього феномену та інтерпретувати їх із точки зору педагогічної спрямованості [2, с. 28–30; 3, с. 4–8]. Передусім, це генерування керівником, який очолив зібраний колектив, певних оригінальних ідей та теорій, які в подальшому призведуть до організації нового дослідницького напрямку, раніше не представлено в педагогіці, або до нової форми дослідження вже відомої педагогічної проблеми. Наступною ознакою є спільність основного кола проблем, які розв'язуються в школі, спільність педагогічних принципів та методичних прийомів розв'язання поставлених задач для всіх її представників. Не менш вагомим та важливим для подальшого розвитку науково-педагогічної школи зокрема та педагогічної науки загалом є навчання молодих учених науковій творчості, яке полягає в безпосередньому та тривалому науковому контакті керівника школи та його учнів, причому керівник має позитивно ставитися до нових прогресивних ідей та здобутків послідовників, які можуть перевершити його особисті. Крім зазначених ознак, необхідно, щоб ідеї колективу та його здобутки були перспективними, сприяли подальшому успішному розвитку педагогічної науки і не гальмували розвиток суміжних напрямів і наук; перебували на магістральній лінії розвитку педагогіки.

Тобто, як зазначав О.О. Богомолець, для створення школи необхідний, перш за все, видатний учений, що має нову ідею узагальнювального синтетичного значення. Проте це ще мало... необхідні співробітники. Коли вони заражаються ентузіазмом свого керівника, робляться його учнями



і впродовж багатьох років працюють над різними питаннями проблеми, висунутої керівником, то школа поступово формується в процесі роботи над цією проблемою, в процесі оформлення цих робіт в єдине, гармонійне нове учення [1, с. 302].

Незважаючи на досить ґрунтовне вивчення феномену наукової школи та значну кількість проведених досліджень у цій царині, однозначне його визначення відсутнє, як відсутня й офіційна нормативна база стосовно створення, функціонування та класифікації наукових шкіл. Так, О.Ю. Грезньова, узагальнивши досвід дослідників, пропонує класифікацію наукових шкіл, обравши низку критеріїв, зокрема типи зв'язків між членами наукової школи, тип наукової ідеї, широту досліджуваної проблемної галузі, функціональне призначення продукованих знань тощо [3, с. 8–25]:

Вважаємо, що педагогічні школи можна класифікувати не лише за широтою проблемної галузі, але і загалом за проблемною галуззю. Визначними здобутками в галузі педагогічної науки та суміжних галузях є наукові школи педагогічного спрямування з питань педевтології, професійної підготовки вчителів та викладачів – школи М.С. Вашуленка, Н.Г. Ничкало, А.М. Бойко, В.І. Бондаря, С.С. Вітвицької, Л.П. Вовк, М.В. Гриньової, О.А. Дубасенюк, Т.Д. Ко-

чубей, Ю.В. Пелеха, Н.В. Слюсаренко, Р.І. Хмелюк, Л.О. Хомич, шкільної освіти – О.Я. Савченко, Т.В. Яцули, з проблем педагогічної майстерності – І.А. Зязюна, Н.М. Кривонос, педагогічної творчості С.О. Сисоєвої, О.Є. Антонової, післядипломної підготовки педагогічних кадрів – Є.С. Барбіної, В.В. Олійника, теорії виховання – І.Д. Бега, історико-педагогічного спрямування – О.В. Сухомлинської, М.Г. Стельмаховича, С.Т. Золотухіної, В.В. Кравця, М.В. Левківського, М.М. Чепіль, дидактичного спрямування – С.У. Гончаренка, В.І. Лозової, Г.Й. Давиденко, М.І. Пентиллюк, Н.М. Тарасевич, В.Д. Шарко, дошкільної освіти та виховання – Г.В. Беленької, А.М. Богуш, К.Й. Щербакової, соціально-педагогічного спрямування – А.Й. Капської, Л.І. Міщик, Г.В. Єльнікової, Н.А. Сейко, В.Л. Федяєвої, С.Я. Харченка, з проблем компаративістики – Л.П. Пуховської, А.А. Сбруєвої, інформаційно-комунікативних технологій – Р.С. Гуревича, О.В. Співаковського, педагогічної підготовки в непедагогічних ВНЗ – В.А. Козакова, В.П. Курок, Л.О. Савенкової та багато інших.

Вагомий вклад у розвиток педагогічної науки здійснюють наукові школи, які вирішують не лише загальнонаукові проблеми, а й проблеми професійної підготовки нових поколінь науковців.

Таблиця 1

Класифікація наукових шкіл

Наукова школа	<i>за типом зв'язків між членами наукової школи</i>		
	наукова школа як наукова течія	наукова школа як угруповання (дослідницький колектив)	«невидимий коледж» (перехідна форма між двома першими, характерна більшою мірою для природничих наук)
	<i>за типом наукової ідеї</i>		
	експериментальні	теоретичні	
	<i>за широтою досліджуваної проблемної галузі</i>		
	вузькопрофільні	широкопрофільні	
	<i>за функціональним призначенням продукованих знань</i>		
	фундаментальних досліджень	прикладних досліджень	
	<i>за формою організації діяльності учнів</i>		
	з індивідуальними формами організації науково-дослідницької роботи	з колективними формами організації науково-дослідницької роботи	
	<i>за типом зв'язків між поколіннями</i>		
	однорівневі	багаторівневі	
	<i>за ступенем інституалізації</i>		
	неформальні	гуртки	інституальні
	<i>за рівнем локалізації</i>		
	національні	локальні	особистісні



У межах нашої дисертаційної роботи було проведено діагностувальне опитування серед студентів другого курсу різних факультетів Житомирського державного університету імені Івана Франка (72 респонденти) та представників науково-педагогічних шкіл (аспірантів педагогіч-

них спеціальностей, кандидатів та докторів педагогічних наук) академіків О.В. Сухомлинської, О.Я. Савченко, Р.С. Гуревича, професорів В.А. Козакова, Л.О. Хомич, О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонової, Н.А. Сейко С.С. Вітвицької, М.В. Левківського, О.М. Самойленка, Міжнародної асоціації

Таблиця 2

Складові поняття «наукова школа» в розумінні педагогів-дослідників

Наукова школа	
тип спільноти	керівник школи
неформальний творчий (науковий, професійний) колектив; група \ об'єднання \ коло \ спільнота дослідників (одномудців, фахівців, вчених, науковців, співробітників) різних поколінь високої наукової кваліфікації; організоване товариство творчих людей; послідовники відомого вченого; наукова спільнота вчених різних статусів, компетенцій та спеціалізації; форма організації колективної наукової праці (діяльності, науково-дослідницької діяльності) науковців-одномудців, співробітників НДІ, ВНЗ, наукових центрів; структурний осередок сучасної науки; напрям у науці; колективна наукова праця (діяльність) науковців	відомий, видатний, досвідчений, авторитетний, провідний, компетентний, визнаний в наукових колах (у певній галузі наукового знання) лідер, учений, науковець, дослідник, наставник; засновник певного напрямку, автор дослідницької програми, програмної концепції
основа діяльності	
<p>* спільність у конкретній галузі: 1) загальної науково-дослідницької програми, стратегії, напрямку, наукової проблеми, тематики дослідження, фундаментальної наукової ідеї; 2) стилю дослідницької роботи; 3) загальної системи наукових інтересів та поглядів на вирішення певної наукової проблеми, що концентрує досвід декількох поколінь; 4) методології досліджень; 5) наукових досліджень, праць і розробок окремого колективу, групи тощо; 6) діяльності з розв'язання теоретико-практичних завдань дослідження; * безпосереднє або опосередковане вивчення, коригування, популяризація та втілення до життя спільних наукових досліджень з актуальних проблем * оригінальна ідея, авторська чи колективна концепція, що започатковує новий напрям у науці; * розвиток напрямку в науці, запропонованого керівником школи; * отримання визнання в науковому середовищі та досягнення значних наукових результатів; * науково-дослідницька діяльність/робота, спрямована на дослідження актуальних проблем із висунутих керівником наукових напрямів; * характеризується своїм стилем міжособових відносин, нормами і стандартами наукового дослідження, самобутнім стилем спілкування; * осередок продукування ідей, розвитку інноваційних напрямів у певній науковій галузі; * дослідження певної наукової проблеми і пошук методів вирішення виявлених суперечностей (конфліктів) у цій сфері; * комплекс наукових розробок, напрацювань в якійсь конкретній галузі, які є авторитетними для інших науковців і підтверджені практикою; * розробка життєво важливих для суспільства проблем, наявність значних теоретичних і практичних результатів своєї діяльності, визнання в наукових колах і сфері виробництва; * взаємопідтримка й пошанування думки Вчителя й учня; * сповідування ідей вченого, дія під його керівництвом у межах його наукової парадигми, предметності змісту діяльності; * не відтворення традиційного, а пошук нового, невідомого до цього часу, раніше не представленого в науці; * культивування інноваційного мислення і наукової атмосфери, яка сприяє становленню молодих вчених, створення сприятливого психологічного мікроклімату, певний стиль міжособистісних відносин; * спрямування творчого пошуку, відповідно до запитів суспільства, на розробку оригінальних концепцій і нових наукових напрямів; * розвиток професіоналізму в певному напрямку.</p>	



та наукової школи «Розвивальне навчання» (63 науковці) щодо з'ясування рівня обізнаності респондентів із діяльністю науково-педагогічних шкіл як ВНЗ, в якому вони навчаються та працюють, так і загалом зі здобутками шкіл України.

Студентам було запропоновано дати відповідь на низку запитань щодо науково-дослідницької діяльності, зокрема як вони розуміють поняття «наукова школа». Відповіді були стислими (містили не більше одного речення). Переважна більшість опитаних наукову школу уявляють як установу або навчальний заклад, в якому проводяться науково-дослідницькі роботи або готують дітей/студентів до майбутньої науково-дослідної діяльності. І лише незначний відсоток респондентів розуміють, що наукова школа – це колектив науковців, об'єднаних спільними поглядами на певну проблему або для вирішення спільної науково-дослідницької діяльності.

На нашу думку, студенти з перших курсів навчання – з написання рефератів, доповідей, курсових робіт – мають долучатися до кафедральних, загальноуніверситетських тем досліджень, до розробок науково-педагогічних шкіл, для подальшого їх творчого та наукового становлення як педагогів-дослідників.

Міркування більш досвідчених науковців (аспірантів педагогічних спеціальностей, кандидатів та докторів педагогічних наук) щодо сутності поняття «наукова школа» ми узагальнили у вигляді таблиці:

На думку науковців, як керівників шкіл, так і їх послідовників, для вдалого керівництва школою науковець має володіти такими *якостями*: організаційними та комунікативними здібностями, бути толерантним та тактовним, вимогливим та цілеспрямованим, поважати думку та позицію колег, сміливим та впевненим у прийнятті рішень, бути професійно, фахово та науково компетентним, працездатним, сприяти плідній роботі всієї наукової школи, а не зосереджуватися лише на особистих успіхах,

бути творчим та креативним, мати високі моральні якості, бути емоційно врівноваженим. Такі люди повинні бути глибокими філософами, мати навички мотивування молодих науковців, спрямовувати їх наукову діяльність та підтримувати у сфері дослідницької роботи.

Наше дослідження охоплювало також питання особливостей професійно-творчого розвитку педагога-дослідника в умовах науково-педагогічної школи. Оскільки всі респонденти працюють в межах певних наукових колективів – наукових шкіл, центрів, лабораторій тощо, то важливо було з'ясувати, в яких умовах їхня робота буває більш плідною. Результати представлені нами у вигляді таблиці.

Молоді дослідники більш вагомим результатом досягають в умовах ефективної спільної діяльності з однодумцями. Для більш досвідчених вчених результативнішим є вмiле поєднання обох видів діяльності та одноосібна робота. Для частини досліджуваних колективне обговорення проблеми більш вагоме на початковому етапі наукових розвідок, а розв'язувати та узагальнювати проблему для них ефективніше одноосiбно; для інших проблема має бути осмислена й проаналізована спочатку індивідуально (на основі вивчення різних джерел, досвіду, практики), а далі корисними є консультації з досвідченими колегами. Для багатьох дослідників натхненням до подальших дій є не лише власне задоволення від досягнутих результатів, а також схвальне ставлення колег до їх презентації.

Висновки. В умовах бурхливого розвитку суспільства має відбуватися постійна інтеграція науки і освіти. Здобутки та подальша діяльність науково-педагогічних шкіл, на нашу думку, повинні постійно впроваджуватися в навчально-виховний процес як школи, так і ВНЗ, сприяти створенню нової освітньої парадигми. Саме наукові школи педагогічного спрямування мають взяти на себе підготовку вчених нового покоління.

Таблиця 3

Аналіз ефективності науково-дослідницької діяльності науковців залежно від умов

	Ефективність науково-дослідницької роботи (%)		
	в колективі однодумців	при одноосiбній роботі	поєднання перших двох видів
доктори педагогічних наук	26	37	37
кандидати педагогічних наук	48	22	30
аспіранти педагогічних спеціальностей	71	11	18

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Богомолец А.А. Избранные труды / А.А. Богомолец. – Киев : Изд-во АН УССР, 1956. – Т. 3. – 443 с.
2. Гончаренко С.У. Наукові школи в педагогіці / С.У. Гончаренко // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 44–50.
3. Грезнева О.Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О.Ю. Грезнева ; Российская академия образо-

вания, Институт теории образования и педагогики. – М. : [б. и.], 2003. – 69 с.

4. Наукова школа – феномен науки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://logos-ukraine.com.ua/project/index.php?load=edu_schools_fenomen.html&project=nued2.

5. Саух П.Ю. Феномен наукової школи в контексті реалій сучасної науки / П.Ю. Саух // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. праць / [за ред. В. Кременя, Т. Левовицького]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 44–50.

УДК 316.362-053.6:173.5-055.52

**РІВЕНЬ СФОРМОВАНОСТІ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВСТВА
В МОЛОДИХ СІМЕЙ: МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КРИТЕРІЙ**

Вахняк Н.В., старший викладач
кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти
Мелітопольський педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

У статті описано результати експериментального дослідження на виявлення рівнів сформованості культури батьківства молодих сімей. Автором розкрито сформованість культури батьківства за мотиваційно-ціннісним критерієм, показниками якого є ціннісне ставлення до дитини, потреба в турботі про неї та мотиваційна установка молодій сім'ї на підвищення рівня культури батьківства. Кількісні дані результатів дослідження свідчать про те, що в молодих батьків контрольної й експериментальної груп майже не сформована мотиваційно-ціннісна складова частина культури батьківства.

Ключові слова: *мотиваційно-ціннісний критерій, рівень сформованості, молода сім'я, культура батьківства, педагогічний експеримент.*

В статье описаны результаты экспериментального исследования на выявление уровней сформированности культуры отцовства молодых семей. Автором раскрыта сформированность культуры отцовства по мотивационно-ценностному критерию, показателями которого является ценностное отношение к ребенку, потребность в заботе о нем и мотивационная установка молодой семьи на повышение уровня культуры родительства. Количественные данные результатов исследования свидетельствуют о том, что у молодых родителей контрольной и экспериментальной групп почти не сформирована мотивационно-ценностная составляющая культуры отцовства.

Ключевые слова: *мотивационно-ценностный критерий, уровень сформированности, молодая семья, культура отцовства, педагогический эксперимент.*

Vahnyak N.V. THE LEVEL OF FORMATION OF CULTURE OF FATHERHOOD IN YOUNG FAMILIES: THE MOTIVATIONAL VALUE CRITERION

The article describes the results of an experimental study to identify the levels of development of a culture of fatherhood for young families. The author reveals the formation of the culture of fatherhood in the motivational value criterion, the indicators of which is the value attitude to the child, the need for care and motivational preset of a young family to increase the level of culture of parenthood. Quantitative data the results of the study indicate that young parents the control and experimental groups is almost not formed the motivational-value component of the culture of fatherhood.

Key words: *motivational value criterion, level of formation, young family, culture of fatherhood, pedagogical experiment.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена гострою потребою суспільства в педагогічному просвітництві, цілеспрямованому вихованні в молодих сімейній культурі батьківства у зв'язку з послабленням у сучасному суспільстві інституту сім'ї, посиленням кризи дитячо-батьківських стосунків

через неготовність молоді до виконання батьківських обов'язків. Дошкільний навчальний заклад як перший ланцюжок у системі освіти, суспільного виховання дитини, який потребує чіткої й налагодженої взаємодії з сім'єю, має розглядати їх рівноправними партнерами у вихованні дитини. Водночас традиційна



система роботи з батьками в дошкільному закладі не дає змоги повною мірою актуалізувати педагогічний потенціал родини, не створює атмосферу спільності інтересів, нерідко застосовує застарілі малоефективні форми роботи із сім'єю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування в молодих сімей культури батьківства не є новою, вона має глибокі історичні корені. На особливу роль батьків у родинному вихованні дітей звертали увагу Г. Ващенко, Б. Грінченко, О. Духнович, П. Куліш, Т. Лубенець, С. Русова, Г. Скородода, Л. Українка, І. Франко, Т. Шевченко.

Проведений аналіз свідчить про те, що в руслі сучасності означену проблему висвітлено в наукових працях Л. Венгера, Т. Даниліної, І. Деснової, Д. Ельконіна, Л. Загик, О. Запорожець, В. Іванової, В. Котирло, Н. Кот, С. Ладивір, Г. Леушиної, Г. Люблінської, Т. Маркової, Л. Островської, Т. Пагути, Т. Поніманської, І. Товкач та ін. Аналізуючи наукові джерела, узагальнимо: більшість із дослідників відмічають низький рівень педагогічної культури батьків, який суперечить зростанню ролі сім'ї в процесі соціалізації та розвитку підростаючого покоління.

Цікаві ідеї з означеної проблеми знаходимо в наукових доробках західних дослідників: А. Adler, Е. Berne, Л. Davidoff, Т. Gordon, S. Goodman, J. Kelly, P. Laslett, D. Morgan та ін. У цьому зв'язку вважаємо доречним навести слова Е. Берне, який писав: «Приклад батьків – це та сила, яка протягом усього життя спонукає нас приймати (неусвідомлено) рішення відповідно до стереотипів їхньої поведінки. Підсвідоме не старіє, а його образи просякнуті відчуттям безсмертя» [2, с. 112]. Ми погоджуємося і з міркуванням А. Адлера, який вважає культуру поведінки матері вирішальною для формування в дитини почуття соціальної спільноти та соціальної ідентичності. Відповідно, функція батька полягає в позитивному захопленні дитини до активності, спрямованій на розвиток соціальної компетентності; допомагає долати труднощі в спілкуванні, запобігає виникненню в неї комплексів неповноцінності [1].

У цьому контексті значний інтерес становлять дослідження В. Постового та М. Стельмаховича, які вказують на необхідність посилити увагу до прогресивних традицій батьківської педагогіки, української родинної культури в змісті педагогічної освіти батьків в умовах сьогодення.

Постановка завдання. Мета статті полягає в розкритті рівня сформованості культури батьківства молодих сімей за мотиваційно-ціннісним критерієм.

Виклад основного матеріалу. Програма педагогічного експерименту реалізовувалась

протягом двох навчальних років. У констатувальному експерименті взяли участь 208 батьків дітей дошкільного віку. В експерименті взяли участь близько 80 вихователів, соціальних педагогів, психологів, методистів, завідувачів, які працюють у дошкільних навчальних закладах. У формувальному етапі експерименту брали участь 110 батьків, які належать до категорії «молода сім'я». Зазначимо, що 20 сімей були неповними, серед яких у 14 дитину виховувала мати, проте батьки проживали окремо і приймали участь у вихованні, а в 6 молодих сім'ях був тільки один із батьків (мати).

Педагогічний експеримент, метою якого була експериментальна перевірка ефективності технології роботи дошкільного навчального закладу з формування культури батьківства молодих сімей, мав чотири етапи. Метою *першого етапу* було формулювання завдань експериментальної роботи, установлення обсягу вибірки дослідження, підготовка експериментального інструментарію, проведення пілотажного експерименту з метою підтвердження актуальності досліджуваної проблеми, аналізу та обґрунтування необхідності формування культури батьківства в молодих сім'ях.

Другий етап полягав у визначенні експериментальної та контрольної групи для участі у формувальному експерименті.

Третій етап було присвячено реалізації та перевірці ефективності розробленої технології формування в молодих сім'ях культури батьківства, яка впроваджувалась у дошкільні навчальні заклади експериментальної групи (ДНЗ № 9 «Лелеченя» загального типу Мелітопольської міської ради Запорізької області; ДНЗ №21 «Вербонька» комбінованого типу Мелітопольської міської ради Запорізької області; ДНЗ «Теремок» Костянтинівської сільської ради Мелітопольського району Запорізької області; ДНЗ «Малюк» Якимівської селищної ради Якимівського району Запорізької області, ДНЗ (Центр розвитку дитини) «Лазурний» Запорізької міської ради Запорізької області; НВК № 1 Рівненської міської ради; ДНЗ № 67 «Сонячний» Краматорської міської ради Донецької області). У контрольних групах процес формування культури батьківства в молодих сім'ях відбувався у звичайних умовах.

До завдань *четвертого етапу* ми віднесли проведення контрольного зрізу, порівняння отриманих результатів із гіпотезою дослідження, узагальнення та впровадження в практику матеріалів дослідження. Програма констатувального експерименту мала три напрями експериментально-дослідної роботи: діагностування батьків щодо виявлення рівнів сформованості в них культури батьків-



ства, аналіз готовності вихователів до роботи в цьому напрямі, оцінка якості організації роботи ДНЗ із молодими сім'ями. Аналіз дослідження рівня сформованості культури батьківства в молодих сімей показав, що 88% опитаних на питання «Чи проводиться в ДНЗ цілеспрямована робота з формування культури батьківства молодих сімей?» надали негативну відповідь. Останні 12% опитаних, серед яких здебільшого були психологи, які працюють у ДНЗ, відповіли: «Частково». Проте 76% вихователів упевнені в необхідності й важливості формування культури батьківства; 22% вважають це складним або неможливим в умовах дошкільного навчального закладу, останні 2% не мають однозначної думки. Важливо, що 60% педагогів та психологів наголошують на власній готовності до процесу формування культури батьківства молодих сімей, 30% виражають сумніви щодо готовності, 8% підтверджують свою «неготовність», 2% не розуміють, із чого складається готовність до формування в молодих сімей культури батьківства.

З іншого боку, діагностування батьків дало змогу виявити спільні та розбіжні деталі в поглядах на проблему формування культури батьківства молодих сімей. Так, 32% батьків вважають проблему актуальною, 62% не вбачають у формуванні культури батьківства необхідності, 6% не змогли дати відповіді щодо актуальності проблеми. На жаль, тільки 12% молодих сімей висловили своє бажання щодо роботи з формування культури батьківства, 46% сімей проігнорували можливість взяти участь у такій роботі, останні 42% поставилися до цієї пропозиції байдуже.

Відтак аналіз результатів пілотажного експерименту підтвердив актуальність обраної проблеми дослідження і наявність різних поглядів батьків та педагогів на проблему формування в молодих сімей культури батьківства. Отримані результати переконали в необхідності ретельної діагностики за виявленими критеріями та показниками та доцільності обрання полікритеріального підходу до розробки критеріально-діагностичного апарату нашого дослідження, з огляду на складність та багаторівневість предмету дослідження. Зауважимо, що діагностика проводилась комплексно за всіма напрямками дослідження.

З метою виявлення рівнів сформованості культури батьківства за мотиваційно-ціннісним критерієм, показниками якого є ціннісне ставлення до дитини, потреба в турботі про неї та мотиваційна установка молоді сім'ї на підвищення рівня культури батьківства, ми скористалися комплексом методів: діагностичною методикою оцінки батьківського ставлення (А. Варга і В. Столін) [3], адапто-

ваною діагностикою сімейних взаємовідносин (Е. Ейдеміллер, В. Юстиціс) [4], тестом «Ваша потреба в дітях» (А. Сізанов) [6], опитувальником «Батьківська позиція» (Є. Пороцька, В. Сиридонов) [5].

Обрані діагностичні методики дозволили нам проаналізувати систему почуттів і вчинків батьків по відношенню до дітей, їх батьківські установки та переконання, які містять у собі раціональний, емоційний і поведінковий компоненти, відчуття власної ролі батька і матері, особливості взаємовідносин із дитиною, емоційне ставлення до дитини, соціально-цінний образ батьківства, зацікавленість та участь батьків у житті дитини тощо.

Так, діагностика батьківського ставлення А. Варга і В. Століна [3], яку ми використовуємо з метою аналізу рівнів ціннісного ставлення до дитини, дозволила виявити деякі особливості. Так, переважна більшість молодих батьків (86%) продемонструвала найнижчі бали за шкалою «Кооперація», які свідчать про те, що дорослі виявили хибні уявлення щодо того, що цікавить дитину, низько оцінюють здібності дитини, не заохочують самостійність і ініціативу дитини, підтримують суб'єкт-об'єктні стосунки. Важливим для нашого дослідження виявилися низькі бали за шкалою «Прийняття», які продемонстрували 46% матерів та 56% батьків. Це, на жаль, свідчить про те, що батьки часто відчують по відношенню до дитини переважно негативні почуття: роздратування, злість, досаду. Вони вважають дитину невдахою, низько оцінюють її здібності і нерідко своїм ставленням спричиняють зрушення в особистісному розвитку дитини. Більшість сучасних молодих батьків вбачають своє завдання в матеріальному забезпеченні дитини, мають схиблене (або не мають) уявлення щодо того, якими мають бути дитячо-батьківські стосунки.

Слід також підкреслити, що майже половина опитаних (54% батьків та 42% матерів) отримали високі бали за шкалою «Сімбіоз», яка відтворює міжособистісну дистанцію батьків у спілкуванні з дитиною. Таким чином, можна вважати, що батьків влаштовують симбіотичні стосунки з дитиною. Змістовно ця тенденція описується так: батьки відчують невідривну єдність із дитиною, прагнуть задовольнити всі її потреби, захистити її від труднощів і неприємностей життя. Діти, батьки яких продемонструвати високі бали за шкалою «Сімбіоз», відрізняються високим рівнем тривоги, невмінням самостійно займатися будь-якою справою, вмінням маніпулювати іншими дітьми та дорослими. Усі ці факти, а також частота їх виявлення, на нашу думку, ще раз підтверджують важливість націленої роботи дошкільного закладу в союзі з іншими соці-



альними інститутами формування культури батьківства в молодих сім'ях.

Отримані результати засвідчили те, що більшість батьків продемонструвала низький рівень сформованості ціннісного ставлення до дитини (ЕГ – 42,7%, КГ – 45,9%). Значна частина молодих батьків під час констатувального дослідження підтвердила середній рівень сформованості ціннісного ставлення до дитини (ЕГ – 39,0%, КГ – 38,8%). У контрольній та експериментальній групах високий рівень було виявлено в ЕГ – лише в 0,9%, а в КГ – 1,2% випадках.

Одним із показників мотиваційно-ціннісного критерію культури батьківства визначається також потреба в дитині, яку ми розуміємо як основу батьківства, яка забезпечує активну батьківську позицію, мотивує, збуджує інтерес до дитини, спонукає до різних видів спільної діяльності з дитиною, підштовхує до пізнання, самовдосконалення тощо. Тому однією з методик, за допомогою якої відбувалася діагностика потреби батьків «бути батьками», ми обрали опитувальник «Батьківська позиція» (Є. Пороцька, В. Сиридонов) [5], що дозволив продіагностувати активність чи пасивність батьківської позиції та виявити ставлення до процесів ампліфікації як основного шляху розвитку дитини, її збагачення, наповнення найбільш значущими формами і способами діяльності, акселерації як раннього, форсованого навчання маленької дитини без урахування її вікових особливостей.

Коефіцієнт кореляції Пірсона між шкалами виявився статистично незначущим, що свідчить про відсутність зв'язку між розглянутими параметрами. Це дозволяє використовувати їх як дві незалежні шкали під час діагностики батьківської позиції. У нашому дослідженні найбільш важливим є визначення активної батьківської позиції та розуміння батьками розвитку як процесу ампліфікації. Тому обчислення результатів опитування ми проводили за максималь-

ною сумою балів за цими двома напрямками. Отже, 14-16 балів відповідали високому рівню потреби в дитині, 8-13 балів – середньому, менше 8 – низькому.

З метою більш глибокої діагностики ми використали ще одну методику вимірювання рівнів сформованості в батьків потреби в дітях, яка розроблена А. Сізановим [6]. Незважаючи на те, що тест «Ваша потреба в дітях» було розроблено автором для майбутніх батьків, на нашу думку, його зміст є актуальним і для діагностики потреби в дітях у молодих сім'ях. Запропоновані автором питання дають можливість чітко виявити наявність потреби дбати про дитину, виконувати роль батьки чи матері.

Аналіз результатів дослідження дозволив виявити високий рівень сформованості потреби в дітях, якщо опитані набрали 20 балів і вище, 15-19 балів свідчили про середній рівень, менше 15 балів – про низький. Зазначимо, що у відповідях на питання «народження дитини – це...» поряд із найбільш популярними позитивними висловлюваннями, а саме «Додання сенсу життя» (98 матерів та 79 батьків – 85,0%) та «Зміцнення сім'ї та почуттів між подружжям» (75 матерів та 56 батьків – 62,9%), зустрічалась переважна більшість негативних, які підтверджували складність, безрадісність батьківства, появу нових проблем тощо («велике фізичне навантаження», «втрата кращої частини свого життя», «залежність від бабусь і дідусів», «проблема житла», «розлади і напруга в сім'ї»).

Отже, результати констатувального діагностування щодо рівнів сформованості в молодих сім'ях потреби в турботі за дитиною в експериментальній та контрольній групах виявилися майже однаковими. Так, низький рівень спостерігався в 95 батьків (ЕГ – 40,9%, КГ – 40,8%); середній рівень продемонструвала переважна більшість опитаних – 54,5% батьків в ЕГ та 58,2% – у КГ; високого рівня цього показника в кон-

Таблиця 1

Результати дослідження рівнів сформованості культури батьківства за мотиваційно-ціннісним критерієм

Показники	Рівні сформованості показників за мотиваційно-ціннісним критерієм					
	Низький		Середній		Високий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Ціннісне ставлення до дитини	40,9	40,8	54,5	58,2	4,5	1,0
Потреба в турботі про дитину	42,7	45,9	39,0	38,8	18,2	15,3
Прагнення поглиблювати знання, вміння та навички у вихованні дитини	40,0	36,7	50,9	55,1	9,1	8,2
Загальна оцінка за мотиваційно-ціннісним критерієм	41,2	41,1	48,1	50,7	10,6	8,1



трольній групі було виявлено лише 1,0%, а в експериментальній групі він сягав 4,5%.

Прагнення поглиблювати знання, вміння та навички з проблем виховання дитини – останній із визначених у нашому дослідженні показників мотиваційно-ціннісного критерію – перевірялося за допомогою методики «Закінчи речення». Респондентам було запропоновано 5 різних речень, які необхідно було закінчити 5 разів. За кожний варіант закінченого речення батьки отримували один бал. Речення, які ми запропонували батькам: «Про виховання дитини мені цікаво дізнатися...», «Я хочу відвідати тренінги, які присвячені...», «У процесі розвитку дитини в мене є питання про...», «Я не впевнений(а), чи необхідно...», «Чому моя дитина...?».

Зазначимо, що тільки 25 батьків (12,0%) змогли закінчити всі речення у п'яти випадках. Проте деякі речення за змістом майже повторювалися. Найбільшу складність викликали питальні речення, які необхідно було закінчити. На жаль, ми фіксували в середньому 1-2 відповіді, серед яких були такі, що не стосувались процесу розвитку чи виховання, тому ми не змогли зарахувати деякі з них.

Таким чином, внаслідок аналізу ми отримали такі результати: високому рівню сформованості в молодих батьків прагнення поглиблювати свої знання та вміння у вихованні дитини відповідають лише 18 батьків (ЕГ – 10 (9,1%), КГ – 8 (8,2%)), 110 батьків продемонстрували середній рівень (52,9%, з яких 50,9% – ЕГ, 55,1% – КГ), останні 80 батьків, серед яких 58 батьків та 22 матері, відповідають низькому рівню (ЕГ – 44 (40,0%), КГ – 36 (36,7%)).

Загальні результати констатувального дослідження сформованості в молодих батьків культури батьківства за мотиваційно-ціннісним критерієм представлено в таблиці 1.

Як бачимо, серед рівнів сформованості культури батьківства за мотиваційно-ціннісним критерієм переважає низький і середній.

Кількісні дані рівнів сформованості культури батьківства за кожним із показників мотиваційно-ціннісного критерію в молодих батьків і контрольної, й експериментальної груп указує на те, що низький рівень сформованості ціннісного ставлення до дитини майже однаковий (в ЕГ – 40,9%, у КГ – 40,8%), потреби в турботі про дитину (в ЕГ – 42,7%, у КГ – 45,9%) й прагнення поглиблювати знання, вміння та навички у вихованні дитини (в ЕГ – 40,0%, у КГ – 36,7%) спостерігалися в значній кількості батьків. Майже половина молодих батьків (ЕГ – 48,1%, КГ – 50,7%) продемонструвала середній рівень сформованості культури батьківства за мотиваційно-ціннісним критерієм.

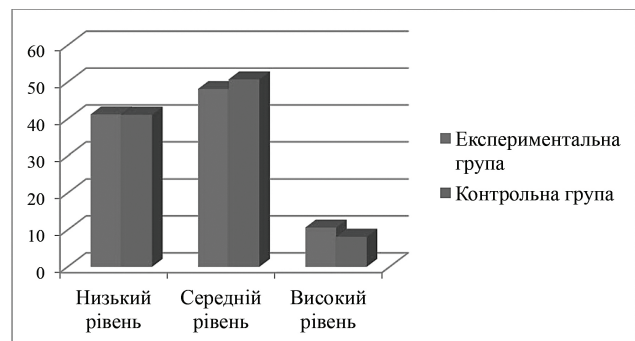


Рис. 1. Рівні сформованості показників за мотиваційно-ціннісним критерієм

Це свідчить про те, що в молодих батьків контрольної й експериментальної груп майже не сформована мотиваційно-ціннісна складова частина культури батьківства. Отже, порівнюючи узагальнені результати дослідження в контрольній та експериментальній групах, було встановлено, що розподіл молодих батьків за загальною оцінкою показників мотиваційно-ціннісного критерію сформованості культури батьківства майже однаковий: майже половина батьків (49,4%) підтвердила середній рівень, 41,1% – низький рівень і тільки 1,5% – високий. Ми вважаємо, що це доволі вагомий показник недостатнього рівня сформованості в молодих сімейній культурі батьківства за мотиваційно-ціннісним критерієм, що вказує на низький рівень ціннісного ставлення до власної дитини і потреби в турботі про неї.

Висновки. Отримані дані експериментально-дослідницької роботи свідчать про необхідність використання цілеспрямованої систематичної технології роботи з формування культури батьківства у взаємодії дошкільного навчального закладу з молодими сім'ями, що в перспективі підвищить рівень сформованості культури батьківства молодих сімей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 448 с.
2. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Э. Берн. – СПб.: Братство, 1992. – 224 с.
3. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия / А.Я. Варга. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
4. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – С.-Пб.: Питер, 2010. – 672 с.
5. Пороцкая Е.Л. Выявление представлений родителей о развитии дошкольника / Е.Л. Пороцкая, В.Ф. Спиридонов // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 31–39.
6. Сизанов А.Н. Подготовка подростков к семейной жизни / А.Н. Сизанов. – Новополюк: Асвета, 2010. – 108 с.



УДК 614.252:378:327(477)

РОЛЬ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ТА ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН У ПІДВИЩЕННІ ЯКОСТІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Гойда Н.Г., д. мед. н.,
професор кафедри управління охороною здоров'я
Національна медична академія післядипломної освіти імені П.Л. Шупика

Краснов В.В., д. мед. н., к. пед. н.,
завідувач кафедри педагогіки, психології,
медичного та фармацевтичного права
Національна медична академія післядипломної освіти імені П.Л. Шупика

Щербінська О.С., к. мед. н.,
асистент кафедри акушерства та гінекології
Національна медична академія післядипломної освіти імені П.Л. Шупика

Перед системою підготовки медичних кадрів в Україні стоїть завдання інтеграції до світових освітніх систем. Важливою складовою частиною цього процесу можуть бути міжнародні організації. У процесі інтеграції важливо забезпечити унікальність та основні набутки, що має існуюча система освіти. У сумісній роботі закордонних і вітчизняних фахівців, що працюють в одному професійному полі це – досяжна задача. Національна медична академія післядипломної освіти імені П.Л. Шупика напрацювала п'ятнадцятирічний досвід співпраці з багатьма міжнародними проектами. Позитивний досвід дає можливість зробити висновки про перспективність та успішність такої співпраці.

Ключові слова: інтеграція, гармонізація, медична освіта, міжнародні організації.

Перед системой подготовки медицинских кадров в Украине стоит задача интеграции в мировые образовательные системы. Важной составляющей этого процесса могут быть международные организации. В процессе интеграции важно обеспечить уникальность и основные достижения, которые имеет существующая система образования. При совместном взаимодействии зарубежных и отечественных специалистов, работающих в одном профессиональном поле это – достижимая задача. Национальная медицинская академия последиplomного образования имени П.Л. Шупика наработала пятнадцатилетний опыт сотрудничества со многими международными проектами. Положительный опыт дает возможность сделать выводы о перспективности и успешности такого сотрудничества.

Ключевые слова: интеграция, гармонизация, медицинское образование, международные организации.

Goyda N.G., Krasnov V.V., Sherbinskaya E.S. THE ROLE OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS AND FOREIGN COUNTRIES IN IMPROVING THE QUALITY OF POSTGRADUATE MEDICAL EDUCATION IN UKRAINE

The system of medical personnel training in Ukraine has a task of integration into the world's educational systems. International organizations could be an important part of this process. During the process of integration it is important to provide the uniqueness and main achievements of existing educational system. With joint cooperation of foreign and national specialists who work in one professional field this task is achievable. Shupik National Medical Academy of Postgraduate education has worked out a fifteen years of experience in cooperation with many international projects. The positive experience gives an opportunity to make conclusions about the viability and success of such cooperation.

Key words: integration, harmonization, medical education, international organizations.

Постановка проблеми. Система підготовки медичних кадрів в Україні сьогодні вирішує важливе завдання – інтегруватися в Європейську та світову систему. Міжнародне співробітництво в галузі освіти сприяє зближенню професійних культур, дає можливість запозичення кращого досвіду з інших педагогічних систем, збагачує і вдосконалює зміст форм і методів навчання, впливає на розвиток громадян країн – співучасників. Рада Європи у своїх документах підкреслює

необхідність взаємодії та вивчення досвіду різних освітніх моделей. Одним із інструментів трансляції закордонного досвіду в систему освіти є міжнародні організації, в яких ця діяльність є пріоритетом існування.

Постановка завдання. Мета статті – розглянути роль міжнародних організацій та зарубіжних країн у підвищенні якості післядипломної медичної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. У системі підготовки медичних кадрів одним із при-



кладом ефективної взаємодії є співпраця між Україною та Швейцарською Конфедерацією, яка розпочалась у 1997 році. Протягом 18-ти років змінювались фази реалізації Програми «Здоров'я матері та дитини», пріоритети, керівники та інше. Однак на всіх етапах впровадження невід'ємною складовою частиною була медична освіта [3].

Програма приділяла значну увагу навчанню медичного персоналу. Було запропоновано та впроваджено новий підхід до медичної освіти, що поєднує значну кількість елементів, які максимально задовольняють потреби лікарів у підвищенні кваліфікації. У ході реалізації Програми були розроблені сучасні навчальні матеріали з актуальних тем акушерства та неонатології. Зазначені матеріали були використані для проведення короткотривалих навчальних семінарів та тренінгів. До кожного з них були підготовлено відповідні тематичні навчальні посібники, які складаються з окремих повноцінних модулів, що зручно для проведення тренінгів і дозволяє викладати кожен модуль як окремо, так і в потрібній комбінації з іншими, залежно від потреб слухачів. Унікальним для даного проекту є те, що паралельно з посібниками для слухачів були розроблені посібники для викладачів із рекомендаціями щодо викладання модулів.

Інновацією для української медичної освіти стали електронні навчальні посібники, побудовані за принципами алгоритмічної структуризації знань, із супроводженням аудіо-, фото- та відеоматеріалами. Ці посібники стали затребувані лікарями прямо на своїх робочих місцях. Усі розроблені матеріали ґрунтуються на найкращих міжнародних практиках і підходах; водночас вони максимально адаптовані до українських реалій [2, с. 3].

На відміну від класичних лекцій і семінарів, тренінги, запропоновані Програмою, були: короткотривалі; практично-орієнтовані; інтерактивні; максимально наближені до слухачів. Фахівці, що пройшли тренінги Програми, відзначали надзвичайну користь такого навчання як для себе особисто, так і для покращення якості медичної допомоги безпосередньо в закладах. Лікарі, за даними соціологічного опитування, наголошували, що вони отримали сучасні знання та навички, які не дає класична система освіти, і почали застосовувати європейські практики та підходи у своїй повсякденній роботі, стали більш мотивованими та впевненими в собі [5, с. 7].

Для запровадження запропонованого підходу до освіти на рівні регіону наші зарубіжні колеги запропонували здійснювати такі кроки:

1) створити **регіональну тренінгову команду** (основними критеріями відбору спеціалістів має бути високий рівень професіоналізму, харизматичність і мотивованість);

2) запросити національних або регіональних тренерів для навчання відібраних фахівців;

3) розробити і узгодити графік тренінгів, беззаперечно його виконувати.

Українсько-Швейцарська Програма багато уваги приділяла створенню симуляційних навчальних центрів. «Скажи мені – і я забуду. Покажи мені – і я запам'ятаю. Дозволь мені діяти – і я навчусь» – ця китайська мудрість відображає ідею **стажування** та навчання в симуляційних центрах.

Слід зазначити, що стажування – різновид навчання, орієнтований на вдосконалення практичних навичок. Він включений у класичну систему медичної освіти, але Програма виступила «каталізатором» для більш активного його використання. За час впровадження Програми в партнерських регіонах (Волинська, Вінницька, Івано-Франківська області) було проведено низку стажувань. А в 2013 році в названих регіонах були відкриті в Україні симуляційні центри для фахівців, що надають перинатальну допомогу. Завдяки фінансовій підтримці швейцарської сторони стимуляційні центри було оснащено спеціальними манекенами роділлі і новонародженого.

На сьогодні в кожному симуляційному центрі працює підготовлена команда тренерів, які виконують різні клінічні сценарії, проводячи тренінги для медперсоналу профільних закладів. Симуляційний центр у системі перинатальної допомоги імітує палату з необхідним обладнанням та умовами для надання допомоги роділлі та новонародженому. Однак замість живих пацієнтів використовуються комп'ютерні манекени, які симулюють різні клінічні ситуації [6, с. 3].

Основні завдання симуляційних центрів полягають у тому, щоб навчити персонал таким навичкам:

1) швидко та ефективно надавати допомогу роділлям і новонародженим у критичних ситуаціях, правильно та чітко виконувати положення клінічних протоколів;

2) злагоджено працювати в команді, максимально ефективно розподіляти обов'язки;

3) ефективно комунікувати як у команді, так і з пацієнтами та їх родичами.

Під час співпраці із зарубіжними країнами і безпосередньо з навчальними закладами цих країн були привнесені нові навчальні технології і в підготовку управлінців (менеджерів) охорони здоров'я. Спільно з Гарвардським університетом (США) був проведений навчальний тренінг із метою підвищення



знань управлінців із питань критично-аналітичного мислення. Критичне мислення потребує від управлінців розуміння того, яким чином можна використати зміни в системі охорони здоров'я для покращення якості й економічної ефективності послуг, що пропонуються, задля кращого задоволення потреб населення. Це не просто застосування певних знань до нових обставин, а розуміння управлінцями того, що їх роль полягає в досягненні результатів, а не просто в дотриманні процедур [4, с. 5].

Змінити мислення можна шляхом навчання, яке вимагає іншої моделі, ніж традиційна пасивна лекційна модель. Ця модель потребує такого формату навчального процесу, який характеризується найбільшим залученням до участі слухачів.

Одним із типів навчання із залученням до участі є модель навчання, що базується на використанні навчальних випадків (case-технології). Метод навчальних випадків був започаткований наприкінці XIX ст. у Гарвардській школі права і з того часу поширився на заклади професійної підготовки в усьому світі. Особливо ефективно застосування цього методу випадків має для викладання менеджменту, оскільки ця предметна галузь переважно має ситуаційний характер, тобто на потрібні управлінцям навички і поведінку більш сильний вплив справляє конкретна ситуація, ніж набір правил або теорій універсального застосування. Менеджмент опановують скоріше через дію, ніж через вивчення матеріалів. У «найкращому» сценарії випадку і викладач, і слухач виходять із знанням чогось нового.

У рамках п'ятирічного проекту «Разом до здоров'я», який реалізовувався в Україні за фінансової підтримки Агентства США з міжнародного розвитку (USAID), колективом викладачів НМАПО імені П.Л. Шупика і Школи громадського здоров'я Гарвардського університету США була створена навчальна програма підготовки спеціалістів з управління охороною здоров'я.

Метою низки проектів, що реалізовувались в Україні з боку Європейського Союзу було сприяння реформам в охороні здоров'я. Зокрема, це Проект «Сприяння реформам вторинної медичної допомоги».

Серед багатьох завдань даного проекту значилась і необхідність підвищення професійного рівня керівників органів та закладів охорони здоров'я. Зокрема, в питаннях планування та управління закладом, моніторингу, інформаційного менеджменту, сучасних підходів до управління якістю. Тому була запропонована, розроблена і затверджена на рівні Міністерства охорони здоров'я унікальна начальна програма для менеджерів

охорони здоров'я (спеціалістів із організації й управління охороною здоров'я) тривалістю 18 місяців, за очно-заочною формою навчання, яка сьогодні успішно реалізується [1, с. 120].

Висновки. Під час вирішення завдань інтеграції системи підготовки медичних кадрів України в Європейську та світову систему саме міжнародні проекти можуть стати опорою побудови єдиного медично-освітнього простору в Україні. Початкові побоювання щодо декларативного тиску від закордонних фахівців не підтвердилися. Навпаки, міжнародні експерти разом з українськими фахівцями шукали найкращі підходи щодо гармонічного вдосконалення існуючих моделей освіти і наближення їх до світових. У процесах інтеграції вирішувалось важливі питання щодо забезпечення цілісного підходу до освіти й особистості лікаря, яка формується, врахування різних поглядів і підходів, поєднання особистісних і національних цінностей зі світовими, разом зі збереженням національної своєрідності організації медичної освіти. Вважаємо, що інтеграція повинна залишати для будь-якої країни свободу вибору форм, методів, засобів їхньої реалізації. У процесах інтернаціоналізації і глобалізації національна система підготовки фахівців повинна зберігати свою національну специфіку, що складається з різних підходів, концепцій і теорій, які в ній історично склалися.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вороненко Ю.В., Гойда Н.Г. Нові підходи до підготовки фахівців за спеціальністю «Організація і управління охороною здоров'я» / Ю.В. Вороненко, Н.Г. Гойда // Східноєвропейський журнал громадського здоров'я. – 2010. – № 1(9). – С. 120–122.
2. Вороненко Ю.В., Мінцер О.П., Краснов В.В. Електронні навчальні посібники відображення медичних процедурних знань: принципи, етапи створення, методологія / Ю.В. Вороненко, О.П. Мінцер. – К., 2009. – 160 с.
3. Нові підходи до організації охорони здоров'я. Досягнення. Досвід впровадження. Рекомендації (Українсько-Швейцарська Програма «Здоров'я матері та дитини») [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mch.org.ua.
4. Нові технології навчання менеджменту в медицині / За заг. ред. Ю.В. Вороненка, Н.Г. Гойди, О.П. Мінцера, М. Мітчела. – К. : Книга плюс, 2009. – 416 с.
5. Москаленко В.Ф. Система професійної безперервної підготовки фахівців для охорони здоров'я України / В.Ф. Москаленко, М.В. Банчук, Т.О. Бахтєєва та ін. – К. : Книга плюс, 2009. – 64 с.
6. Як покращити перинагальну допомогу в Україні? Досвід Українсько-Швейцарської Програми «Здоров'я матері та дитини 2008–2010 рр.». – Запоріжжя : ТОВ «Друкарня «Друкарський світ», 2011. – 100 с.



УДК 378:316.48

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ТА БАЗОВІ КОМПОНЕНТИ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Гречановська О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри філософії та гуманітарних наук
Вінницький національний технічний університет

У статті проаналізовано науковий підхід до таких понять, як культура, конфлікт, конфліктологічна культура та їх вплив на особистість. Сформульовано власне поняття конфліктологічної культури майбутніх інженерів та виокремлено її базові компоненти. Розглядається питання необхідності формування конфліктологічної культури у майбутніх випускників ВНЗ.

Ключові слова: культура, конфлікт, конфліктологічна культура, когнітивно-мотиваційний, психологічний, культурно-гуманітарний, креативний, професійний компоненти.

В статье проанализирован научный подход к таким понятиям, как культура, конфликт, конфликтологическая культура и их влияние на личность. Сформулировано понятие конфликтологической культуры будущих инженеров и выделены ее базовые компоненты. Рассматривается вопрос о необходимости формирования конфликтологической культуры у будущих выпускников вузов.

Ключевые слова: культура, конфликт, конфликтологическая культура, когнитивно-мотивационный, психологический, культурно-гуманитарный, креативный, профессиональный компоненты.

Hrechanovska O.V. ESSENCE OF CONCEPT AND BASIC COMPONENTS CONFLICTOLOGICAL CULTURE OF FUTURE ENGINEERS

The article analyzes the scientific approach to concepts such as culture, conflict, the conflict of their culture and identity in vpyv. Formulated own understanding of the conflict culture of future engineers and singled out its basic components. The question of the need to develop the conflict culture for future graduates.

Key words: culture, conflict, conflict culture, cognitive-motivational, psychological, culture-humanitarian, creative and professional component.

Постановка проблеми. Формування конкурентоспроможного фахівця є сьогодні провідною вимогою у вищій освіті і ґрунтується не лише на засвоєнні знань, умінь та навичок, а й на розумінні їх необхідності у подальшій трудовій діяльності, тому велике значення у професійному спрямуванні студентів вищих технічних навчальних закладів має особисте ставлення молоді до соціальних та культурних явищ, вміння не лише подавати себе, а ще й знаходити вихід зі складних конфліктних ситуацій. На нашу думку, актуальним сьогодні є формування конфліктологічної культури у майбутніх фахівців інженерних спеціальностей. Вища школа завжди була осередком, де формувалась майбутня національна еліта, що є запорукою «здорового» суспільства у всіх його сферах розвитку. Незважаючи на отриману спеціальність інженера, випускник ВНЗ, маючи обмеженість культурного світогляду (оскільки шкільна освіта не надає в достатньому обсязі культурологічних знань, а вищі технічні навчальні заклади скорочують години гуманітарно-культурологічних дисциплін) та низький рівень уміння спілкуватися з людьми після закінчення ВНЗ та влаштування на роботу не завжди знаходить спільну мову в колективі, що може призводити до різного типу конфліктних

ситуацій. За цих умов у навчальному закладі постає питання про формування конфліктологічної культури майбутніх інженерів, що впливає і на їхні професійні якості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання взаємозв'язку культури і освіти розкривають у своїх працях Н. Алексеев, В. Андреев, І. Арановська, М. Боровик, В. Зінченко, І. Зимня, І. Зязюн, Л. Кондрацька, І. Лернер, А. Литвінцева, Т. Мельничук, О. Панкратова, В. Сластьонін, Є. Шиянов, В. Шубін, І. Якиманська та ін.

Теоретичний та практичний досвід аналізу конфлікту та конфліктних ситуацій поданий у працях З. Фрейда, К.Г. Юнга, Р. Дарендорфа, М. Дойча, Л. Козера, К. Левіна, Я.Л. Морено, Д. Карнегі, Х. Корнеліуса, Л. Юрі, Р.Фішера, Д. Скотт, А. Маслоу, К. Роджерса, А. Анцупова, Є. Ершова, П. Блонського, Д. Виготського, М. Пірен, Л. Петровської, А.Шипілова, Г. Ложкіна, Н. Пов'якель та ін.

Проблемам конфліктологічної культури та конфліктологічної компетентності у різних галузях присвятили свої праці О. Щербакова, Н. Самсонова, Н. Підбуцька, А. Анцупова, У. Мастенбрук, Л. Петровська, І. Шипілова та ін.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання до-



слідження, яке полягає у розкритті сутності поняття конфліктологічної культури студентів технічних ВНЗ та обґрунтуванні її базових складників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальні процеси, які відбуваються з людиною упродовж усього її життя, не завжди є однозначними і можуть бути суперечливими, і всі ці процеси базуються на культурі як основі суспільства й особистості та конфліктах як невід'ємній частині всіх процесів. Важливий період формування цих процесів припадає саме на студентський вік, коли молода людина формується не лише як особистість, а й як професіонал. Це період, коли потрібно допомогти молоді зрозуміти та осмислити ідентифікацію себе як члена суспільства та фахівця, робити вірні кроки в міжособистісних стосунках та добиватися внутрішньої рівноваги; стимулювати появу мотивації до вивчення нового, особистісний розвиток і зростання, самоствердження, що без належного спрямування не завжди приносить позитивні результати. Можемо сказати, що формування особистості – це дорога, а формування конфліктологічної культури – дороговказ.

У цьому дослідженні ми розглядаємо формування конфліктологічної культури, тому основну увагу спрямовуємо на культуру та її роль у розвитку особистості.

За І. Зімньою [1] культурна людина характеризується такими рисами, як:

- повага до гідності іншої людини та збереження особистої гідності в різноманітних ситуаціях соціальної взаємодії (побутової, професійної, суспільної), тобто культура особистості, саморегуляції;

- адекватність людини (зовнішній вигляд, манера поведінки, спілкування) у ситуаціях побутової, професійної, суспільної взаємодії, тобто культура побуту, праці, здорового способу життя, спілкування;

- додержання етно-соціокультурних традицій, звичаїв, норм, етикету у кроскультурній взаємодії, тобто культура нормативної поведінки, соціальної взаємодії;

- актуальна готовність використання загальнокультурного індивідуального фонду знань (гуманітарних, природничих, економічних, політичних, правових тощо), які сформувалися змістом повної середньої та вищої освіти, у процесі вирішення завдань соціальної взаємодії, тобто культура інтелектуальної та предметної діяльності, культура інтелекту;

- потреба задоволення та продовження особистісного соціокультурного (морального, інтелектуального, естетичного тощо) розвитку та саморозвитку, тобто культура

саморегуляції, особистого самовизначення;

- орієнтування в основних ціннісно-сміслових домінантах сучасного світу, країни, суспільства; в основних напрямках історії та збереження культурного життя світу, країни (живопис, музика, література, архітектура тощо), тобто загальноцивілізаційна культура;

- соціальна відповідальність за себе, свою поведінку, за добробут інших, тобто культура соціального буття.

Аналізуючи риси, які подає автор, ми бачимо, що по суті мова ведеться про безконфліктну людину, яка не повинна призводити до конфліктів. Але хіба самовизначення, самореалізація, збереження особистої гідності тощо може бути без конфліктів? Ми вважаємо доцільним розглянути сутність поняття конфліктологічної культури.

Сьогодні не існує єдиного визначення поняття «культура». Якщо з кінця XIX по першу чверть XX ст. було подано близько 10 визначень культури, з кінця першої чверті по 60-ті рр. XX ст. з'явилось ще понад 150 визначень, то в науково-монографічній літературі сьогодення їх подано понад 500. Слово «культура» (від латинського «cultura») увійшло у вжиток лише у другій половині XVIII ст., коли латина перестала бути живою мовою.

Прийнято вважати, що перше визначення поняття «культура» подав Е. Тейлор (англійський історик культури, 1832–1917 рр.) у фундаментальній праці «Первісна культура»: «Культура – комплекс, що містить знання, вірування, мистецтво, мораль, закони, а також інші здібності і навички, засвоєні людиною як членом суспільства». Це визначення Е.Б. Тейлора сьогодні вважається класичним [2].

Не можемо не погодитись з Д. Мацумото [3], який визначає культуру як динамічну систему правил, експліцитних (явних, відкритих) та імпліцитних (неявних, прихованих), установлених групами з метою забезпечити своє виживання, включаючи установки, цінності, уявлення, норми і моделі поведінки, загальні для групи, але реалізовані по-різному кожним специфічним об'єднанням усередині групи, що передаються з покоління у покоління, відносно стійкі, але здатні змінюватися у часі.

Л.Г. Іонін [4] на основі досвіду А. Крьобе-ра та К. Клахольна позначив шість основних типів визначень культури, такі як описові визначення, в яких перераховується все те, що охоплює поняття культури; історичні визначення, які роблять акцент на процесах соціального успадкування, традиціях; нормативні визначення, що підкреслюють роль цінностей і норм; психологічні ви-



значення, які роблять акцент на процесах адаптації до середовища, навчання; структурні визначення, що акцентують увагу на структурі культури; генетичні визначення, в яких культура визначається з позиції її походження.

У своїх працях визначення культури розглядали такі вчені, як Л. Бережнова, О. Рудницька, А. Гуревич, Л. Матвеева, І. Лернер, А. Фліер, Н. Багдасарян та багато інших. Ці визначення ми можемо віднести до загального поняття культури, її суспільного значення.

Низка вчених, таких як М. Дедюліна, Н. Ороєв, О. Панченко, В. Полікарпов, зазначають, що якою б не була університетська освіта (класична чи технічна), можливо, найважливішим її результатом є соціалізація та інкультурація, соціокультурна самоідентифікація особистості, тобто самовизначення людини в соціокультурному просторі, встановлення нею своєї соціальної (в тому числі і професійної), етнічної, політичної, конфесійної ідентичності [5]. Ми погоджуємося із твердженням учених і хочемо зауважити, що результати університетської освіти, які розглядають науковці, по суті також мають конфліктологічний аспект, що потребує розв'язання та вірного підходу, і тому формування конфліктологічної культури під час навчання у ВНЗ є одним із важливих аспектів.

Багато вчених із різних наукових галузей намагалися і до сьогодні намагаються дослідити таке явище, як конфлікт, дати йому визначення, визначити його місце в житті людини і суспільства. Вчений Ф. Василюк писав, що «якщо поставити собі за мету знайти дефініцію, яка не заперечувала б жодному з наявних поглядів на конфлікт, вона звучала б абсолютно беззмістовно: конфлікт – це зіткнення чогось із чимось».

Відомий американський теоретик Л. Козер, визначення якого вважається провідним у Європі, у 1956 р. видав книгу «Функції соціального конфлікту», в якій дав визначення конфлікту. Він довів, що не існує соціальних груп без конфліктних відносин і що конфлікти мають негативне і позитивне значення для функціонування суспільних систем та їх змін, а також стверджував, що чим більше незалежних один від одного конфліктів, тим краще для суспільства. Науковець тлумачить конфлікт як боротьбу, яка виникає із-за дефіциту влади, статусу або засобів, необхідних для задоволення цінностей і домагань, і передбачає нейтралізацію, ущемлення або знищення цілей противника [6, с. 29].

К. Левін був першим психологом, що досліджував конфлікт як такий. Свої роботи

він узагальнив у книзі «Вирішення соціальних конфліктів» (1948 р.), яку по праву можна вважати першим дослідженням у психології конфліктів і в конфліктології в цілому. У теорії поля Левіна конфлікт «психологічно характеризується як ситуація, в якій на індивіда діють протилежно спрямовані одночасно впливаючі сили приблизно рівної величини» [7].

Автор найбільш фундаментальної російської монографії із проблем соціології конфлікту А.Г. Здравомислов пише, що «конфлікт – це найважливіша сторона взаємодії людей у суспільстві, свого роду клітинка соціального буття. Це форма відносин між потенційними або актуальними суб'єктами соціальної дії, мотивація яких зумовлена ворогуючими цінностями і нормами, інтересами і потребами» [8].

Конфлікти поділяють на такі типи, як

- особистісні конфлікти (внутрішньоособистісні, внутрішні, інтрасуб'єктивні, інтраперсональні, психологічні), які виникають під час зіткнення протилежних мотивів, потреб, інтересів людини;

- міжособистісні конфлікти – цей різновид конфліктів виникає за наявності проблемної ситуації, в якій учасники переслідують несумісні цілі; дотримуються несумісних цінностей і норм, намагаючись реалізувати їх у стосунках один із одним; одночасно в гострій конкурентній боротьбі прагнуть досягнення однієї і тієї ж мети;

- міжгрупові конфлікти, в яких конфліктуєючими сторонами є соціальні групи, що переслідують несумісні цілі. Нерідко цей вид конфліктів є результатом міжособистісного конфлікту, коли опонентів підтримують їх однодумці [6].

У розгляді конфлікту як явища у студентському середовищі нам імponує визначення таких науковців, як В. Галаган, В. Орлов, О. Отич, О. Фурса, які характеризують конфлікт як процес крайнього загострення суперечностей та боротьби двох чи більше сторін соціальної взаємодії, який супроводжується негативними емоціями. Вони вважають, що це відкрите або приховане протистояння цих сторін унаслідок відстоювання ними взаємовиключних інтересів, цілей, позицій, суджень чи поглядів. При цьому кожна з конфліктуєючих сторін вважає себе правою і рішуче вступає в боротьбу за свої інтереси. Конфлікти виникають через протилежність інтересів і соціальних установок людей, вони потребують обов'язкового розв'язання, оскільки без цього неможливе нормальне функціонування соціальної групи, колективу [9].

Також не можна не погодитись з американськими вченими П. Коулманом та



Р. Фергюсоном, які вважають, що загалом відповідь полягає у поєднанні двох чинників – людей та середовища. Ми також погоджуємося з авторами, що наша особистість, минуле, почуття, характер, стать, освіта, культурне виховання, мова, самоконтроль та інші риси – все це зумовлює нашу реакцію на конфлікт. Особливості конкретного середовища (культурні норми та правила, закони, наявність носіїв влади чи інших третіх сторін, панування жорсткості, вільний обіг зброї, кодекс честі, температурний фон тощо) також впливають на розвиток конфлікту. Найголовнішим залишається те, в який спосіб ці два чинники взаємодіють [10].

У цьому визначенні ми можемо відзначити, що науковці розглядають конфлікт та його вирішення через призму зв'язку людини і суспільства, на що має свій провідний вплив культура. Те, що культура має великий освітній та виховний вплив на людину, як і вирішення конфліктів, сьогодні можна сприймати як аксіому. Визначення «конфлікт» та «культура» є взаємодоповнювальними основами формування та становлення людини як особистості.

Вперше поняття «конфліктологічна культура» було проаналізовано у роботі Н. Самсонової [11], яка розглядає конфліктологічну культуру як частину більш широкого та цілісного явища, яке можна назвати професійною культурою. Автор вважає, що необхідно розрізнити поняття «конфліктологічна культура особистості» та «конфліктологічна культура фахівця». Конфліктологічна культура особистості виявляється у прагненні (потреба, бажання) і умінні попереджати і вирішувати соціальні конфлікти (міжособистісні, міжетнічні та міжнаціональні). У сучасних умовах загострення протистояння у суспільних відносинах дає змогу соціальним конфліктам бути найважливішим чинником соціалізації.

Під «конфліктологічною культурою фахівця» науковець у цьому дослідженні розуміє якісну характеристику професійної життєдіяльності спеціаліста в конфліктогенному професійному середовищі. З'ясування місця і ролі конфліктологічної культури фахівця у структурі професійної культури вимагає встановлення об'єктивності існування цього виду професійної культури та взаємозв'язку з іншими її видами (інформаційною, комунікативною, методологічною та спеціальною).

Нам імпонує думка Н. Підбуцької [12], яка під конфліктологічною культурою майбутнього інженера-машинобудівника розуміє інтегровану характеристику суб'єкта праці, здатного до перетворювальної ді-

яльності в конфліктогенному професійному середовищі. Фахівець, який володіє конфліктологічною культурою, підготовлений до професійної діяльності на всіх рівнях ускладнень – від міжособистісних (конфліктні ситуації і конфлікти з суб'єктами професійної діяльності) до внутрішньоособистісних (подолання внутрішньоособистісних ролевих, когнітивних, мотиваційних конфліктів).

На нашу думку, конфліктологічна культура – це прогнозування і знаходження компромісного вирішення конфлікту в різних життєвих ситуаціях та вміння адаптуватися у конфліктогенному середовищі.

Конфліктологічну культуру майбутнього інженера ми розглядаємо як складник професійно важливих якостей фахової компетентності, набутої у процесі навчання у ВНЗ.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, аналіз наукової та фахової літератури із проблематики культури та конфліктів, конфліктологічної культури в різних сферах діяльності дав нам змогу сформулювати власне поняття конфліктологічної культури майбутніх інженерів. Виходячи із цього визначення, ми виокремили такі базові компоненти конфліктологічної культури, як когнітивно-мотиваційний (пізнавально-мотиваційний); культуро-гуманітарний; психологічний; креативний; професійний. Приділення уваги формуванню конфліктологічної культури є важливим елементом у навчально-виховному процесі та становленні фахівця високого рівня та сприятиме соціалізації особистості в суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–20.
2. Кравець М.С. Культурологія : підручник для студентів вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації / М.С. Кравець – Львів: Новий Світ-2000, 2008. – 320 с. – С. 15.
3. Мацумото Д. Психология и культура СПб.: Питер, 1-е издание, 2003, 720 с. – С. 125.
4. Ионин Л.Г. Социология культуры: учеб. пособие для вузов / Л.Г. Ионин; Гос. Ун-т – Высшая школа экономики. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004. – 427 [5] с. – С. 11.
5. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Культурология» / [Дедюлина М.А., Ороев Н.А., Папченко Е.В., Поликарпов В.С.] – Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2006. – 80 с. – С. 4.
6. Пірен М.І. Конфліктологія: Підручник. – К.: МАУП, 2007. – 360 с. – С. 29
7. Гришина Н.В. Психология конфликта – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 464 с. – С. 10.
8. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта: Россия на путях преодоления кризиса. Учебное пособие



для студентів вищих навчальних закладів. – М. : Аспект Пресс, 1995. – С. 94.

9. Психологія конфлікту: Навчально-методичний посібник для підготовки магістрів усіх форм навчання / В.Ф. Орлов, О.М. Отіч, О.О. Фурса. – К. : ДЕТУТ, 2008. – 422 с. – С. 12.

10. Коулман П.Т. Результативний конфлікт / Пітер Т. Коулман, Роберт Фергюсон ; пер. з англ. Інни Соф'єнко. – К. : Наш Формат, 2016. – 320 с. – С. 27.

11. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура и технология ее формирования в системе вузовского образования: Монография. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.

12. Підбуцька Н.В. Педагогічні умови формування конфліктологічної культури майбутнього інженера-машинобудівника: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.04. / Н.В. Підбуцька – Вінниця, 2008 – 22 с. – С. 8.

УДК 378.04:338.48

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ІЗ ТУРИЗМУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗІ СПОЖИВАЧАМИ ТУРИСТИЧНИХ ПОСЛУГ

Дишко О.Л., к. пед. н.,
доцент кафедри туризму

ПВНЗ «Академія рекреаційних технологій і права»

У статті проаналізовано основні підходи щодо проблем професійної туристської освіти. Подано авторське визначення поняття «професійна взаємодія зі споживачами туристичних послуг». Наведено результати анкетування викладачів вищих навчальних закладів щодо визначення окремих аспектів підготовки бакалаврів із туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг. У зв'язку з активним розвитком туристичної галузі та впровадженням міжнародних стандартів підкреслюється необхідність підвищення якості підготовки майбутніх фахівців сфери туризму.

Ключові слова: *бакалавр із туризму, професійна підготовка, туристська освіта, професійна взаємодія, споживачі туристичних послуг.*

В статье проанализированы основные подходы к решению проблем профессионального туристического образования. Представлено авторское определение понятия «профессиональное взаимодействие с потребителями туристических услуг». Приведены результаты анкетирования преподавателей нескольких высших учебных заведений касательно отдельных аспектов подготовки бакалавров туризма к профессиональному взаимодействию с потребителями туристических услуг. В связи с активным развитием туристической отрасли и внедрением международных стандартов подчеркивается необходимость повышения качества подготовки будущих специалистов сферы туризма.

Ключевые слова: *бакалавр туризма, профессиональная подготовка, туристическое образование, профессиональное взаимодействие, потребители туристических услуг.*

Dyshko O.L. PECULIARITIES OF BACHELORS OF TOURISM TRAINING FOR PROFESSIONAL INTERACTION WITH TOURISM SERVICES CONSUMERS

In the article the main approaches to the problems of vocational tourism education have been analyzed. The authorial definition of “professional interaction with consumers of tourism services” has been posted. The results of the survey of teachers of higher educational establishments to identify certain aspects of bachelors of tourism to professional interaction with consumers of tourism services have been given. Due to the active development of the tourism industry and the introduction of international standards the need to improve the training of future specialists in tourism has been highlighted.

Key words: *bachelor of tourism, professional training, professional interaction, consumers of tourism services.*

Постановка проблеми. Євроінтеграційні процеси і соціально-економічні перетворення, що відбуваються у сучасному суспільстві, безпосередньо впливають на стан вищої освіти. Зокрема, це стосується підготовки фахівців із туризму, здатних до самореалізації, акмеологічного професійного й особистісного розвитку. Актуальність проблеми зумовлює той факт, що удосконалення системи професійної під-

готовки бакалаврів із туризму є провідним фактором досягнення успіхів у професійній туристичній діяльності. Сьогодні фахівці з туризму мають бути готовими до виконання складних професійних завдань у процесі професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методичні засади професійної підготовки фахівців із туризму ок-



реслені у працях А. Віндюка, Л. Кнодель, В. Лозовецької, Л. Сакун, В. Федорченка та ін. Проблеми організації навчально-виховного процесу в закладах туристичного спрямування розкриваються у працях О. Баглай, І. Закордонець, Т. Зубехіної, О. Любіцевої, М. Мальської, Н. Фоменка, Г. Цехмістрової та ін. Водночас вивчення фахової літератури дає підстави констатувати, що дослідження, які би безпосередньо стосувалися проблеми професійної підготовки бакалаврів із туризму до професійної взаємодії із клієнтами, поки що відсутні.

Постановка завдання. Мета статті полягає в теоретичному аналізі проблеми підготовки бакалаврів із туризму до професійної взаємодії з клієнтами та висвітленні результатів анкетування викладачів щодо означеної проблеми.

Для досягнення поставленої мети застосовано такі методи дослідження, як теоретичні – вивчення й узагальнення наукової і навчально-методичної літератури з проблеми дослідження; практичні – анкетування щодо підготовки бакалаврів із туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

Виклад основного матеріалу дослідження. Активний розвиток туристичної галузі в Україні зумовлює потребу внесення системних коректив у підготовку фахівців із туризму. Соціальні виклики актуалізують проблему підвищення якості теоретичної підготовки та рівня практичних умінь бакалаврів із туризму.

Як свідчить світовий досвід, необхідною умовою успішного розвитку туризму є відповідне кадрове забезпечення. Не є винятком і вітчизняний туризм, що відчуває гостру потребу у кваліфікованому кадровому корпусі, спроможному забезпечити надання туристичних послуг на рівні міжнародних стандартів. Сьогодні логічним є перехід від спорадичної, безсистемної роботи з кадрами до виваженої кадрової політики у вітчизняній туристичній сфері [12, с. 2].

Н. Фоменко слушно зауважує, що «підготовка працівників для туризму як культурний феномен, соціальне явище та освітня мета має державно-суспільну цінність, визначає провідні принципи освітньої політики в інтересах людини, суспільства, країни. Підготовка працівників для галузі як система, що сьогодні формується в Україні, має прогресивно-поступальне, еволюційне спрямування» [15, с. 85].

Водночас протиріччя, які виникають сьогодні між зростаючими потребами населення у туристських послугах і можливостями їх задоволення туристською індустрією, між змінами в конкурентній ситуації та не-

достатньою компетентністю кадрів у різних сферах туристської діяльності (управлінській, економічній, екологічній, правовій, фаховій) визначили необхідність удосконалення кадрової підготовки і створення системи базової освіти в туризмі [1].

Удосконалення фахової освіти в туризмі має базуватися на таких постулатах: фахова освіта формує людський (кадровий) капітал туризму, від якості якого залежить ефективність (економічна, соціальна) туристичної діяльності; туристична освіта спирається на наукові дослідження у сфері туризму; туристична освіта, базуючись на прогнозуванні розвитку туризму (від глобального до локального масштабів), має спиратися насамперед на парадигму сталого розвитку як найбільш прогресивну ідею сучасності [11, с. 33].

Завдання удосконалення організації навчального процесу підготовки фахівців із туризму, формування їхніх професійних і ділових якостей є актуальним для подальшого розвитку сфери туризму та для становлення освітньої системи у країні в нових перехідних умовах.

На сучасному етапі, коли професійна освіта, зокрема туристична, є посередником в інтеграційних процесах, сфера послуг потребує професіоналів, які володіють інноваційними технологіями та програмами, особливостями спілкування з клієнтами, іноземними мовами та толерантним мисленням [13].

Грунтуючись на результатах аналізу навчальних планів і галузевих стандартів підготовки фахівців для сфери туризму, можна стверджувати, що праця спеціаліста у сфері туризму виходить за межі суто менеджерських дисциплін, охоплює не лише організаційно-управлінські та економічні питання. Фахівець із туризму має володіти соціальними, гуманітарними, культурологічними, історичними, правовими, естетичними, рекреаційними, екологічними, економічними та іншими аспектами знань, двома-трьома іноземними мовами, сучасними комп'ютерними інформаційними технологіями. З іншого боку, професіоналам туристської індустрії мають бути притаманні доброзичливість, знання психології, уміння самостійного туропереїтингу і надання різних видів туристських послуг, що передбачає ширший обсяг фундаментальних знань [4].

Доцільність упровадження практично зорієнтованих технологій навчання у професійну підготовку майбутніх фахівців із туризму обґрунтував Н. Закордонець. До них він відніс роботу в команді, близькість до практики за допомогою рольових ігор, створених за аналогами підприємств



сфери туризму; забезпечення організації професійної підготовки, що базується на спільній діяльності навчальних закладів та підприємств туристичної індустрії за дуальною системою; участь студентів у програмах стажування за кордоном, транснаціональній практиці, міжнародних проектах; підвищення професійної кваліфікації на робочому місці; збільшення варіативного складника освітніх програм, що сприятиме індивідуалізації навчального процесу; поглиблення професійної компетентності у сфері іноземних мов шляхом двомовного викладання бізнес-дисциплін; надання більшої автономії ВНЗ у розробці освітньо-професійних програм підготовки; трансформація змісту підготовки; диверсифікація напрямів та спеціальностей сфери туризму [7, с. 143].

Система туристичної освіти в Україні, як наголошує В. Федорченко, перебуває лише на стадії свого становлення, і залишається вирішити багато протиріч для досягнення високого рівня професійної підготовки кадрів, зокрема між вимогами ринку праці до професійної підготовки фахівців сфери туризму та рівнем їхньої кваліфікації, що не відповідає сучасним світовим тенденціям і зростаючим потребам в умовах інформаційно-технологічного розвитку; необхідністю підвищення рівня фундаментальності туристської освіти та недосконалістю професійно-кваліфікаційної структури кадрів; проблемами гуманізації, гуманітаризації освітньо-виховної діяльності та їх формальним урахуванням у професійній підготовці майбутніх фахівців для сфери туризму; потребами культурологічної підготовки фахівців для сфери туризму з урахуванням етнонаціональних, соціально-культурних та інших особливостей різних регіонів та недооцінкою цього напрямку через певні ідеологічні причини; необхідністю врахування особливостей становлення і розвитку вітчизняної системи туристської освіти, прогресивних ідей зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців для сфери туризму та їх недослідженістю у вітчизняній педагогічній науці, нерідко ігноруванням у педагогічній практиці; зростаючими потребами щодо теоретичного обґрунтування і науково-методичного забезпечення розвитку та функціонування туристської освіти і відсутністю в Україні спеціалізованих науково-дослідних інституцій [14, с. 68].

Туристська освіта є тим механізмом, який постійно вдосконалюється та дає змогу активно використовувати зарубіжний досвід для підготовки туристських кадрів.

Професійна діяльність фахівців із туризму ґрунтується на системі цінностей, за допо-

могою якої знання та вміння інтегруються у практику, як зазначає Л. Возняк, виділивши два складники туристичної освіти, такі як:

– універсальність. Туристична освіта, на відміну від деяких інших форм навчання та виховання, не може орієнтуватися на вузьку спеціалізацію. Її багатогранність і багатовекторність зумовлені природою людини, її матеріальними та духовними потребами;

– консервативність. Освіті взагалі, а туристичній зокрема властиве принаймні одне внутрішнє протиріччя, яке рухає нею. З одного боку, освіта, щоб реалізувати своє призначення, змушена «дивитися вперед», бути в суспільстві головним носієм інновацій, а з іншого – вона має бути «повернута назад», тому що освіта може базуватися лише на міцних і стійких знаннях, набутих зусиллями декількох поколінь протягом відносно тривалого часу. «Консервативність освіти, помірна загальмованість, стриманість щодо будь-яких новацій, розбірливість в істині – усе це не стільки недоліки, скільки показники її зрілості та надійності» [2, с. 151–152].

Сучасна парадигма вищої професійної освіти в галузі управління туризмом, як справедливо стверджує Р. Загнибіда, «зумовлює необхідність підготовки спеціаліста, який готовий до реалізації дослідницько-аналітичної, технологічної, сервісної, організаційної та управлінської функцій; вміє мобільно орієнтуватися та адаптуватися в динамічному і мінливому середовищі; самостійно організувати свою працю» [6, с. 39].

Невід’ємними умовами новітньої підготовки фахівців із туризму мають стати поєднання теорії та практики (створення освітніх закладів на базі готелів, оплачувані стажування тощо); введення у навчальний план кількох іноземних мов (наприклад, англійської, російської, польської та ще однієї європейської мови за вибором); поглиблення вивчення таких навчальних курсів, як «Психологія» та «Конфліктологія», «Етика бізнесу» тощо; активне залучення до іноземних програм (наприклад, Європейська асоціація професійних шкіл готельного і туристичного профілю (АЕНТ), Темпус (Tempus, Trans-European Mobility Partnership Scheme for University Studies), Еразмус Мундус (Erasmus Mundus), «Вікно для зовнішньої співпраці», «Жан Моне» – Розуміння Європейської інтеграції (Jean Monnet Programme – Understanding European Integration), «Молодь у дії» (Youth in Action Programme)), створенні із метою співпраці та мобільності у сфері туристичної освіти та переймання досвіду [3, с. 24].

Водночас ми підтримуємо думку Л. Кнодель, що «формування вітчизняної націо-



нальної системи туристської освіти потребує врахування історико-педагогічних аспектів зародження, становлення і розвитку національних освітніх туристських систем у країнах-членах ВТО, розуміння перспективних напрямів модернізації освітньої діяльності у галузі туризму відповідно до європейських і світових тенденцій полікультурності, діалогу культур, толерантності, плюролінгвізму у світовому просторі» [9, с. 4].

Пріоритетними ж завданнями професійної туристської освіти в сучасних умовах мають бути виховання і практична підготовка вільного, функціонально грамотного фахівця у сфері туристської професійної діяльності, здібного до творчої і продуктивної співпраці; виховання інтересу і прагнення до оволодіння висотами професійної майстерності в тому або іншому напрямі туристської діяльності (екологічний, науковий, краєзнавчий, спортивний туризм – піший, водний, лижний, велосипедний, автомобільний, морські круїзи, авіатури та ін.), у розвитку вітчизняної індустрії туризму і безперервній самоосвіті; вдосконалення навчально-виховного процесу професійної підготовки висококваліфікованих фахівців для різних сфер індустрії туризму на основі використання сучасних освітніх та інформаційних технологій; формування ініціативності та активності студентів завдяки розвитку різноманітних організацій на основі партнерських відносин і продуктивної творчої діяльності [8, с. 78].

Разом із тим задля створення цілісної системи професійного розвитку фахівців туристичної сфери в Україні необхідно здійснити низку заходів, серед яких пріоритетними на рівні навчальних закладів є розвиток співробітництва між провідними туристичними компаніями і навчальними профільними закладами, що має знайти свій вияв у посиленій увазі до практичної професійно-орієнтованої підготовки кадрів туристичної сфери, оновленні навчально-методичного забезпечення; підготовка кваліфікованого педагогічного персоналу, обізнаного з особливостями навчання дорослих учнів для здійснення внутрішньо-фірмового навчання працівників; створення центрів освіти дорослих на базі навчальних закладів України тощо [1, с. 30].

Ефективність підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії набуває особливого значення саме в підготовці фахівців із туризму, позаяк професійна взаємодія зі споживачами туристичних послуг є головним компонентом їхньої майбутньої професійної діяльності [5, с. 17].

Отже, під поняттям «*професійна взаємодія зі споживачами туристичних послуг*»

ми розуміємо цілеспрямований динамічний процес безпосереднього або опосередкованого впливу на осіб, які мають намір замовити, замовляють або використовують окремі чи комплексні послуги суб'єктів туристичної індустрії [5, с. 41].

З метою з'ясування окремих аспектів підготовки бакалаврів із туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг нами було проведено анкетування викладачів вищих навчальних закладів – Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Київського університету туризму, економіки і права, Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, Класичного приватного університету, ПВНЗ «Академія рекреаційних технологій і права».

Аналіз анкетування свідчить, що серед 85 опитаних викладачів більшість, а саме 69,86%, докладає зусиль до формування у студентів навичок професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг; не докладає – 9,90% респондентів; важко відповісти було 20,24% викладачів (рис. 1).

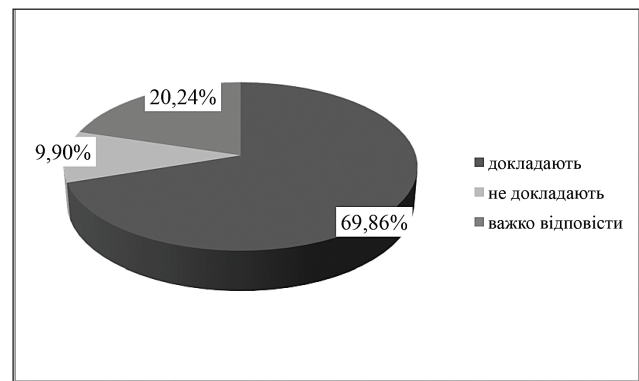


Рис. 1. Розподіл відповідей викладачів щодо спрямування зусиль на формування у студентів навичок професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг (%)

До основних способів формування у студентів навичок професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг належать ділові ігри, обговорення типових ситуацій, метод «мозкового штурму», метод «проекування професійної діяльності» та кейс-метод. У зв'язку з цим анкети містили питання щодо використання цих прийомів у навчальному процесі.

Таким чином, за допомогою анкетування викладачів було встановлено, що серед педагогічних технологій з метою підвищення рівня готовності бакалаврів із туризму до професійної взаємодії зі споживачами ту-



ристичних послуг найбільшою популярністю користуються типові ситуації (використовують 85,03% викладачів) та метод «мозкового штурму» (використовують 78,31% викладачів). Також 64,45% викладачів проводять ділові ігри та 50,27% респондентів використовують метод «проектування професійної діяльності» під час підготовки бакалаврів із туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг. Найменш популярним є кейс-метод, який використовують лише 30,44% викладачів (рис. 2).

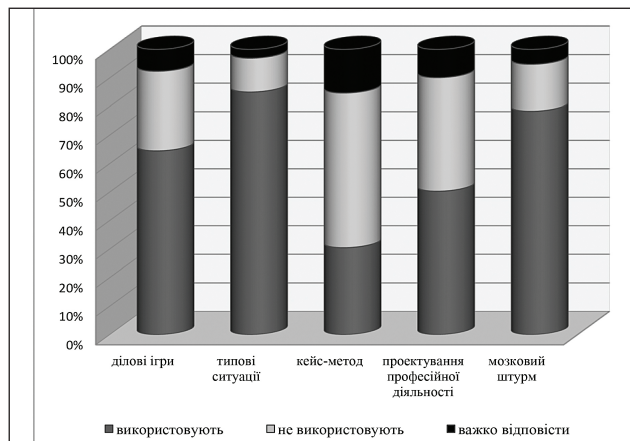


Рис. 2. Розподіл відповідей викладачів щодо використання педагогічних технологій з метою підвищення рівня підготовки бакалаврів із туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг (%)

Безумовно, привабливий імідж України на міжнародній туристичній арені має створювати нове покоління кваліфікованих працівників сфери туризму, що зберігатимуть традиції української гостинності і водночас перейматимуть світовий досвід, забезпечуючи високий рівень обслуговування внутрішніх та іноземних туристів, який буде відповідати сучасним стандартам якості надання послуг.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, аналіз концепцій щодо проблеми удосконалення системи професійної підготовки бакалаврів із туризму зумовлена сучасними вимогами, які висуваються роботодавцями, клієнтами і конкуренцією на ринку праці. Навчання фахівців із туризму має забезпечувати високий рівень їхньої теоретичної та практичної підготовки, готовність до здійснення професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг, яка визначає конкурентоспроможність і затребуваність спеціаліста. Цьому має сприяти трансформація традиційних, класичних прийомів практичного

навчання, пошук і розробка нових методик, розширення спектра навчальних засобів на основі тісної співпраці з туристичними підприємствами та залучення новітніх інформаційно-комунікаційних технологій.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці інформаційно-технологічного забезпечення підготовки бакалаврів із туризму до професійної взаємодії з клієнтами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабушко С.Р. Теоретичні та методичні засади професійного розвитку фахівців туристичної сфери США і Канади : автореф. дис. ... доктора пед. наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / С.Р. Бабушко; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ, 2015. – 42 с.
2. Возняк Л.С. Психологічні особливості професійної підготовки управлінських кадрів / Л.С. Возняк // Філософія, соціологія, психологія: зб. наук. пр. – Івано-Франківськ : «Плай», 2002. – Вип. 7. – Ч. 2. – С. 51–156.
3. Волкова А.Ю. Професійно-практична підготовка майбутніх фахівців туристичного профілю як проблема порівняльної педагогіки / А.Ю. Волкова // Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. – Київ, 2011. – № 2. – С. 22–24.
4. Гарбар Г.А. Підготовка фахівців сфери туризму у вищих навчальних закладах України [Електронний ресурс] / Г.А. Гарбар. – Режим доступу: <http://journals.hnu.edu.ua/ojs/phylos/article/view/795/798>. – Заголовок з екрану.
5. Дишко О.Л. Формування готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг : дис. ... канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О.Л. Дишко. – Рівне, 2016. – 260 с.
6. Загнибіда Р.П. Особливості професійного самовдосконалення майбутніх менеджерів туризму / Р.П. Загнибіда // Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 18 (277). – Ч. III. – С. 39–45.
7. Загордонєць Н.І. Можливості реалізації передових ідей швейцарського досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму у вищих навчальних закладах України / Н.І. Загордонєць // Наукові записки ТНУ імені В. Гнатюка; Серія: Педагогіка. – 2012. – № 3 – С. 136–144.
8. Квартальнов В.А. Туризм: теорія и практика: избр. тр.: в 5 т. / А.В. Квартальнов. – М. : Финансы и статистика, 1998. – Т. 4. – 312 с.
9. Кнодель Л.В. Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в країнах-членах Всесвітньої туристської організації : автореф. дис. доктора ... пед. наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л.В. Кнодель. – Тернопіль, 2007. – 40 с.
10. Лук'янова Л.Г. Освіта в туризмі: [навч.-метод. посіб. для студ. вищих навч. закл.] / Л.Г. Лук'янова. – Київ : Вища школа, 2008. – 719 с.
11. Любіцева О.О. Фахова освіта в системі сталого розвитку туризму / О.О. Любіцева // Туризм: реалії



та перспективи сталого розвитку : [електронне видання]: мат-ли доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 23-24 жовт. 2014 р.) / голова редкол. С.В. Мельниченко. – Київ : Київ. нац. торг.-екон. Ун-т, 2014. – 418 с.

12. Соловей Л.С. Становлення вітчизняної системи підготовки майбутніх фахівців сфери туризму (друга половина ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Л.С. Соловей; НАПН України, Ін-т вищої освіти. – Київ, 2011. – 23 с.

13. Трусова Т.С. Особливості професійної підготовки фахівців з туризму в Україні [Електронний

ресурс] / Т.С. Трусова // Проблеми та технології підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації в умовах інноваційного розвитку суспільства (ПНК-2013). – Режим доступу : http://tourlib.net/statti_ukr/trusova.htm. – Заголовок з екрану.

14. Федорченко В.К. Історія екскурсійної діяльності в Україні : навч. посіб. / В.К. Федорченко. – Київ : Кондор, 2010. – 166 с.

15. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи: методологія, стандартизація туристської освіти: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н.А. Фоменко. – Київ : Слово, 2005. – 216 с.

УДК 378.011.3-051:372.3-053.4

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ

Івах С.М., к. пед. н.,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті розкрито особливості підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку; охарактеризовано змістові аспекти теоретичного та практичного складників навчальних планів підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми означеної вікової категорії; акцентовано увагу на міждисциплінарному підході, що забезпечує оптимальне поєднання нормативних знань, умінь, формування особистісно-професійних якостей та реального рівня розвитку готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку.

Ключові слова: підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти, змістові аспекти професійної підготовки, педагогічна практика, діти раннього віку.

В статье раскрыты особенности подготовки будущих специалистов дошкольного образования к работе с детьми раннего возраста; охарактеризованы содержательные аспекты теоретической и практической составляющей учебных планов подготовки будущих воспитателей к работе с детьми указанной возрастной категории; акцентировано на ее междисциплинарном подходе, что обеспечивает оптимальное сочетание нормативных знаний, умений, формирование личностно-профессиональных качеств и реального уровня развития готовности будущих воспитателей к работе с детьми раннего возраста.

Ключевые слова: подготовка будущих специалистов дошкольного образования, содержательные аспекты профессиональной подготовки, педагогическая практика, дети раннего возраста.

Ivakh S.M. TRAINING FUTURE PRESCHOOL SPECIALISTS TO WORK WITH CHILDREN OF EARLY AGE

The article reveals the peculiarities of training future preschool specialists to work with children of early age; characterises the content aspects of the theoretical and practical part of academic plans for training future preschool specialists to work with such children; focuses on the interdisciplinary approach, which secures an optimal combination of standard knowledge, skills, forming individual professional qualities and a high level of developing readiness of future teachers to work with children of early age.

Key words: training future preschool specialists, content aspects of professional training, pedagogical practice, children of early age.

Постановка проблеми. Кардинальна зміна ціннісних критеріальних підходів до побудови сучасної системи вітчизняної освіти, ускладнення завдань і змісту виховання дітей та молоді зумовлюють зростання вимог до педагогічних працівників. Звідси постає необхідність глибшого усвідомлення професійної підготовки майбутніх педагогів, що визначається освітньою

діяльністю ВНЗ, яка має забезпечити відповідні умови для професійного становлення фахівця вже у студентські роки.

За таких умов сучасний вищий навчальний педагогічний заклад має на меті сформувати висококваліфікованого спеціаліста, спроможного на належному науково-теоретичному, психологічному і практичному рівнях розв'язувати завдання розвитку та



виховання дітей усіх вікових категорій, починаючи з раннього віку.

Під час вивчення психолого-педагогічної літератури з аналізованої проблематики та практичної діяльності дошкільних навчальних закладів нами було виявлено значну невідповідність між необхідністю здійснення адекватного і кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу дитини раннього віку з боку професіоналів, що мають необхідну кваліфікацію, і суттєвим дефіцитом таких фахівців. Це, зі свого боку, передбачає зміну організаційних аспектів професійної підготовки майбутніх вихователів, оновлення змісту її фахового складника, знаходження доцільних засобів, методів та форм її реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж дослідження нами було з'ясовано, що питання підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності розкрито у наукових роботах І. Зязюна, Л. Карамущенко, І. Кривоноса [15] (змістові аспекти професійно-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах); О. Аматыєвої, Н. Гавриш [1], І. Дичківської [8], Т. Поніманської [17] (інноваційні технології підготовки педагогів); Л. Артемової [2], Г. Беленької [4], О. Богоніч [5] (формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів); Л. Загородньої і С. Тітаренко [10] (формування педагогічної майстерності майбутніх вихователів дошкільних закладів); Н. Бесараб [3], О. Мороза (адаптація випускників вищих навчальних закладів до професійної діяльності); В. Кузя, З. Курлянд, Н. Ничкало (підвищення професійної кваліфікації педагогічних кадрів).

Так, Л. Артемова наголошує на тому, що підготовка педагога дошкільного фаху передовсім має відповідати сучасним вимогам, адже це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління. Вона має свою специфіку, однак ґрунтується на основних дидактичних закономірностях побудови процесу фахової підготовки у вищому навчальному закладі [2].

На думку дослідниці О. Богоніч, фахова підготовка у вищій школі базується на ефективній побудові навчально-виховного процесу, що забезпечує поступову трансформацію пізнавальної діяльності у професійно спрямовану. Тому з урахуванням своєрідності і специфіки підготовки вихователя у ВНЗ необхідно підвищувати готовність майбутніх фахівців до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах вітчизняних ДНЗ [5].

Сучасні науковці також увиразнюють окремі аспекти підготовки фахівців дошкіль-

ного профілю а) до розвитку особистості дитини в дошкільному віці (О. Богоніч, З. Борисова, І. Загарницька) [16], б) до організації еколого-дослідницької діяльності дітей в природі (Н. Лисенко) [12]; в) до економічного виховання дошкільників (Н. Грама) [7]; г) до педагогічної взаємодії з батьками дітей дошкільного віку (О. Долинна, О. Низковська) [9], д) до спільної роботи сім'ї і педагогічного колективу ДНЗ у формуванні моральних якостей особистості дитини (Г. Борин) [6] та ін.

Постановка завдання. Як засвідчив аналіз наукової літератури, попри різнобічне вивчення підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності власне її аспекти у роботі з дітьми раннього віку висвітлені науковцями недостатньо, що й зумовило вибір тематики нашої наукової розвідки. Мета статті – здійснити аналіз змістових аспектів сучасної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальновідомо, що основою навчання будь-яких фахівців є професіограма, чи модель готовності до майбутньої професійної діяльності, яка охоплює відповідні компоненти, методологічні підходи, принципи, зміст підготовки, певні вимоги до обсягу знань, умінь та професійно особистісних якостей тощо, а також сприяє підвищенню ефективності майбутньої діяльності. З огляду на такий підхід навчання у ВНЗ має забезпечувати формування готовності кожного випускника до майбутньої професійної діяльності, розвивати його професійну свідомість. А це можливо тільки за умови, що пізнавальна діяльність здійснюється на межі професійної, тобто пізнавальні дії зв'язуються із професійно орієнтованими. Тому на етапі планування навчально-виховного процесу необхідно враховувати, наскільки можна реально забезпечити співвідношення між професійними знаннями, умінями студентів та розвитком їхніх професійно-особистісних якостей; основними видами діяльності майбутнього педагога та його функціями в означеному професійному руслі.

З огляду на це визначається міждисциплінарний підхід до підготовки майбутніх педагогів, що передбачає інтегрування та структурування змісту засобами нормативних навчальних дисциплін і педагогічної практики як коригуючої та узагальнюючої ланки згаданої підготовки.

Ураховуючи, що вміння постають як практично задіяні знання, що особистість може діяти успішно й усвідомлено лише за умови усвідомлення мети своєї діяльності,



вміння передбачати її проміжні і кінцеві результати, характер і зміст, проаналізуємо зміст навчальних дисциплін задля з'ясування нормативних знань і умінь, формування особистісно-професійних якостей, реальної готовності майбутніх педагогів до роботи з дітьми раннього віку.

Відтак до навчальних планів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка уведено такі навчальні дисципліни, які готують майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку, «Виховання дітей раннього віку», «Основи медичних знань та педіатрії», «Основи дефектології та логопедії», «Дитяча психологія», «Загальна психологія», «Педагогіка дошкільна», «Дошкільна лінгводидактика», «Методичний супровід комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей», «Основи образотворчого мистецтва та методика керівництва зображальною діяльністю дітей», «Теорія і методика музичного виховання», «Оздоровчі технології та діагностика фізичного розвитку», «Ознайомлення дітей із суспільним довкіллям», «Основи природознавства і методика ознайомлення дітей з природою», «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень», «Сенсорне виховання дітей дошкільного віку», «Організація музично-театральної діяльності та розвиток дитячої художньої культури», «Навчання та виховання дітей різновікових груп», «Методика фізичного виховання та валеологічної освіти дітей дошкільного віку», «Дитяча література», «Індивідуальний підхід до дітей в умовах ДНЗ», «Педагогіка Марії Монтесорі», «Організація ігрової діяльності у дошкільному віці», «Основи педагогічної майстерності», «Культура мовлення та виразне читання», «Сучасні технології дошкільного виховання».

Навчальний курс «Виховання дітей раннього віку» є основним серед дисциплін професійної та практичної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку.

У процесі вивчення базового курсу студенти ознайомлюються з нормативно-програмовими вимогами щодо виховання та розвитку дітей раннього віку. При цьому основний акцент робиться на ґрунтовному вивченні сучасних програм розвитку, навчання і виховання дітей раннього віку – програми розвитку дітей від пренатального періоду до 3-х років «Оберіг» (А. Богуш, О. Долинна, Т. Панасюк, О. Яковенко та ін., 2014 р.) та комплексної програми розвитку, навчання і виховання дітей раннього віку «Соняшник» (Л. Калуська, 2014 р.). Студенти також отримують ґрунтовні знання

про особливості психофізичного розвитку дітей; зміст, методи і прийоми їх виховання та навчання у сім'ї та дошкільному навчальному закладі.

Значну увагу в опануванні навчальної дисципліни «Виховання дітей раннього віку» відведено з'ясуванню питань адаптації вихованців до умов дошкільного навчального закладу; реалізації індивідуального підходу до виховання дітей; створення оптимальних педагогічних умов для їх розвитку і виховання; змісту, методів та форм організації життєдіяльності таких дітей; теоретичних основ планування навчально-виховної роботи з малюками; а також основних принципів, методів та форм співпраці з батьками дітей раннього віку [11, с. 6]. Студенти формують необхідні практичні вміння планувати й організовувати режимні моменти у групах дітей раннього віку, а також здійснювати різноманітні форми співпраці з батьками дітей цієї вікової категорії.

У навчанні і вихованні дитини перших трьох років життя чільне місце посідає своєчасний і правильний розвиток мовлення, оскільки це впливає на формування вищої нервової діяльності, є основою формування розумового розвитку і мислення дитини. Тому важливого значення надається вивченню дисципліни «Дошкільна лінгводидактика», завданням якої є формування готовності майбутнього фахівця до організації і керівництва комунікативно-мовленнєвою діяльністю дітей, в тому числі і раннього віку. Основна увага звертається на опрацювання таких тем, як «Становлення і розвиток мовлення дітей першого року життя», «Загальна характеристика мовленнєвого розвитку дітей другого року життя», «Розвиток мовлення в період становлення мовленнєвої діяльності дітей третього року життя» тощо.

Аналогічно у процесі вивчення інших нормативних дисциплін, передбачених навчальним планом, вміщено тематичні блоки, що стосуються особливостей виховання та розвитку дітей раннього віку.

Так, під час опанування студентами дисципліни «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень» особлива увага звертається на опрацювання таких тем, як «Сенсорна культура та розумовий розвиток дитини раннього віку», «Ігри-заняття з дітьми раннього віку».

Таким чином, цільове інтегрування знань із нормативних навчальних дисциплін та комбінування нових способів діяльності (розробка змісту консультацій для батьків на основі вивченої теми) з уже відомими (опанування знаннями з тієї ж теми) шляхом перенесення знань та умінь у нову ситуацію



сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів, глибшому усвідомленню і закріпленню знань.

Ще одним важливим складником підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку є практика в групах дітей раннього віку. Педагогічна практика як органічна частина навчально-виховного процесу, що забезпечує поєднання теоретичної підготовки студентів з їхньою практичною діяльністю, є одним із засобів успішної підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності. Вона дає можливість повніше осмислити закономірності та принципи навчання і виховання, опанувати професійні уміння і навички, досвід практичної роботи.

Важливими завданнями педагогічної практики є ознайомлення студентів із системою навчально-виховної роботи у дошкільних навчальних закладах; встановлення та поглиблення зв'язку теоретичних знань студентів із реальним педагогічним процесом, формування умінь використовувати знання у процесі розв'язання конкретних навчально-виховних, оздоровчо-профілактичних, соціально-правових завдань; вироблення професійних умінь, необхідних вихователю дітей дошкільного віку; формування у студентів психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, розвиток необхідних професійних та особистісних якостей, прагнення до професійного самовдосконалення; сприяння зростанню творчого потенціалу студентів під час проведення науково-педагогічних досліджень, вивчення кращого досвіду роботи вихователів [13, с. 17].

Метою практики в групах дітей раннього віку є усвідомлення студентами значення раннього віку дитини для подальшого її розвитку, ознайомлення з особливостями педагогічної взаємодії вихователя з дітьми раннього віку, формування у студентів професійно-педагогічних умінь і професійно значимих якостей особистості вихователя.

Організація педагогічної практики базується на виконанні завдань програми практики, а також забезпечує реалізацію індивідуального підходу до кожного студента як до унікальної особистості, дбайливо і обережно, цілеспрямовано і послідовно, розкриваючи у ньому сильні особистісні і професійні сторони та допомагаючи виявити і долати слабкі. Забезпечення особистісно орієнтованого, комплексного, безперервного і творчого характеру підготовки кожного студента з різним рівнем сформованості професійних умінь і навичок, безперечно, впливає на підвищення якості професійної підготовки кожного студента. Тому провід-

ною ідеєю педагогічної практики є розвиток індивідуальних творчих здібностей майбутніх вихователів, становлення індивідуального стилю їхньої педагогічної діяльності [14, с. 140].

Іншою ідеєю педагогічної практики є програмовано-варіативний підхід, який, з одного боку, передбачає опанування обов'язкових для усіх студентів знань, умінь, навичок; включення практикантів в обов'язкові види педагогічної діяльності, а з другого – припускає варіацію змісту і форм діяльності, завдань, проектів, що пропонуються студентам на вибір, з урахуванням рівня їхньої професійної спрямованості, загальноосвітньої і професійної підготовки, індивідуальних особливостей. Обов'язковою умовою є добровільний вибір видів діяльності студентом.

Під час педагогічної практики студентам доводиться розв'язувати різноманітні педагогічні завдання, що вимагають не простого відтворення теоретичних знань, а конструювання нових алгоритмів діяльності і поведінки, формування та досягання принципово нових цілей, що забезпечує професійну активність студента та дає змогу формувати професійні уміння та навички. Загалом це інтенсивна самоосвітня і самовиховна робота майбутніх вихователів, перевірка їхньої готовності до адаптації в умовах реальної дійсності щодо розвитку дошкільної освіти.

Під час практики також необхідним видається забезпечення комплексного характеру практики, що означає здійснення міжпредметних зв'язків між філософією, фізіологією, психологією, педагогікою, методиками дошкільної освіти, взаємозв'язок теоретичної підготовки і практичної роботи, поєднання різних видів діяльності студентів у дошкільному навчальному закладі щодо опанування системи професійних ролей [14, с. 143].

Отже, педагогічна практика, організована в єдності з навчальною та позанавчальною діяльністю студентів, формує суспільну активність майбутніх вихователів, розвиває у студентів інтерес до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, формує педагогічні здібності та навички самостійної дослідницької діяльності.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку визначальним є міждисциплінарний підхід, що передбачає інтегрування знань, отриманих у процесі опанування нормативних навчальних дисциплін та практичних умінь, отриманих під час проходження педагогічної практики як узагальнювальної



ланки підготовки. Таке поєднання сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів, глибшому усвідомленню і закріпленню знань щодо педагогічної роботи в групах дітей раннього віку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективним напрямом подальших досліджень є аналіз інноваційних технологій підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми раннього віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амацьєва О. Формування інноваційної культури педагога / О. Амацьєва, Н. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2002. – № 10. – С. 11–13.
2. Артемова Л. Пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю / Л. Артемова // Дошкільне виховання. – 2002. – № 2. – С. 7–9.
3. Бессараб Н.С. Вихователь освітнього закладу нового типу як особистість / Н.С. Бессараб // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / за ред. В.О. Зайчука. – К., 1997. – Вип. 19. – С. 107–111.
4. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку : становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Г.В. Беленька. – К. : Світоч, 2006. – 304 с.
5. Богініч О.Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти [Електронний ресурс] / О.Л. Богініч // Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. – Вип. 1. – Режим доступу: http://intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_sciences_arhiv_pn_n1_2008_st_9/
6. Борин Г.В. Особистісно-діяльнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів-вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку / Г.В. Борин // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. XIX – XX. – С. 187–192.
7. Грама Н. Професійна підготовка педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей / Н. Грама. – Одеса, 2002. – 380 с.
8. Дичківська І. Інноваційна компетентність педагога / Ілона Дичківська // Дошкільне виховання. – 2010. – № 1. – С. 7–11.
9. Долинна О. Батьки в дошкільному закладі : споживачі та гості чи партнери-однодумці? / О. Долинна, О. Низковська // Дошкільне виховання. – 2007. – № 1. – С. 6–8.
10. Загородня Л.П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навчальний посібник / Л.П. Загородня, С.А. Тітаренко. – Суми : Університетська книга, 2010. – 319 с.
11. Івах С.М. Виховання дітей раннього віку : методичні матеріали до семінарських занять [для підготовки фахівців ОКР «Бакалавр» напряму підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта»] / С.М. Івах, Х.А. Шапаренко, М.І. Ярушак. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014. – 182 с.
12. Лисенко Н.В. Теорія і практика екологічної освіти : дошкільник-педагог : навч.-метод. посіб. [для ВНЗ] / Н.В. Лисенко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2009. – 400 с.
13. Невмержицька О. Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики: Навчально-методичний посібник / О. Невмержицька, С. Івах. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2011. – 98 с.
14. Паласевич І. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти під час проходження педагогічної практики / С. Івах, І. Паласевич // Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. пр. Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – Вип. XXXVII. – Харків, 2014. – С. 139–145.
15. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В.Карамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. І перероб. – К. : Вища школа, 2008. – 378 с.
16. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, З.Н. Борисова та ін.; за заг ред. І.І. Загарницької. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 310 с.
17. Поніманська Т.І. Підготовка педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти / Т.І. Поніманська. – К., 2004. – 456 с.



УДК 374.32

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У РОБОТІ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ

Іонова І.М., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

У статті порушено проблему пошуку ресурсів для роботи спеціалізованих соціальних служб. Висвітлено суть соціального проектування та проектної діяльності. Охарактеризовано соціальні проекти, їх види, життєвий цикл, етапи. Здійснено спробу розкрити можливості соціальних проектів як інструменту залучення ресурсів соціальними службами. Описано досвід проектної діяльності комунальної установи «Сумський міський центр дозвілля молоді».

Ключові слова: соціальне проектування, проектна діяльність, соціальний проект, життєвий цикл проекту, спеціалізовані соціальні служби, залучення ресурсів.

В статье затронута проблема поиска ресурсов для работы специализированных социальных служб. Освещены суть социального проектирования и проектной деятельности. Охарактеризованы социальные проекты, их виды, жизненный цикл, этапы. Предпринята попытка раскрыть возможности социальных проектов как инструмента привлечения ресурсов социальными службами. Описан опыт проектной деятельности коммунального учреждения «Сумский городской центр досуга молодежи».

Ключевые слова: социальное проектирование, проектная деятельность, социальный проект, жизненный цикл проекта, специализированные социальные службы, привлечение ресурсов.

Ionova I.M. PROJECT ACTIVITIES IN THE SPECIALIZED SOCIAL SERVICES

The article deals with the problem of the finding of resources for the work of specialized social services. Much attention is given to the nature of a social planning and project activities. The author describes social projects, their types, a life cycle and stages. Special mention is paid to the possibility of social projects as an instrument of the resources mobilization by social services. The article touches upon the experience of project activities of the municipal institution “Sumy city center of youth leisure”.

Key words: social projects, project activities, project work, project life cycle, specialized social services, resources mobilization.

Постановка проблеми. Мінливі умови навколишнього середовища вимагають від організацій та установ соціальної сфери уміння адаптуватися у сучасному світі і передбачати тенденції соціальних змін. Важливим складником діяльності соціальних організацій є їх ресурсне забезпечення, оскільки матеріальні, людські, інформаційні, технологічні ресурси є визначальним чинником досягнення мети організацій та підвищення рівня ефективності соціальних послуг.

Одним із інструментів дослідження і вирішення соціальних проблем сучасного суспільства є соціальне проектування. Воно дає можливість в ідеальній формі викласти зміни соціальних процесів, які в майбутньому можуть бути реалізовані у проектній діяльності через соціальний проект.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання соціального проектування та окремі аспекти написання та реалізації соціальних проектів висвітлено в працях Л. Банникової, В. Віноградова, Л. Вороніної, Т. Дрідзе, О. Ерліха, Е. Ларсона, В. Лукова, В. Курбатова, О. Курбатової.

Ученими Л. Банниковою, І. Бестужевим-Ладою, Г. Бірженюком, М. Войце-

ховським, Г. Намесніковою розглянуто технології соціального проектування. В. Віноградовим, Є. Вяхіревою, О. Ерліхом запропоновано методологію та інструментарій соціального проектування як процесу залучення різних груп населення до розробки стратегічних планів розвитку регіону, міста, району.

Принципи і технологію розробки соціального проекту, оцінку його життєздатності та організаційних основ його реалізації системно викладено В. Луковим, В. Курбатовим, О. Курбатовою. У працях С. Анісімова, Г. Дітхелма, Д. Локка, Е. Ларсона, П. Мартина, К. Тейта висвітлено питання управління проектами.

Водночас проблема впровадження проектної діяльності в роботу організацій і установ соціальної сфери потребує спеціального дослідження.

Постановка завдання. Мета дослідження – уточнити суть соціального проектування та охарактеризувати досвід проектної діяльності комунальної установи «Сумський міський центр дозвілля молоді».

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальне проектування виокре-



милося в універсальний і самостійний вид діяльності у кінці ХХ ст. Т. Дрідзе запропонувала декілька підходів до розуміння соціального проектування – об'єктно-орієнтований, суб'єктно-орієнтований та проблемно-орієнтований. Об'єктно-орієнтований підхід метою соціального проектування визначає створення прообразу майбутнього об'єкту або модернізацію вже наявного, тобто уможлиблює проектування не тільки будівель, підприємств, виробництв, а й соціальних зв'язків, відносин, соціальної сфери в цілому.

За суб'єктно-орієнтованим підходом соціальне проектування – розробка проекту індивідом, який представляє інтереси певної групи людей, верств населення, соціальних прошарків. Проектувальник у процесі проектування реалізує не тільки свій інтерес, а й «дивиться на світ» очима соціальної групи, інтереси якої він представляє. Отже, громада є суб'єктом процесу і бере участь у процесі проектування.

Основою проблемно-орієнтованого підходу є спрямованість на усунення соціальних проблем шляхом вироблення можливих варіантів їх вирішення з урахуванням проведених досліджень та наявних ресурсів [2, с. 13].

Поступово соціальне проектування інтегрується в управлінські процеси. На думку Т. Дрідзе, використання соціального проектування дасть змогу запобігти прийняттю та реалізації управлінських рішень, що матимуть негативний вплив на соціальне середовище, на якість та рівень життя населення.

На думку В. Лукова, соціальне проектування – це конструювання індивідом, групою або організацією дії, спрямованої на досягнення соціально значущої мети і локалізованої за місцем, часом і ресурсами. Сутність соціального проектування полягає у конструюванні бажаних і реальних станів майбутнього [5, с. 6].

В. Курбатов визначає соціальне проектування як «проектування соціальних об'єктів, соціальних якостей, соціальних процесів і відносин». Специфіку ж соціального проектування він пов'язує з характеристиками соціального об'єкта – його суперечливістю, багатовекторністю, неможливістю його опису кінцевим числом термінів будь-якої соціальної теорії, багатофакторністю його буття [4, с. 16].

Проектування здійснюється у процесі проектної діяльності. Закономірним результатом проектної діяльності є проект. Проект являє собою мислену конструкцію завчасно спланованих і реальних змін. Така конструкція може бути у вигляді моделі,

прототипу, прообразу і обов'язково характеризується вольовим компонентом – прагненням здійснити намічені зміни. В англійській мові слово «проект» характеризують два слова – «project» і «design», які відповідно означають те, що задумується або планується і змінює світ; документально оформлений план споруди або конструкції.

Енциклопедія для фахівців соціальної сфери уточнює поняття «проект». Проект розглядається як сукупність взаємопов'язаних дій з чітко визначеними датами початку та завершення роботи, які потребують залучення спеціалістів та ресурсів для досягнення певних цілей організації. Проект містить концептуальну основу (опис ініціативи, її культурно-історичного змісту, гіпотези, оцінку їх новизни і можливих актуальних наслідків) і системно-організаційну частину (опис конкретних механізмів і етапів реалізації проекту). Проект – сукупність скоординованих дій із певними точками відліку та закінчення для досягнення певних цілей зі встановленими строками, витратами та параметрами виконання.

Проект дає змогу рухатися від ідеї до дії, певним чином структуруючи етапи цього процесу. Він завжди реалізується у певному соціальному, територіальному та часовому просторах, тому сприяє змінам у соціальному середовищі як результату колективної діяльності. Він може існувати у двох різновидах: а) як складова частина програми економічного та соціального розвитку, яка визначає основні цілі та завдання, що належать до соціальної сфери та мають бути виконані в запланований період, а також головні засоби та шляхи їх здійснення; б) як самостійний варіант вирішення локальної проблеми конкретної цільової групи певного соціального середовища [3, с. 506].

Соціальний проект – сконструйоване соціальне нововведення, метою якого є створення, модернізація чи підтримка в середовищі матеріальної або духовної цінності, яка має просторово-часові та ресурсні обмеження і вплив якої на людей визнається позитивним за своїм соціальним значенням [7, с. 23].

Ініціатором проекту може бути як окрема людина, так і організація або суспільство. Предметом соціального проектування може бути нова річ, нові властивості або функції речі, що вже існує, послуга як результат корисної діяльності окремих особистостей, організацій, спрямована на задоволення певних потреб людей.

За своєю природою соціальні проекти спрямовані на підготовку або здійснення соціальних змін. Залежно від обраного шляху для реалізації змін проекти розділя-



ють на інноваційні (впровадження принципово нових розробок) і підтримувальні. За напрямками діяльності виокремлюють соціальні проекти історико-культурної спрямованості, оздоровчі проекти, соціально-педагогічні проекти, проекти у сфері професійної культури [4, с. 38].

За особливостями фінансування соціальні проекти поділяють на інвестиційні, бюджетні, благодійні, зі змішаним фінансуванням. Для здійснення таких проектів їхні організатори залучають кошти з різних джерел і на різних умовах. Для значної частини соціальних проектів змішане фінансування є найбільш зручним. Воно дає змогу акумулювати кошти із джерел, які не в змозі самостійно фінансово забезпечити проект повністю. Поступово до такої моделі фінансування схиляються багато недержавних організацій, що спеціалізуються на розробці та реалізації соціальних проектів.

В. Луков [5, с. 49] характеризує престиж-проекти та псевдопроекти. Специфіка престиж-проектів ґрунтується на феномені престижного споживання і полягає у закріпленні соціальних відмінностей знаками престижу. Псевдопроекти, на думку дослідника, – це лише видимість проекту, форма, якою прикривається інший зміст, що не поданий у самому псевдопроекті. Це проекти-фікції, які використовують проектну форму як маскування.

Проміжок часу між моментом появи проекту і моментом його ліквідації становить життєвий цикл проекту. Життєвий цикл проекту складається з етапів. Основні етапи соціального проекту – розробка концепції проекту; оцінка життєздатності проекту; планування проекту; складання бюджету; захист проекту; попередній контроль; етап реалізації проекту; корекція проекту за підсумками моніторингу; завершення робіт і ліквідація проекту.

Після завершення проекту обов'язково проводиться оцінка ефективності реалізації проекту. Критерії оцінки реалізації проектної діяльності у соціальній сфері – економічний (цільове використання коштів для здійснення проектування та його подальшої реалізації); громадський (ступінь актуальності вирішення проблеми, що виникла в суспільстві); психолого-педагогічний (рівень захищеності клієнта, відчуття психологічного комфорту і безпеки); практико-орієнтований (можливість використання в інших умовах та організаціях соціальної сфери) [6].

Означені підходи до класифікації проектів дають змогу визначити базові ознаки соціальних проектів. На думку О. Безпалько, до таких ознак зараховують:

- цілепокладання (відображення міркування розробників проекту щодо того, яким в ідеалі мав би бути результат діяльності);

- соціально-детерміновану (наявність у суспільному житті ситуації, яка потребує вирішення шляхом нововведень та окремих змін);

- часову (кожний соціальний проект має свій початок та закінчення, яке може бути стартом для продовження наступного етапу проекту чи його фінішем);

- територіальну (чітко визначені регіони та населені пункти, у яких проводяться проектні заходи);

- соціально-інституційну (заклади, організації, установи, в яких проводяться проектні заходи);

- інноваційну (наявність нових ідей, підходів, технологій вирішення соціальної проблеми на певному рівні);

- ресурсну (затверджена специфікація та графік використання ресурсів);

- організаційну (наявність певної організаційної структури з урахуванням масштабності проекту);

- соціально-інформаційну (кожний соціальний проект містить компонент інформування громадськості про проектні заходи та їхній вплив на зміну ситуації) [1, с. 14].

На думку дослідниці, соціальний проект можна розглядати як сукупність технологічних, управлінських та організаційних рішень, спрямованих на вирішення соціальних проблем, поліпшення соціокультурних умов життєдіяльності особистості, проведення необхідних соціальних змін.

Зазначений потенціал соціальних проектів активно використовується спеціалізованими соціальними службами для залучення ресурсів. Поновлення ресурсів сприяє оптимізації роботи соціальної служби, якісному надаванню соціальних послуг, упровадженню нових послуг, необхідних для користувачів. До визначальних видів ресурсів соціальних служб можна віднести людські (персонал, волонтери, залучені спеціалісти); матеріально-технічні (приміщення, обладнання, програмне забезпечення, меблі, витратні матеріали, продукти харчування, одяг тощо); фінансові (гроші); інформаційні (навчальні заходи для персоналу, методична література, конференції, семінари тощо); методологічні (методики навчання, технології реабілітації, методологія ведення випадку тощо); організаційні (інфраструктура або мережа взаємозв'язків, які напрацьовані соціальною службою за час свого існування) [8].

У діяльності центрів, які працюють із молоддю, соціальне проектування активно спрямовується на підтримку студентсько-



го самоврядування, формування здорового способу життя і розвиток змістовного дозвілля молоді. Не менш активно здійснюється проектна діяльність задля розвитку трудової активності молоді і забезпечення її зайнятості та розвитку міжнародних молодіжно-культурних контактів і студентських обмінів.

Потенційними джерелами ресурсів можуть бути органи влади, органи самоврядування, засоби масової інформації, комерційні організації, громадські організації, різного рівня фонди, освітні і медичні заклади, заклади культури, релігійні установи й організації, отримувачі соціальних послуг та їхні рідні, відомі люди, діячі культури, спорту, бізнесмени.

Аналіз практичної роботи комунальної установи «Сумський міський центр дозвілля молоді» Сумської міської ради дав змогу з'ясувати роль і можливості проектної діяльності для досягнення мети її діяльності.

Комунальна установа «Сумський міський центр дозвілля молоді» Сумської міської ради (далі – Центр), створений Сумською міською радою за підтримки Програми розвитку ООН та спільно з Регіональною невідповідницькою громадською організацією «Центр соціального партнерства», є спеціалізованим суб'єктом із реалізації державної молодіжної політики і поширює свою діяльність на територію м. Суми.

Метою діяльності Центру є сприяння створенню соціально-економічних, політичних, організаційних, правових умов та гарантій для життєвого самовизначення, інтелектуального, морального, фізичного розвитку молоді м. Суми, реалізації її творчого потенціалу як у власних інтересах, так і в інтересах територіальної громади м. Суми; забезпечення реалізації державної молодіжної політики, потреб молоді, молодіжних та дитячих громадських організацій м. Суми в інформаційній, методичній та організаційній підтримці, організації змістовного дозвілля, освітніх та культурологічних заходів; формування у молоді особистісних рис громадянина України, почуття національної гідності та патріотизму.

Проаналізувавши звіти про діяльність Центру за 2011–2015 рр., ми з'ясували, що протягом зазначеного періоду адміністрація і працівники Центру активно займалися проектною діяльністю. Серед масштабних проектів можна виділити проекти, спрямовані на енергозбереження та збереження навколишнього середовища, такі як

– акція «Зробимо Україну чистою!». Щорічна одноденна соціально-екологічна акція із прибирання та упорядкування засмічених зелених зон та місць громадського відпочинку;

– фестиваль «Sumy Energy Fest». Унікальна подія, яка поєднує музику, творчість, спорт і пропагування дбайливого ставлення до навколишнього середовища, здорового способу життя, розвитку технологій на основі відновлюваної енергії.

Заслужують на увагу проекти, спрямовані на підвищення якості освіти дітей та молоді:

– проект «Адаптація першокурсників», спрямований на адаптацію студентів-першокурсників ВНЗ Сумської області шляхом проведення циклу тренінгових програм;

– тренінгова програма «Молодіжна школа лідерства»;

– Літній наметовий табір «Школа молодого лідера»;

– кіноперегляди для студентів у рамках міжнародного фестивалю документального кіно про права людини DocuDays;

– проект «Обмін досвідом між лідерами органів студентського самоврядування».

Центр є постійним партнером програми «Активні громадяни» – програми Британської Ради для молоді у галузі міжкультурного діалогу і соціального розвитку. Проект стартував в 2009 р. та реалізується у понад 40 країнах Близького Сходу, Північної Африки, Європи, Південної та Східної Азії.

Мета проекту полягає у сприянні соціальним змінам і забезпеченні сталого розвитку шляхом створення і розбудови мережі молодих лідерів із залученням молодіжних організацій, які є рушіями реформ у своїх громадах, та надання їм знань та навичок, що сприятимуть побудові відносин між людьми на засадах рівності та рівних можливостей, поваги та безконфліктності.

За визначений період засобами проектною діяльністю Центру вдалося залучити кошти не тільки з міського бюджету, а й від спонсорів та грантодавців, що привело до зростання загальної кількості заходів (у середньому на 27% за визначений період) та збільшення кількості заходів, проведених Центром без залучення бюджетних коштів. Так у 2015 р. із 94 проведених заходів 67 проведено без залучення бюджетних коштів. Зазначене сприяло збільшенню кількості учасників і користувачів проектів (з 10 тисяч у 2011 р. до 35 тисяч у 2015 р. відповідно).

Важливим напрямом роботи Центру є підвищення кваліфікації працівників. Завдяки участі у проектах і програмах працівники мали можливість відвідати Грузію, Чехію, Литву, Італію, Вірменію, Польщу, Угорщину, Німеччину, Білорусь, Францію та взяти участь у різних тренінгових програмах, серед яких – «Bridge Fellowship» у рамках Всесвітнього проекту «Peace Revolution»;



«Learn IT tools», присвячений використанню різних ІТ-інструментів у роботі громадських організацій; «Соціальні права молоді»; «Методики підвищення участі молоді»; «Молодь проти насильства»; «Неформальні методи роботи з молоддю»; «Методи роботи з внутрішньо переміщеними особами, міграція молоді (міжнародний аспект, внутрішня міграція)»; «Успішний молодіжний обмін сьогодні – запорука гарного добросусідства завтра».

Отриманий досвід дає можливість працівникам Центру активно брати участь у форумах та робочих зустрічах із розробки типового положення діяльності молодіжних Центрів в Україні та Закону України «Про молодь», створення молодіжних громадських рад. Ці заходи організовує Міністерство молоді та спорту України з метою аналізу стану молодіжної політики, об'єднання спільноти практиків молодіжної роботи, напрацювання актуальних змін до законодавчих актів, що відповідають реальним потребам та запитам молоді.

Висновки з проведеного дослідження. Питанням соціального проектування і теорії соціальних проектів присвячено багато досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців. Соціальне проектування – це науково-теоретична і водночас практична діяльність зі створення проектів розвитку соціальних систем, інститутів, об'єктів на основі соціального передбачення, прогнозування та планування їхніх соціальних якостей і властивостей.

У літературі широко описано технологію створення соціальних проектів як інструменту соціальних змін, що ґрунтується на природній людській властивості конструювати реальність. Соціальний проект – це цільова авторська конструкція позитивного соціального нововведення за обмеженості ресурсів на його здійснення.

Сучасні спеціалізовані соціальні служби потребують змін, спрямованих на вдосконалення управління і надання соціальних послуг. Реалізуючи державну молодіжну політику, Центри дозвілля молоді широко

використовують у своїй роботі проектну діяльність. Це дає змогу залучати необхідні ресурси та підвищувати якість надання послуг.

Сумський міський центр дозвілля молоді має успішний досвід проектної діяльності. З'ясовано, що реалізація проектної діяльності сприяє залученню матеріальних і фінансових ресурсів, налагодженню співпраці з різними організаціями та установами, залученню волонтерів, підвищенню рівня кваліфікації співробітників, збільшенню кількості проведених заходів, збільшенню кількості клієнтів Центру.

Перспективу подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у вивченні досвіду проектної діяльності соціальних служб, спрямованому на оновлення стандартів соціальних послуг.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безпалько О.В. Соціальне проектування : Навч. посіб. / О.В. Безпалько. – К, 2010. – 127 с.
2. Дрідзе Т.М. Основы социокультурного проектирования / Т.М. Дрідзе, Э.А. Орлова. – М.: Российский институт культурологии, 1995. – 148 с.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
4. Курбагов В.И., Курбагова О.В. Социальное проектирование: Учеб. пособие / В.И. Курбагов, О.В. Курбагова. – Ростов н/Д., 2000. – 412 с.
5. Луков В.А. Социальное проектирование: Учеб. пособие / В.А. Луков. – М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии: Флинта, 2003. – 240 с.
6. Науковий супровід, моніторинг та оцінка ефективності соціальних проектів / О.О. Яременко, О. М. Балакірева та ін.. – К.: ДЦССМ, 2002. – 132 с.
7. Плышевский В.Г. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе / В.Г. Плышевский. – М. : Социально-технологический институт МГУС, 2001. – 95 с.
8. Управління діяльністю соціальних служб: метод. посібник [авт. кол. : Н. Гусак, Н. Кабаченко, В. Назарук, К. Савчук, О. Савчук, Л. Скоропада, Л. Чорній] / упорядн. – заг. ред. О. Іванова, Н. Гусак ; ПРООН в Україні, Проект «Підтримка реформи соціального сектору в Україні». – К. : К.І.С., 2013. – 178 с.



УДК 38.014.475

ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МАРКЕТИНГОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ ТА ШЛЯХИ ЇЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ

Коваленко О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри туризму та готельно-ресторанної справи
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

У статті визначається місце маркетингової культури у структурі професійно важливих якостей особистості фахівця готельно-ресторанної справи; аналізуються різноманітні підходи до розкриття сутності маркетингової культури фахівця; обґрунтована модель процесу формування маркетингової культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у ВНЗ. Також теоретично обґрунтовано взаємозв'язок структурних компонентів маркетингової культури майбутнього менеджера сфери обслуговування та критерії її оцінювання.

Ключові слова: маркетинг, туризм, сфера обслуговування, педагогічна модель, педагогічна проблема, маркетингова культура, педагогічний процес, компоненти маркетингової культури.

В статье определяется место маркетинговой культуры в структуре профессионально важных качеств личности профессионала отельно-ресторанного дела; анализируются различные подходы к раскрытию сущности маркетинговой культуры специалиста; обосновывается модель процесса формирования маркетинговой культуры будущих специалистов сферы обслуживания в вузе. Также теоретически обосновывается взаимосвязь структурных компонентов маркетинговой культуры будущего менеджера сферы обслуживания и критерии ее оценки.

Ключевые слова: маркетинг, туризм, педагогическая модель, сфера обслуживания, педагогическая проблема, маркетинговая культура, педагогический процесс, компоненты маркетинговой культуры.

Kovalenko O.V. THE PEDAGOGICAL PROBLEM OF FORMING THE MARKETING CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE HOTEL AND CATERING INDUSTRY AND WAYS TO SOLVE IT

This article focuses on identifying the place of marketing culture in the structure of professionally important qualities of the personality of a specialist in the hotel and catering industry; analysis of various approaches to uncovering the essence of marketing culture of a specialist; provision of a rationale for the model of formation process of marketing culture of future specialists in the sphere of service sector in higher educational establishments. Moreover, the interconnection of structural components of marketing culture of a future manager in the sphere of service sector and criteria for its assessment are justified.

Key words: marketing, tourism, service sector, pedagogical model, pedagogical problem marketing culture, pedagogical process, components of marketing culture.

Постановка проблеми. Протягом останнього десятиліття однією із провідних тенденцій світового розвитку стає глобалізація, яка торкнулася не тільки політики, економіки, а й освіти. Процеси глобалізації привели до виникнення і розвитку світового ринку професій, однією з яких є сфера туризму. Щоб зайняти гідне місце на світовому ринку праці, вища школа, крім традиційно розв'язуваних завдань, звертається до завдання підготовки фахівців, що відповідають запитам роботодавців і тенденціям світового розвитку.

У низці досліджень останнього десятиліття встановлено невідповідність рівня та якості професійної підготовки потребам практики, відсутність ефективної взаємодії навчальних закладів із роботодавцями, нерозвиненість форм і механізмів їх участі в питаннях освітньої політики. Назріла необхідність вибудовувати систему професійної підготовки кадрів, орієнтуючись на сучасний ринок праці.

Проведений аналіз дав змогу виявити основні протиріччя між збільшеною потребою ринку праці у фахівцях, компетентних в галузі інформаційних технологій, комунікації та недостатнім рівнем освоєння ключових компетенцій майбутніми фахівцями; актуальністю формування ключових компетенцій у майбутнього фахівця сфери обслуговування з урахуванням ринку праці та недостатньою теоретичною розробленістю моделей організації освітнього процесу; необхідністю урахування можливостей природничо-наукових дисциплін у формуванні ключових компетенцій майбутнього фахівця готельно-ресторанної справи у ВНЗ і нерозробленістю конкретних шляхів реалізації цих можливостей.

Зазначені суперечності дали змогу сформулювати проблему необхідності знаходження нового наукового знання про можливості дисциплін, які можуть сприяти процесу формування стрижневих компе-



тенцій майбутнього фахівця сфери обслуговування (а саме готельно-ресторанної справи) у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Введення єдиних принципів організації навчального процесу та оцінки якості навчання привело до зміни підходів до змісту освіти. Таким новим підходом до змісту освіти та організації навчального процесу став компетентнісний, сутність якого відображена в роботах В. Байденко, А. Вербицького, Е. Зеера, І. Зимньої, А. Маркової, Л. Мітіної, Ю. Татура, О. Хуторського, Б. Ельконіна та інших.

Вивченню можливостей компетентнісного підходу в системі професійної освіти присвячені роботи В. Болотова, Н. Гришанова, М. Рижаківа, І. Ісаєва, С. Кульневич, Н. Кузьміної, В. Серікова, Л. Сухорукової, І. Фрумїна, В. Шадрикова та інших.

Проблема формування ключових компетенцій майбутнього фахівця отримала висвітлення в різних дисертаційних дослідженнях.

Дослідження, що розкривають різні види компетенцій (комунікативної, інформаційної, лінгвістичної, технологічної та ін.) висвітлені у роботах О. Остроумової, О. Куткіної, Н. Ражіної, Н. Мосїна, Ю. Лимарева, С. Гільманшіної та інших.

Формування професійної компетентності фахівців розглядалося в дослідженнях О. Котляркової, М. Денисової, О. Єрьомкіна, О. Шпірні, В. Буданова, К. Стародуба, І. Зорїна, В. Квартальнова, О. Шангіної та ін.

У роботах багатьох сучасних дослідників та вчених розглядаються спільні проблеми формування ключових компетенцій, проблеми вдосконалення окремих компонентів ключових компетенцій; велика кількість робіт присвячена професійної компетентності майбутніх фахівців різних галузей, формуванню у цих фахівців економічної культури взагалі та маркетингової зокрема. Але наукових праць за проблематикою формування маркетингової культури майбутніх фахівців сфери обслуговування, а саме туризму та готельно-ресторанної справи, на цьому етапі дуже мало.

Постановка завдання. Метою статті є питання формування маркетингової культури майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи як педагогічна проблема та шляхи її розв'язання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Туристична індустрія в є однією з найважливіших і розвинених галузей вітчизняної економіки. Значення внутрішнього туризму зростає рік від року, як і кількість громадян, що віддають перевагу відпочинку на вітчизняних курортах, що, у свою чергу,

сприятливо відбивається не тільки на мультиплікативному економічному ефекті, а й на соціокультурних вигодах, які сприяють збереженню культурної спадщини, забезпеченню можливостей для міжкультурних обмінів, підвищенню життєвого рівня населення. Сьогодні стає все більш очевидним, що одним із найважливіших факторів, що сприяють підвищенню туристичної привабливості українських курортів, є високий рівень маркетингової культури кваліфікованих фахівців, що відповідають міжнародним нормам обслуговування туристів.

Для визначення місця маркетингової культури у структурі професійно важливих якостей особистості фахівця готельно-ресторанної справи були вивчені зміст і специфіка праці менеджера в закладах розміщення та харчування туристів та виявлено сучасні вимоги до особистості менеджера.

У зарубіжній і вітчизняній літературі в численних дослідженнях із проблем управління (Ю. Білокопитов, Н. Зарьонко, Е. Уткін, А. Файоль та ін.) наведені різні набори якостей, необхідних керівникам. У формуванні цих якостей можна виділити три основні підходи – функціональний, компетентнісний і особистісний. На думку багатьох учених, робота менеджера є ключовою в організації, а розвиток професійних навичок кадрів управління залишається запорукою успішного розвитку бізнесу. При цьому однією з основних ознак професіоналізму менеджера є його готовність до вирішення управлінських завдань на основі маркетингового підходу [1; 3; 4; 5].

Узагальнюючи особисті спостереження, практичний досвід і думки фахівців сфери обслуговування, можна виокремити основні напрями діяльності фахівця цієї сфери, такі як аналіз і прогноз розвитку туристичного попиту; планування, проектування і позиціонування туристського продукту у сфері обслуговування; ведення переговорів із діловими партнерами, споживачами туристичних послуг; організація, координація і стимулювання праці персоналу закладів розміщення та харчування туристів; діяльність із формування іміджу та просування свого продукту. Це вимагає від менеджера наявності відповідальності, товариськості, відкритості, чесності, довіри до людей, розвиненою емпатії, толерантності, передбачення, заснованого на науковому підході [3].

Результати роботи із обґрунтування місця маркетингової культури у складі професійно значущих якостей особистості фахівця готельно-ресторанної справи показують, що в рамках і функціонального, і компетентнісного, і особистісного підходів



у професійній діяльності фахівця цієї сфери важливе місце займають знання, уміння, навички, що вимагають високої маркетингової культури, маркетингової свідомості і мислення, володіння маркетинговими технологіями.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що маркетингова культура є невід'ємною частиною професійної культури фахівця сфери обслуговування і поряд із комунікаційним, інформаційним, проектним, економічним, екологічним та іншими складниками культури утворює соціально-культурний управлінський потенціал, на якому базуються професійно значущі якості особистості фахівця, що визначають його компетентність у здійсненні необхідних виробничих функцій та службових обов'язків [2]. Причому маркетингова культура фахівця не є обов'язковою тільки для виконання якоїсь особливої функції у професійній діяльності, вона є базовим складником професійної управлінської культури і визначає ефективність всієї роботи.

З метою осмислення використовуваних у роботі термінів був проведений ретроспективний аналіз ключових складників поняття «маркетингова культура». Маркетинг трактується як цілісна концепція розвитку підприємства, філософія його існування, здійснювана таким чином, що система управління підприємством будується на принципах взаємовигідних обмінів, а процес управління реалізується як маркетингове управління. Очевидно, що маркетингово-орієнтована діяльність менеджера обов'язково передбачає формування маркетингового стилю мислення, який пов'язаний з наявністю особливих особистісних якостей менеджера [2]. Використовуючи метод історичного аналізу, вивчивши причини виникнення та еволюцію маркетингу як виду діяльності і як науки, а також розглянувши зміну структурно-змістовного наповнення терміну «маркетинг», ми дійшли висновку про об'єктивне походження феномена маркетингової культури, можливості його тлумачення стосовно особистості фахівця управлінського профілю.

Маркетингова культура менеджера розглядається нами як культурологічна професійно-особистісна характеристика, що визначає формування професійних компетенцій керівників різного рівня у сфері туристської діяльності. Поняття «маркетингова культура» – збірне, що містить різні якості особистості, які проявляються у професійній практичній діяльності у вигляді маркетингової компетенції, маркетингового стилю мислення і здійснення міжособистісних взаємодій на маркетинговій основі [6].

З урахуванням сутнісних характеристик маркетингової культури менеджера, описаних на основі функціонального, особистісно-діяльнісного і культурологічного підходів до розгляду змісту праці управлінця було висунуте трактування терміну «маркетингова культура менеджера». Під маркетинговою культурою менеджера сфери обслуговування розуміють складну професійно-особистісну характеристику, що включає ціннісні орієнтації, систему маркетингових знань, умінь, соціально-моральних якостей і професійної поведінки, які відображають рівень професійної компетентності і здатність здійснювати ефективну управлінську діяльність в даній сфері.

В аспекті педагогічної науки маркетингова культура розглядається як новоутворення особистості у процесі її професійного навчання, соціалізації і практичної діяльності, оскільки культура передається, становить соціальний спадок, це те, чого навчаються, культура не є проявом генетичної природи людини; вона є, з одного боку, продуктом, з іншого – детермінантою систем людської соціальної взаємодії [6].

Відповідно до системного підходу кожний студент – майбутній менеджер – розглядається як носій певного рівня маркетингової культури, складниками якої є його знання, уміння, практичні навички в галузі маркетингу, ціннісні орієнтації, потреби, інші професійні й особисті якості, пов'язані з особливостями його майбутньої професійної діяльності [6].

Виходячи з такого розуміння маркетингової культури менеджера готельно-ресторанної справи, було виокремлено в ній як у цілісній системі такі структурні компоненти, як аксіологічний, когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативно-поведінковий, що розглядаються як самостійні системи, які мають свою структуру, логіку сукупності елементів, внутрішню організацію.

Відповідно до структури маркетингової культури були розроблені критерії оцінки, які детально відображають зміст кожного компонента в її складі – мотиваційно-ціннісний, професійно-гностичний, професійно-діяльнісний і професійно-поведінковий.

Для виявлення можливостей ВНЗ у формуванні маркетингової культури майбутніх менеджерів сфери обслуговування нами були вивчені навчальні плани, програми навчання, проведені бесіди з викладачами кафедр, фахівцями баз практики, роботодавцями, випускниками ВНЗ, які працюють за фахом. На основі аналізу і систематизації отриманих матеріалів було розроблено модель формування маркетингової куль-



тури майбутніх фахівців, яка складається з таких компонентів, як орієнтаційно-цільовий, організаційно-управлінський, змістовно-технологічний і критеріально-оцінний. Модель будується на основі визначення вимог до професійно значущих особистісних якостей фахівців управлінського профілю у сфері обслуговування, обліку об'єктивних і суб'єктивних факторів, що сприяють ефективності цього процесу.

Для реалізації моделі була розроблена технологія поетапного формування маркетингової культури майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у ВНЗ, яка заснована на інтеграції теоретичної і практичної підготовки студентів у рамках навчальних дисциплін «Маркетинг», «Менеджмент», «Конфліктологія», «Екскурсологія та туризмологія», «Менеджмент і маркетинг у сфері обслуговування», «Організація готельно-ресторанної справи» та спирається на активні методи навчання з особистісно-орієнтованою та соціально-моральною спрямованістю навчальних програм, побудована на суб'єктності навчання через реалізацію принципів діалогічності, дискусійності, вибору конкретних ситуацій.

На першому (мотиваційно-пізнавальному) етапі передбачалося формування загальних уявлень про роль маркетингу у професійній діяльності фахівця, прийняття ідей маркетингу та вироблення основ маркетингового стилю мислення. На другому (оперативно-пізнавальному) етапі через ділові ігри, тренінги, кейс-методи, виїзні семінари здійснювалося моделювання професійної діяльності фахівця сфери обслуговування. На третьому (практико-орієнтованому) етапі формування маркетингової культури відбувалася актуалізація маркетингових знань і умінь за допомогою моделювання та включення студентів у практичну професійну діяльність на різних підприємствах сфери обслуговування.

Апробація і перевірка ефективності розробленої моделі формування маркетингової культури майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи проводилися в реальних умовах навчально-виховного процесу ВНЗ.

Важливим елементом експериментальної частини дослідження була розробка комплексу діагностичних методик для визначення ефективності апробації моделі. На основі методик, що зарекомендували себе, були розроблені варіанти опитувальних методів, орієнтовані на виявлення і визначення управлінських якостей, що відображають рівень сформованості маркетингової культури. Деякі з цих діагностичних методик мають певні формувальні

можливості, оскільки їхній зміст задає контекст навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності фахівця готельно-ресторанної справи.

Для визначення змін професійно-особистісних параметрів студентів в аксіологічній підструктурі маркетингової культури були використані методика «Орієнтовна анкета» В. Смейкала і М. Кучера, методика визначення ціннісних орієнтацій особистості М. Рокіча, опитувальник «Діагностика мотиваційної структури особистості» В. Міллмана, проводилась суб'єктивна оцінка професійно значущих якостей особистості фахівця сфери обслуговування.

Для оцінки когнітивного компонента використовувався тест на розуміння маркетингових термінів і логічних взаємозв'язків між елементами маркетингової діяльності, здійснювалася оцінка рівня знань із маркетингу на основі підсумкової атестації студентів, розроблялися ситуаційні завдання на відшукування оптимального рішення і застосування маркетингових технологій.

Операційно-діяльнісний компонент маркетингової культури майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи на різних етапах дослідження діагностували за допомогою оцінки есе і завдань практичної спрямованості, що дають змогу визначити здатність застосування студентами знань із маркетингу для вирішення практичних ситуацій, а також експертної оцінки проектів, практичних і кваліфікаційних робіт, виконаних студентами.

Для вимірювання рівня комунікативно-поведінкового компонента були використані методики «Оцінка рефлексивності» А. Карпова, «Визначення рівня товариськості» В. Рахівського, модифікований «Тест на виявлення рівня емпатії з різними категоріями людей» І. Юсупова.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи вищезазначене, можна дійти висновку, що маркетингова культура фахівця готельно-ресторанної справи є базовим складником управлінської культури, проявляється у професійній діяльності, визначаючи рівень якості наданих послуг і формуючи імідж закладів розміщення та харчування туристів, а також курортного регіону загалом.

Модель процесу формування маркетингової культури майбутніх фахівців сфери обслуговування включає в себе взаємозв'язок орієнтаційно-цільового, організаційно-управлінського, змістовно-технологічного та критеріально-оцінного компонентів. Технологія реалізації моделі формування маркетингової культури майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у ВНЗ буду-



ється на основі міжпредметних зв'язків із використанням активних методів навчання з особистісно-орієнтованою та соціально-моральною спрямованістю навчальних програм і здійснюється через реалізацію принципів діалогічності, дискусійності, вибору конкретних ситуацій.

Основними етапами формування маркетингової культури студентів є мотиваційно-пізнавальний, операційно-пізнавальний, практико-орієнтований, кожен з яких включає свої форми, методи і засоби навчально-виховного впливу.

Проведене дослідження дає змогу окреслити перспективи подальшої розробки проблеми підготовки студентів сфери обслуговування, найбільш актуальними з яких є встановлення характеру змін у компонентах (складниках) маркетингової культури фахівця у міру накопичення досвіду самостійної роботи; вивчення специфіки прояву маркетингової культури менеджерів, які працюють на підприємствах сфери обслуговування різного типу; розробка системи підвищення

рівня маркетингової культури фахівців готельно-ресторанної справи, що проходять перепідготовку та підвищення кваліфікації на базі вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білокопитов Ю.М. Історія та культура менеджменту / Ю.М. Білокопитов, Г.В. Панасенко. – К. : Знання, 2012. – 352 с.
2. Вачевський М.В. Маркетингова культура у підприємстві : навч. посіб. / М.В. Вачевський. – К. : ЦУЛ, 2015. – 128 с.
3. Заренок Н.Н. Культура управління / Н.Н. Заренок. – Минск : Народная асвета, 2012. – 210 с.
4. Файоль А. Управління – це наука та мистецтво: пер. з англ. / А. Файоль, Г. Емерсон, Ф. Тейлор, Г. Форд. – К. : Освіта, 2014. – 347 с.
5. Уткин Э.А. Профессия менеджер / Э.А. Уткин. – Минск : Инфо, 2015. – 175 с.
6. Шаврина А.В. Формирование маркетинговой культуры менеджера туризма в вузе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Методика профессионального образования» / Шаврина Алла Владимировна. – М., 2009. – 26 с.

УДК 37:347.191.11(73)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ В США

Литовченко І.М., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

У статті визначено особливості організації корпоративної освіти в США, зокрема виявлено, що вона може здійснюватися внутрішніми силами організації (інсорсингова модель), із залученням зовнішніх провайдерів (аутсорсингова модель) та шляхом поєднання внутрішніх ресурсів із послугами сторонніх поставників освітніх послуг (гібридна модель). Встановлено, що основними зовнішніми провайдерами освітніх послуг для компаній є коледжі, університети, професійні асоціації, компанії-виробники комплексного обладнання, консалтингові компанії.

Ключові слова: корпоративна освіта, інсорсингова модель, аутсорсингова модель, гібридна модель, США.

В статье определены особенности организации корпоративного образования в США, в частности установлено, что оно может осуществляться внутренними силами организации (инсорсинговая модель), с привлечением внешних провайдеров (аутсорсинговая модель) и путем комбинирования внутренних ресурсов с услугами внешних поставщиков образовательных услуг (гибридная модель). Установлено, что основными внешними провайдерами образовательных услуг для компаний являются колледжи, университеты, профессиональные ассоциации, компании-производители комплексного оборудования, консалтинговые компании.

Ключевые слова: корпоративное образование, инсорсинговая модель, аутсорсинговая модель, гибридная модель, США.

Lytovchenko I.M. STRUCTURAL FEATURES OF CORPORATE EDUCATION IN THE USA

The article analyzes the structural features of corporate training in the United States which can be conducted involving internal resources of the organization (insourced model), external providers (outsourced model) and combining internal resources with external suppliers of educational services (hybrid model). It was found that the main external providers of educational services are colleges, universities, professional associations, manufacturers of complex equipment, consulting companies.

Key words: corporate education, insourced model, outsourced model, hybrid model, USA.



Постановка проблеми. Стрімкі й непередбачувані зміни, що стали невід'ємним атрибутом сучасного глобалізованого світу, зумовлюють нові підходи до організації корпоративної освіти як інструменту забезпечення конкурентоспроможності й стратегічного розвитку підприємств та організацій. З огляду на необхідність реформування й модернізації української економіки, особливо актуальним є вивчення зарубіжного досвіду в цій сфері, особливо країн-лідерів світової економіки, як-от Сполучені Штати Америки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Різні аспекти корпоративної освіти досліджували такі науковці як К. Аргіріс, Д. Гаррінгтон, С. Герарді, А. Едмондсон, М. Істербі-Сміт, М. Кірнан, Д. Колб, М. Лільз, Л. Лук'янова, М. Маркардт, Е. Мейер-Дом, С. Мейер, Н. Ничкало, І. Нонака, О. Огієнко, Н. Пазюра, М. Поппер, П. Сенге, Р. Снелл, Г. Такеучі, С. Фіоль, Е. Цанг, Р. Чіва, П. Шривастава та ін.

Постановка завдання. Проблема корпоративної освіти в США потребує подальшого вивчення, що зумовило вибір теми нашої статті, мета якої – визначення особливостей організації корпоративної освіти в США.

Із методологічної точки зору, наше дослідження базується на міждисциплінарному й системному підходах. Відповідно до мети наукового пошуку, використовувалася комплекс взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих загальнонаукових методів дослідження, зокрема, аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення, що є необхідними для вивчення праць науковців, офіційних і нормативних документів.

Корпоративна освіта в США має тривалу історію, багатий досвід і вважається однією з найбільш ефективних та передових у світі. На сучасному етапі можна розглядати три основних моделі організації корпоративної освіти в США [8]:

– інсорсингову модель (*insourced model*), за якої організація має штат працівників, відповідальних за розробку курсів та навчання працівників і лише деякі навчальні послуги замовляє в зовнішніх освітніх провайдерів. Прикладом реалізації такої моделі є корпоративний університет *Motorola University*;

– аутсорсингову модель (*outsourced model*), за якої організація, маючи невеличку команду відповідальних за навчання менеджерів, купує більшість необхідних освітніх послуг в одного чи більше провайдерів, які майже повністю здійснюють для неї планування, розробку й реалізацію всієї навчальної діяльності. Прикладом є корпо-

ративний університет *Vauxhall College*, де все навчання в галузі роздрібної торгівлі передається зовнішньому провайдеру;

– гібридну модель (*hybrid model*), за якої організація здійснює частину своєї основної навчальної діяльності внутрішніми силами, а частину – із залученням сторонніх поставників освітніх послуг. Таким чином, компанія прагне використати сильні сторони останніх, усвідомлюючи, що сама не може надавати навчальні послуги на необхідному рівні, оскільки, як правило, не є освітньою організацією. Так, наприклад, розробка курсу може бути внутрішньою функцією, а розробка навчальних курсів – передаватися на аутсорсинг. Викладання може здійснюватися за допомогою внутрішніх систем та ресурсів (наприклад, на основі *web-ресурсів*), тоді як підготовка та підвищення кваліфікації керівних кадрів повністю здійснюється зовнішнім провайдером. Зразком такого підходу є корпоративний університет *Dell University*.

Розглядаючи слабкі й сильні сторони кожної з моделей, Дейвід Трейхлер зазначає, що інсорсингова модель має суттєві обмеження і є найбільш «ізолюваною» від зовнішніх стандартів щодо змісту курсів і курсів, оскільки, розробляючи та реалізуючи їх, компанія використовує лише наявні в неї ресурси, що значно обмежує її бачення навчального процесу [8]. Така модель використовується тоді, коли компанія прагне, щоб у навчанні якнайповніше відображалася корпоративна культура і, насамперед, використовувалися ідеї та стратегії, розроблені компанією. Вона передбачає ретельний контроль за змістом курсів і програм, підзвітність розробників та інструкторів найвищому керівництву, що певним чином обмежує їхню свободу дій та не дозволяє відійти від традиційних для компанії підходів до навчання.

Аутсорсингова модель набуває все більшої популярності, оскільки компанії намагаються зосереджувати зусилля на своїй основній діяльності і передають справу навчання своїх працівників у руки фахівців [8]. У компанії, як правило, залишається невелика група відповідальних осіб, яка слугує сполучною ланкою й виконує координуючу функцію. Водночас майже вся діяльність із планування, розробки й реалізації навчального процесу здійснюється зовнішньою компанією чи цілою групою компаній. Така модель не обмежується вузьким корпоративним баченням курсів і програм. Вона передбачає, що працівники отримують навчання найвищої якості, яке не поступається навчанню в конкуруючих компаніях. Не зважаючи на те, що аут-



сорсингові компанії повинні забезпечувати продукт, який відповідає конкретним вимогам замовника, вони завжди керуються цілим комплексом критеріїв та стандартів, спільних для всіх клієнтських послуг, які вони надають. Також вони мають широкий доступ до навчальних ресурсів та керуються найсучаснішими методиками та підходами до навчання. Розробники навчальних курсів та інструктори, обслуговуючи різні організації, мають широкий і різноманітний досвід роботи та можливість порівнювати, завдяки чому мають змогу знаходити оптимальні збалансовані рішення і виходити за межі замкнутого корпоративного бачення. Компанії, що спеціалізуються на наданні аутсорсингових навчальних послуг, також характеризуються значним ступенем мобільності й гнучкості. Вони швидко реагують на всі зауваження, побажання й негативні оцінки учнів, адже від цього залежить можливість продовження співпраці з клієнтом. Зовнішній провайдер піклується не лише про якість, а й про привабливість свого продукту для учня, який повинен не лише набути необхідних знань, умінь і досвіду, а й отримати задоволення від процесу навчання. Проте, не зважаючи на всі переваги, аутсорсингова модель також має свої слабкі сторони, основною з яких є те, що організація-замовник не завжди чітко усвідомлює свої потреби в корпоративному навчанні. Це пояснюється насамперед тим, що коло відповідальних за навчання осіб в організації, як правило, обмежене. Крім того, оскільки їх призначають на ротаційній основі, вони не володіють вичерпним стратегічним баченням організації і не можуть адекватно визначити її освітні потреби та оцінити, наскільки зовнішній провайдер їх задовольняє.

Гібридна модель, як ми вже зазначали, є поєднанням інсорсингової та аутсорсингової моделей, за якої організація бере на себе відповідальність за планування, розробку й реалізацію частини курикулумів та курсів, передаючи іншу їх частину аутсорсинговій організації на контрактній основі чи створивши з нею спільне підприємство. Співвідношення цих частин може суттєво варіюватися. Деякі компанії самостійно займаються плануванням, розробкою і реалізацією майже всіх курсів для своїх працівників. На відміну від них, інші компанії майже всю навчальну діяльність передають на аутсорсинг, залишаючи лише невелику групу інструкторів для підготовки нових працівників чи викладання курсів, найбільш орієнтованих на корпоративну культуру підприємства, наприклад, обслуговування клієнтів. Гібридна модель стає найбільш

поширеною в корпоративній практиці, оскільки вона дає змогу долати певні недоліки й обмеження, притаманні інсорсинговій та аутсорсинговій моделям. Найчастіше зовнішніх провайдерів залучають для підготовки управлінських кадрів, а вся діяльність, пов'язана з вивченням корпоративної культури, виробничих та інших процесів, технічного обладнання, здійснюється внутрішніми силами організації. Важливим фактором, який змушує компанії передавати на аутсорсинг підготовку управлінських кадрів, є конкуренція. Як правило, вони досліджують, де навчають топ-менеджерів найбільш успішні компанії в їхній галузі і намагаються навчати там власних топ-менеджерів. Тобто, якби, наприклад, Microsoft відправила свою команду менеджерів навчатися до школи бізнесу Університету Вашингтона, ймовірно, інші компанії-розробники програмного забезпечення зробили б те саме, прагнучи, щоб їхні менеджери отримували таку саму підготовку, як менеджери найбільш успішних компаній у цій галузі [8].

Ентоні Карневале та інші науковці визначають три види зовнішніх провайдерів, які компанії використовують для навчання своїх працівників [3]:

- коледжі, університети та професійні асоціації, які є основними провайдерами технічного навчання, особливо інженерів, техніків, кваліфікованих робітників;
- компанії-виробники комплексного обладнання, до яких звертаються, коли виникає необхідність готувати працівників до роботи з новою апаратурою. Зазвичай, навчальні курси купують у комплекті з новим обладнанням;
- інші провайдери, зокрема, консалтингові компанії та фірми, які випускають навчальні матеріали на комерційний ринок. Вони також проводять семінари та тренінги на замовлення та відповідно до конкретних потреб корпорацій, які можуть надаватися як на території замовника, так і на території провайдера.

Як стверджують науковці, соціальне партнерство між замовниками та провайдерами навчальних послуг постійно розвивається, а стосунки між ними можуть мати як формальний, так і неформальний характер [3]. Неформальні відносини, як правило, реалізуються у формі консультативної допомоги, яку корпорації надають провайдерам щодо тенденцій ринку праці, потреб у конкретних навичках і вміннях працівників, курсах і програмах, які допомагали б людям знайти роботу в місцевій громаді. Корпорації навіть можуть надавати в користування зовнішнім провайдерам необхідне



для навчання, обладнання та консультації стосовно розробки й реалізації курикулумів. Така діяльність корпорацій спрямована на допомогу провайдерам у задоволенні потреб промисловості й бізнесу в кадрах із необхідною кваліфікацією і тому, фактично, є роботою на користь громади. Неформальні відносини також реалізуються у формі участі представників бізнесових структур у консультативних радах (Advisory Committees) освітніх закладів; виробничої практики, місця для якої забезпечують компанії; обміну кадрами, за якого освітні заклади наймають на умовах часткової зайнятості працівників корпорацій; обміну курикулумами, розробленими однією зі сторін; можливостей отримання працівниками корпорацій подальшої освіти, не пов'язаної з їх теперішньою роботою; встановлення особистих зв'язків між фахівцями освітньої галузі й бізнесу, що дають можливість освітянам знайомитися з новими технологіями. Специфікою таких відносин є те, що корпорації не оплачують таке навчання, оскільки воно надається не для їхніх працівників і, відповідно, не укладають жодних угод. Формальні відносини між замовником та провайдером навчальних послуг, навпаки, здійснюються на договірних умовах, оскільки в такому разі компанії платять за підготовку й перепідготовку своїх працівників. Навчання ініціюється корпорацією і націлене винятково на задоволення її конкретних бізнесових потреб.

У контексті нашого дослідження важливо розглянути структурну одиницю чи підрозділ організації, який відповідає за управління навчанням працівників. Історично цю функцію виконував відділ людських ресурсів (Human Resources) [1; 4; 5]. Зазначимо, що сучасному терміну «людські ресурси» передував термін «персонал». У наш час підпорядкування навчальної діяльності цьому підрозділу також є найбільш типовим. Крім того, управління навчальною функцією часто здійснюють виробничі відділи, які безпосередньо керують процесом виробництва товарів. Підпорядкування навчання виробничому відділу компанії обирають тоді, коли прагнуть забезпечити максимально тісний зв'язок навчання з виробництвом. І лише в рідкісних випадках за навчальну діяльність відповідає окремий відділ, не підпорядкований іншим підрозділам. Підпорядкування навчання в організації залежить від місії організації та від того, яка роль в її реалізації відводиться навчанню [2; 3].

Крім освіти й підготовки (training and development), до функцій відділу людських ресурсів належать удосконалення структу-

ри організації (organization development), організація та планування кар'єри (career development), освіта й підготовка (training and development), а також інші традиційні функції, пов'язані з роботою з персоналом: рекрутинг та відбір кадрів, управління ризиками (risk management), забезпечення рівних можливостей для працевлаштування (equal employment opportunity), компенсації та заохочення (compensation and benefits), атестація працівників (performance appraisals) та інші питання, які стосуються законодавства та внутрішнього регулювання [6].

Науковці зазначають, що функція розвитку людських ресурсів (human resource development) раніше була відокремленою від інших структурних підрозділів, проте згодом стала належати офісу або департаменту людських ресурсів [7, с. 18]. Одними з перших науковців, які запроваджували термін «розвиток людських ресурсів», були Леонард та Зіс Недлери, які визначали його як «організовану навчальну діяльність, яку забезпечують роботодавці протягом певного періоду часу для створення можливостей для підвищення ефективності та/або особистісного розвитку» [7, с. 6]. Вони розглядають розвиток людських ресурсів як комплексну діяльність, яка складається з підготовки (training), освіти (education) й розвитку (development). Зазначимо, що ці науковці розуміють освіту як навчання, яке готує людину до іншої роботи; розвиток – як навчання заради особистісного зростання, непов'язаного з конкретною теперішньою чи майбутньою роботою. Водночас вони наголошують на відмінності освіти й розвитку від підготовки, яку вони тлумачать як «навчання, яке роботодавець надає своїм працівникам і яке пов'язане з їхньою теперішньою роботою» [7, с. 47].

Пріоритетним завданням розвитку людських ресурсів є його зв'язок зі стратегічною метою та місією організації. Для цього, як зазначає Е. Карневале, компанії залучають викладацький персонал до процесу стратегічного планування організації, який передбачає визначення місії організації, а потім – мети, стратегії та конкретного бізнес-плану, який дасть змогу її втілити. Таке залучення може варіюватися від простого спостереження за здійсненням планування до забезпечення того, щоб навчальна діяльність стала частиною стратегії розвитку організації. Науковці підкреслюють, що в такому разі організація здатна більш гнучко реагувати на виклики й використовувати нові можливості, які перед нею відкриваються. Водночас, якщо викладацький персонал не бере участі в ухваленні страте-



гічних рішень, він подібний до пожежників, яких залучають до розв'язання проблем лише після того, як криза вже наступила. Також зазначені вчені наголошують на тому, що аби повноцінно брати участь у стратегічному плануванні представники викладацького персоналу повинні розуміти бізнес і те, яким чином навчання може сприяти досягненню стратегічної мети організації, а отже, вони повинні мати таку саму освіту, як і управлінський апарат [3].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, проведене дослідження дає змогу дійти таких висновків:

– корпоративне навчання в США може здійснюватися внутрішніми силами організації (інсорсингова модель), із залученням зовнішніх провайдерів (аутсорсингова модель) та шляхом поєднання внутрішніх ресурсів із послугами сторонніх поставників освітніх послуг (гібридна модель). Кожна з моделей має свої переваги й недоліки, проте, з огляду на те, що гібридна модель дає змогу долати недоліки й обмеження, притаманні інсорсинговій та аутсорсинговій моделям, вона набуває найбільшого поширення в сучасній корпоративній практиці;

– основними зовнішніми провайдерами освітніх послуг для компаній є коледжі, університети, професійні асоціації, компанії-виробники комплексного обладнання, консалтингові компанії;

– функцію управління навчанням в організації переважно здійснює департамент людських ресурсів, що дає змогу узгоджувати навчальну діяльність зі стратегічною метою та місією організації.

Проведене дослідження не вичерпує зазначеної проблеми. Особливо перспективним може бути визначення особливостей навчання в організації як інструменту її стратегічного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Baron, J. Strategic human resources: Frameworks for general managers/ J. Baron, D. Kreps. – New York, NY: John Wiley & Sons, 1999. – xxi, 602 p.
2. Callery M. The Status of Training Structure in Fortune 500 Corporations: A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy / M. Callery. – University of Minnesota, Graduate School, 2001. – xviii, 219 p.
3. Carnevale A. Training the technical work force / Carnevale A., Gainer L., Schulz E. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1990. – xxii, 196 p.
4. Lewin D. Human resource management: An economic approach/ D. Lewin, D. Mitchell. – Cincinnati, OH: South-Western College Publishing, 1995. – vii, 760 p.
5. Mabey C. Strategic human resource management / C. Mabey, G. Salaman. – Oxford, UK; Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers, 1995. – 502p.
6. McLagan P. Models for HRD practice/ P. McLagan // Training & Development Journal. – 1989. – Vol. 43, No 9. – P. 49–59.
7. Nadler L. Developing human resources / L. Nadler, Z. Nadler. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1989. – xxvi, 298 p.
8. Treichler D. A comparison of corporate and non-corporate adult education as a vehicle for organizational capability migration: A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education / D. Treichler. – Binghamton University, State University of New York, Graduate School, 2000. – 355 p.



УДК 378.12:327(4)

СТАНДАРТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК БАЗОВІ КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ

Мельник Н.І., к. пед. н.,
доцент кафедри дошкільної освіти

Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка

У статті досліджено особливості стандартів педагогічної освіти в контексті європейського освітнього простору, вивчено особливості впливу національної політики на професійні педагогічні стандарти. Автором проаналізовано критерії й рівні професійних педагогічних стандартів та їх взаємозв'язок із педагогічними знаннями і професійним розвитком.

Ключові слова: професійний розвиток, педагогічні стандарти, освітній простір, педагогічні знання.

В статье изучены особенности стандартов педагогического образования в европейском образовательном пространстве, особенности влияния национальной политики на профессиональные педагогические стандарты. Автором проанализированы критерии и уровни профессиональных педагогических стандартов, их взаимосвязь с педагогическими знаниями и профессиональным развитием.

Ключевые слова: профессиональное развитие, педагогические стандарты, образовательное пространство, педагогические знания.

Melnyk N. I. STANDARDS OF PEDGOGICAL EDUCATION AS BASIC CRITERIAS OF PROFESSIONAL TEACHER'S COMPETANCY FORMATION IN EUROPIAN COUNTRIES

Peculiarities of pedagogical education standards in the context of European educational space, peculiarities of national policy influence on professional pedagogical standards is presented in the issue. The author analysed criteria and levels of professional pedagogical standards, their connection with pedagogical knowledge and professional development.

Key words: professional development, professional pedagogical standards, educational space, pedagogical knowledge.

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування системи вищої педагогічної освіти незмінно актуальним є питання формування, обґрунтування та імплементації педагогічних професійних стандартів у суспільно-економічних та політичних умовах та в контексті особливостей національної системи вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Здійснити характеристику, дати конкретне визначення та оцінку професійних знань педагогів і їхніх компетентностей на будь-якому етапі кар'єри неупереджено, нейтрально чи універсально, фіксовано досить складно, проте ці аспекти проблеми історично і культурно пов'язані, тому можуть змінюватись і обговорюватись. Ось чому проголошені компетенції, які, за своєю суттю, є складними, багатограними за природою навчання, які враховують роль цінностей, мають бути чіткими і не надто ускладненими [1, с. 24]. Про це свідчить також документ Європейського комітету профспілок освіти (European Trade Union Committee for Education (ETUCE)) з освітньої політики, згідно з яким компетенції педагога мають бути сформовані на високому рівні, підтверджуватись професійними характеристиками педагога на різних етапах кар'єри (бути побудованими на концепції

організації навчання на принципі зв'язку теорії і практики, мати сформовану здатність критично осмислити власний і чужий педагогічний досвід) [2, с. 44].

Постановка завдання. Для сучасної вітчизняної науки і практики вивчення питань, пов'язаних із стандартами освіти, є принциповим завданням, в зв'язку з інтеграцією України в європейський освітній простір, зокрема, після підписання Угоди про асоціацію, яка передбачає відповідність послуг в усіх галузях з країнами Європи. З огляду на зазначене, метою статті є вивчення стандартів педагогічної освіти як критеріїв професійної компетентності педагогів. Вирішення мети здійснюватиметься через розв'язання поставлених завдань, а саме: аналіз професійних стандартів у наукових роботах європейських вчених, аналіз визначення педагогічних стандартів у взаємозв'язку з національною політикою до кваліфікаційної рамки педагогічної освіти, а також дослідження спеціальних педагогічних знань та розвиток рівнів педагогічної компетенції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійним стандартом називають очікувані від педагога знання та вміння [3, с. 39]. Професійні стандарти педагогів можна розглядати як орієнтири щодо існу-



ючої професійної практики та використання засобів, необхідних для реалізації освітньої мети:

- засоби, які є оптимальними еталонами того, що найбільш важливе у педагогічних знаннях і практиці, а також інструменти для забезпечення умов для певного рівня освітніх досягнень [4, с. 45];

- керівництво способів прийняття відповідних певній ситуації доцільних суджень і прийняття рішень у контексті загального змісту і цінностей навчання [5, с. 87].

Відповідно до останніх робіт Дж. Сайка та П. Пластрікса, стандарти є інструкціями, які часто використовуються для реалізації множинних цілей:

- як єдиний зразок для організації певної діяльності;

- як правила, яких необхідно дотримуватись;

- як індикатори, які виражають певну інформацію;

- як ідеальні зразки;

- як принципи, на основі яких здійснюється процес.

Щоправда, їх варто оцінювати (характеризувати) відповідно до важливості (нагальності, потреби) їхнього використання; крім того, доцільність ступеня точності їх вибору і постановки буде змінюватись залежно від предмета конкретного стандарту. Стандарти визначаються відношенням деяких систем засобів і цінностей як ключової ознаки в організації процесу, який забезпечується умовами і передумовами заради оцінки самого стандарту. Однак розробка окремого нормативного зразка є динамічним і проблематичним аспектом стандартів, який підлягає впливу політики, а також технічних процесів для створення спільного еталону [5, с. 4–5].

Щодо значення стандарт-орієнтованого підходу до процесу навчання в педагогічній теорії та обговореннях, існують протилежні точки зору на підходи до навчання, педагогічної освіти та розвитку кар'єри, які базуються на компетенціях як професійних стандартах. У контексті прагнення до встановлення стандартів у поєднанні з освітніми реформами в США в 90-ті роки Дж. Сайкс, П. Пластрік виокремили спірні, часом суперечливі результати щодо поглядів на стандарти в освіті, обґрунтовуючи свою позицію тим, що наявність стандартів може призвести до суперечності і фрагментації освітнього процесу та формування професіоналізму майбутніх педагогів, незважаючи на те, що вони (стандарти) націлені на поліпшення освітніх результатів через стабільне і загальне керівництво [5].

Розбіжності з приводу зразків професійних стандартів, як стверджують автори

в їхньому дослідженні, залежать від двоякості, притаманній професійній діяльності, а саме: розбіжності між особами, які оцінюють професійну діяльність із точки зору її результатів, і фахівцями, які, як правило, виносять свої судження, з огляду на процес, який відбувається у зв'язку з контекстуальними умовами, притаманними конкретній педагогічній ситуації [6, с. 131].

Позитивний підхід до аналізу професійних стандартів виступає як спосіб сприяння узгоджень у наукових розбіжностях [3, с. 36], через що відбувається їх взаємозв'язок з основами академічних знань педагога і педагогічної професії.

Доречно зазначено, що стандарти мають сфокусовуватись на тому, що учні мають вивчити в педагогічних умовах; як критерії професійної компетентності, стандарти мають визначати, *що* оцінювати, як обробляти отримані дані та *що* вважати за виконання стандарту.

Стандартами можуть бути ефективні засоби контролю якості під час вступу, навчання і практики [8, с. 124], проте доцільно уточнити відмінність між загальним і специфічними стандартами, змістом і діяльністю. Загальноприйнято, що стандарти в широкому розумінні передбачають врахування місцевих особливостей стандартизації, в той час як у функціональній діяльності деталізовані стандарти дають можливість розробляти певні стратегії діяльності [7, с. 15].

Було також доведено, що:

- узгоджені стандарти встановлюють внутрішній контроль за підготовкою професійних кадрів, вступ до професійних закладів освіти і практику професійної діяльності, що дає змогу професії набути законної чинності;

- тиск на педагога, за яким він повинен презентувати практику своєї діяльності відповідно до параметрів, встановлених критеріями стандартів для навчання, розглядається як своєрідна діяльність, до якої деякі мають здібність із народження, а деякі – ні [8, с. 95];

- стандарти і компетенції можуть служити основою для розробки дієвих систем для педагогічної звітності і результативності і виступати як механізм професійної освіти [3; 4];

- засновані на стандартах системи оцінки педагога можуть призвести до підвищення професійної освіти, якщо вони дають змогу педагогу відігравати активну роль у самоорієнтації проблеми [9, с. 68; 10, 29–30].

Критики впровадження стандартів заперечують твердження про те, що стандарти можуть ґрунтуватись на опосередкованих (нейтральних), технічних аспектах, з ура-



хуванням природи педагогічного знання як контекстно- і особистісно-пов'язаного явища. Такий підхід, на думку критиків, може призвести до створення лінійного та причинно-наслідкового зв'язку між діями (вчинками) педагога й успішністю студентів, існує небезпека упущення контекстуальних (ситуативних) факторів [11].

Інша критика полягає в таких підходах:

– «розпилити (деконструювати) і фрагментувати роль вчителя, а не презентувати її як узгоджене інтегроване явище» [2; 5];

– виокремлення критеріїв поведінки (дій, вчинків) та результатів діяльності призводить до нехтування більш тонких якостей і врахування ситуативних чинників;

– превалювання проголошених стандартів ставиться вище за різноманітність педагогічної практики;

– забувається багатоаспектність та загальний характер педагогічних компетенцій [6, с. 40];

– управлінський характер і директивний підхід у стандартах може призвести до ситуації, коли робота педагога «перебудується на те, що він стане ретранслятором знань, який здійснює механічне тестування освітніх результатів студентів, стане просто виконавцем педагогічних дій» [7], або ж через «специфікацію мети, показники відгуків <...> може призвести до того, що педагоги будуть поводитись неетично щодо фундаментальних освітніх цінностей, як-от: альтруїзм, інтелектуальна незалежність тощо» [12, с. 110].

Справді, цінності, на яких ґрунтуються стандартні лозунги, часто залишали поза увагою складність процесу навчання та освіти [13, с. 54]. Відтоді як запровадження стандартів зазнало значної критики як явище, яке може призвести до повторної концептуалізації попередніх перспектив освіти, пов'язаних із процесом дослідницької діяльності й ефективної роботи вчителя, науковцями було окреслено ризики депрофесіоналізації та фрагментації в підходах до розуміння ролі вчителя [14, с. 147].

Результати наукового дослідження педагогічного знання, по суті, засвідчили значення набуття педагогом та систематизації нових знань у відповідь на різні ситуативні потреби. Підсумовуючи, можна зазначити, що деякі висловлені науковцями протести щодо використання стандартів як критеріального засобу оцінки професійної діяльності педагога, пов'язаних із кар'єрним зростанням та професійним вдосконаленням, наголошують на тому, що стандарти можуть знизити автономію педагога і ставлення до критичного розуміння його власних цінностей [15, с. 76].

Здається, існує величезна різноманітність підходів до визначення і реалізації компетенцій педагога в рамках національної освітньої політики, починаючи від «легкого дотику» визначення широкого набору компетенцій (наприклад, у Фінляндії, а останнім часом у Франції) і закінчуючи переліком конкретних вимог, пов'язаних із професійними стандартами і кар'єрним зростанням (наприклад, Нова Зеландія, Великобританія і США).

У педагогічній освіті та освітній політиці можна виокремити два протилежних підходи до визначення стандартів щодо способів їх використання та значення для педагогів:

– бюрократичні та технічні підходи до звітності, орієнтованих на вимірювання, моніторинг, порівняння і регулювання індивідуальної поведінки педагога;

– розширене використання, з різноманітною інтерпретацією поняття компетенції як показника продуктивності, виокремлення принципів і кодексів практики в комплексі, ситуативності, взаємозв'язку, соціально-культурної діяльності навчання.

Перший напрям може бути пов'язаний із діяльнісно-орієнтованим підходом, який поширений у Великобританії та США і який часто критикують. Вчені піддають сумніву обґрунтованість стандартів, зосереджених лише на індивідуальній діяльності педагога, а не на цілісному професійному розвитку, в США так звана «стандартна шкала» таким чином відокремлює життя від освіти через надмірне захоплення технічно розробленими стандартами. У Великобританії експерти відзначають, що ці стандарти, здається, були впроваджені з метою визначення змісту та ігнорування питань, пов'язаних із цінностями, позицією педагога та особистісними якостями [14, с. 120].

З другої точки зору стандарти розглядаються як характерні засоби для відтворення професійної діяльності, засобів осмислення і керівництва професійних дій, що допомагають ідентифікувати (визначити) можливість для розвитку і забезпечення освітніх потреб окремих осіб та на рівні школи [1; 7].

Дослідження функцій і впливу впровадження педагогічних стандартів у різних країнах показують значні відмінності в способах впровадження і використання стандартів, залежно від ситуації та зобов'язань у прийнятті та виконанні рішень. Загалом наявність педагогічних стандартів не гарантує якості чинних стандартів, оскільки особливість стандартів полягає в їхній суб'єктивній інтерпретації (суб'єктивному розумінні) [1].

Питання педагогічних стандартів та компетенцій полемічне, що особливо стосується



ся зацікавлених сторін і осіб, що приймають рішення щодо впровадження цих стандартів і відповідають за розробку політики та реалізації, розглядається також можливість досягнення уніфікації стандартів на міжнародному рівні, в рамках яких можна визначити характеристики різних рівнів спеціальних педагогічних знань, з урахуванням усіх пов'язаних із такою багатогранною діяльністю аспектів. За проектом «TUNING», підхід передбачає діяльність заради реалізації цієї мети через визначення рівнів характеристик особливостей для кожного циклу професійного ступеня в кількох предметних сферах, включаючи освіту; можливість розробки підрівнів характеристик було обговорено учасниками проекту, але остаточно висновку так і не було сформульовано. Характеристики компетенції, як зазначено в заключній доповіді проекту «TUNING», визнаються орієнтирами для оцінки, але не є обов'язковими для виконання, що передбачає гнучкість поняття «компетенція», забезпечуючи цим загальноприйняте розуміння поняття. Наступна відмінність підрівнів згадана у проекті звіту: для 1-го рівня цикл освітніх (ступеневих) програм, базового, середнього та вищого підрівнів; для 2-го рівня цикл освітніх програм вищого і спеціалізованого підрівнів.

Дослідження пов'язує процес формування відмінностей між новачком і досвідченим педагогом, що дає розуміння особливостей спеціальних педагогічних знань та етапів професійного розвитку й інтересу. Перш за все, спеціальні педагогічні знання розвиваються повільно, вимагаючи, як мінімум, трьох-п'яти років підготовки, а фактично, це вимагає організації навчання як умисного, повторюваного, цілеспрямованого процесу та наявності високоякісного зворотного зв'язку. Це підкреслює важливість професійної підтримки на початку, в критичний, відповідальний період; цей пріоритет все частіше визнається в нещодавніх реформах і національній політиці в Європі.

Ключовими особливостями спеціальних педагогічних знань, або професіоналізму, як визначають це поняття французькі вчені, є такі: рутинізація педагогічної діяльності, тобто розвиток шаблонів типових дій і педагогічного репертуару (змісту діяльності); чутливість до соціальних вимог певної аудиторії і визнання її динамічності (швидkozмінності); гнучкість та імпровізація; розуміння проблем; знання в певній сфері та предметні специфічні знання у розпізнаванні зразків у складності соціального життя.

Зазначимо, що у французькій літературі поняття «габітус» («тілобудова») вико-

ристовується для опису «структурування структури», який дає педагогові змогу вирішувати різноманітні педагогічні ситуації на основі певної адаптивної підготовки. Поняття включає в себе зразки дій як «моделі сприйняття, оцінки і прийняття рішення, які активують знання (французькою мовою «savoirs»), перетворюючи їх у компетенції. Концепція «savoirs» потім описується як «багатовимірною, динамічною організацією смислових значень із суттєвим додатковим значенням, притаманним суб'єктам, класам, відносинам чи структурам у конкретних ситуаціях».

Справді, двояка природа взаємозалежних функцій має місце в процесі навчання – діахронічні (історичний розвиток) функції, мотиваційні, усвідомленість і поступовість, функції прийняття рішень для досягнення цілей; синхронні, автоматизовані, економічні і мінливі функції для інтерактивної діяльності в класі [9, с. 14].

Особистісний і надзвичайно складний характер практичного мислення педагога – знання професійної майстерності – характеризується головним чином як обдумування і прийняття рішення в процесі взаємодії з аудиторією [11]. Якщо ефективність професійної майстерності залежить від особистого судження, цілісної схеми і підсвідомих знань, розвиток таких фахових знань вимагає від педагога складного пізнавального процесу, зокрема на початку його професійної діяльності (кар'єри), в процесі організації навчання без наявності необхідного досвіду викладання і знань для критичного, усвідомленого і систематичного вивчення своєї практики, що має здійснюватись через порівняння і вивчення кількох джерел. Така діяльність є проблематичною для педагога-початківця, оскільки кожна дія вчителя пов'язана з ціннісним підґрунтям, яке тісно поєднане з переконаннями.

Критичний аналіз власної педагогічної діяльності все ж вимагає від педагога здійснення процесу «перетворення практичної діяльності в теоретичне знання», який легше здійснити в умовах школи, за допомогою класної практики та професійного діалогу: це тягне за собою критичний аналіз власних практичних дій та ідей, а не просто формування вміння практично реагувати на стійкі зміни в освітньому середовищі, що підкріплюється окремими судженнями і теоретичними передумовами та пріоритетами у стратегії навчання й освітніх цілей.

Дві основні вимоги виокремлені як фундаментальні, мінімальні цілі для підготовки якісного педагога:

– можливість систематичної оцінки власних професійних знань і практики на основі



широкого спектру критеріїв та виходячи з практики, теорії та досліджень;

– критична і позитивна позиції стосовно інновацій і підвищення кваліфікації.

Висновки з проведеного дослідження. Зрештою, дослідження проблем педагогічної освіти та професійного розвитку свідчать про те, що педагогічний інтерес може призвести до розвитку повторюваності моделі діяльності, головним чином пов'язаних із глибокими переконаннями і поглядами, а також динамікою соціально-культурної ситуації. Соціально-культурні впливи пов'язані з ситуаціями й умовами оволодіння та використання професійного знання, яке передбачає врахування предметних особливостей та врахування контингенту студентів. У фокус таким чином потрапляє інтерес, який змінюється від окремих змін і подій у підготовці вчителів та розвивається в напрямі взаємодії між педагогами та їх поведінки в різних педагогічних ситуаціях, значення також має особливості зміни педагогічної ситуації у прискореному або гальмуючому темпі. Результати дослідження також вказують на тенденцію розширення кола інтересів і пріоритетів педагогів: тенденція проявляється в русі від егоцентричної концепції організації навчання (педагог вибудовує освітній процес, виходячи зі своїх інтересів та досвіду) до зосередженості на навчанні студентів, тобто педагог формує освітній процес, виходячи з інтересів студентів та їхніх потреб, опановуючи з цією метою нові для нього методи, підходи, засоби тощо. Проте здійснений аналіз педагогічних стандартів не є вичерпно вивченим, відкритим залишається дослідження педагогічних стандартів та вимог до компетентності педагогів дошкільної освіти, що становить перспективу подальших розвідок у цьому напрямі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Conway, P. Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-National Study / P. Conway, R. Murphy, A. Rath, K. Hall // Report Commissioned by the Teaching Council. – University College Cork and Teaching Council of Ireland. – 2009. – P. 20–39.

2. ETUCE (European Trade Union Committee for Education). – Teacher Education in Europe. – An ETUCE Policy Paper, Brussels: ETUCE. – 2008. – 56 p.

3. Ingvarson, L. "Professional standards: a challenge for the AATE?" / L. Ingvarson // English in Australia, 1998. – 122: 33–44.

4. Kleinhenz, E. and Ingvarson, L. Teacher accountability in Australia: current policies and practices and their relation to the improvement of teaching and learning. – Research Papers in Education. – № 19 (1), 2004. – P. 31–49.

5. Sykes, G., & Plastrik, P. Standard setting as educational reform / G. Sykes, P. Plastrik // Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education and American Association of Colleges for Teacher Education. ED 358 068. – Trends and Issues Paper no. 8, 1993. – P. 68–93.

6. Millman, J. & Sykes, G. The assessment of teaching based on evidence of student learning: An analysis / J. Millman, G. Sykes // Washington, DC: National Board for Professional Teaching Standards. – 1992. – 56 p.

7. Thrupp, M. Professional Standards for Teachers and Teacher Education. Avoiding the Pitfalls / M. Thrupp // PPTA, University of Waikato. – 2006. – P. 130–158.

8. Yinger, R. & Hendricks-Lee, M. The language of standards and teacher education reform / R. Yinger, M. Hendricks-Lee // Educational Policy, 2000. – № 14(1). – P. 94–106.

9. Darling-Hammond, L. Teacher Quality and Student Achievement / L. Darling-Hammond // Educational Policy Analysis Archives, 2000. – Vol. 8, No. 1. – P. 34–79.

10. Pyke, C. & Lynch, S. Mathematics and Science Teachers' Preparation for National Board of Professional Teaching Standards Certification / C. Pyke, S. Lynch // School Science and Mathematics, 2005. – 105: 25–35.

11. Hagger, H. & McIntyre, D. Learning teaching from teachers / H. Hagger, D. McIntyre // Realizing the potential of school-based teacher education. Maidenhead: Open University Press. – 2006. – 43 p.

12. Ollsen, M., Codd, J. & O'Neill, A. Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy / M. Ollsen, J. Codd, A. O'Neill. – London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications. – 2004. – 186 p.

13. Eraut, M. Developing Professional Knowledge and Competence / M. Eraut. – Falmer: London. – 1994. – 98 p.

14. Cochran-Smith, M. and Lytle, S. (Eds.) Inquiry as Stance. Practitioner Research for the Next Generation / M. Cochran-Smith. – New York: Teacher College Press. – 2009. – 235 p.

15. Menter, I., Hulme, M., Elliot, D. & Lewin, J. Literature Review on Teacher Education in the 21st Century / I. Menter & other. – Edinburgh: Educational Analytical Services, Scottish Government Social Research. – 2010. – 319 p.



УДК 37.032.+356.332

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Нікогосян Л.Р., д. мед. н., доцент,
завідувач кафедри загальної фармації
Одеський національний медичний університет

Автором у статті визначено специфічність підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного напрямку, підкреслено необхідність формування професійної компетенції майбутніх спеціалістів. Висвітлено особливості умов, показників, чинників, принципів процесу формування психологічної готовності майбутніх спеціалістів фармацевтичних спеціальностей до професійної діяльності під час навчання у фаховому вищому навчальному закладі (ВНЗ). У статті автор розкриває поняття «формування професійної компетенції студентів», описує основні рівні формування професійної компетентності. У роботі розкриваються специфічні критерії, показники та рівні готовності майбутніх фахівців фармацевтичних спеціальностей до професійної діяльності, встановлюються їхні провідні якісні характеристики.

Ключові слова: вищий навчальний заклад (ВНЗ), компетенція, професійні компетенції (ПК), компоненти компетенції, майбутні фахівці фармацевтичних спеціальностей.

Автором в статті определена специфичность подготовки будущих специалистов фармацевтического направления, подчеркнута необходимость формирования профессиональной компетенции будущих специалистов. Раскрыты особенности условий, основных характеристик, причин, принципов процесса формирования психологической готовности будущих специалистов фармацевтических специальностей к профессиональной деятельности во время обучения в профессиональном высшем учебном заведении (вуз). В статье автор раскрывает понятие «формирование профессиональной компетенции студентов», описывает основные уровни формирования профессиональной компетентности. В работе раскрываются специфические критерии, показатели и уровни готовности будущих специалистов фармацевтических специальностей к профессиональной деятельности, описываются их основные качественные характеристики.

Ключевые слова: высшее учебное заведение (вуз), компетенция, профессиональные компетенции (ПК), компоненты компетенции, будущие специалисты фармацевтических специальностей.

Nikogosyan L. R. FORMATION OF READINESS OF THE FUTURE SPECIALISTS PHARMACEUTICAL SPECIALTIES TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF TRAINING

The author of the article defined the specificity of training of future specialists of pharmaceutical areas, stressed the need for the formation of professional competence of future specialists. The features: conditions, the main characteristics, causes, principles of the formation of psychological readiness of the future experts of pharmaceutical specialties for professional work during training in a professional higher education institution. The author reveals the concept of "the formation of professional competence of students", describes the basic levels of formation of professional competence, gives examples of tasks necessary for the formation of the professional competence of the future experts of pharmaceutical specialties. The paper reveals the specific criteria, indicators and levels of readiness of the future experts of pharmaceutical specialties for professional work, described their main quality characteristics.

Key words: higher education institution (HEI), competence, professional competence (PC), components of competence, future specialists of pharmaceutical specialties.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення України як країни, яка може готувати конкурентно-спроможних фахівців, компетентнісний підхід до розвитку особистості професіонала лежить в основі державного освітнього стандарту середньої спеціалізованої та вищої професійної освіти третього покоління, отже, формування набору компетенцій має відбуватись відповідно до державних стандартів, що ставить нові завдання перед науковцями.

На цьому етапі розвитку фармацевтичної індустрії успішна практична діяльність

фахівця визначається рівнем сформованості професійних компетенцій. Фармацевт, який володіє професіоналізмом, гарно орієнтується в усіх питаннях фармації, а особливо в практичних питаннях виготовлення, зберігання і відпуску лікарських засобів, є більш конкурентоспроможним на ринку праці ніж інші.

Найбільш ефективним засобом професійно-особистісного розвитку висококваліфікованих фахівців під час підготовки до професійної діяльності у вищих навчальних закладах є компетентнісний підхід, у ме-



жах якого процес навчання розуміється як комплексна діяльність, націлена на формування у студентів набору загальнонавчальних, загальнокультурних та професійних компетенцій.

І.Я. Лернер, В.О. Краєвський та інші науковці, які висвітлювали питання компетенції у структурі професійної компетенції, виділяють чотири компоненти:

1) мотиваційний, який характеризується потребою і прагненням опанувати загальноосвітні і професійні компетенції та використовувати їх у процесі навчання, що є мотивацією для досягнення успіху в професійній діяльності;

2) когнітивний, який визначає систему понять і законів природи;

3) діяльнісний, який визначає практичне й оперативне застосування знань, освітній, життєвий та професійний досвід, що дає змогу застосовувати професійні знання в процесі вирішення теоретичних і практичних професійних завдань;

4) особистісний, який проявляється в усвідомленні майбутнього фахівця значущості професійного саморозвитку та особистісного самовдосконалення і включає професійно важливі якості, від яких залежить рівень сформованості професійних умінь і навичок [1; 2; 3].

Таким чином, структура компетенцій визначена як єдність мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та особистісного компонентів. Водночас професійну компетентність варто розглядати як інтегральну характеристику, що визначає здатність і готовність вирішувати професійні проблеми і професійні завдання, які виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, навичок, умінь, професійного і життєвого досвіду, цінностей і культури. Здатність ми розглядаємо не як «схильність», а як «уміння», з урахуванням того, що загалом здатність розглядається як властивість особистості, що є умовою успішного освоєння і виконання певного виду діяльності.

Щодо поняття «готовність» зазначимо, що дослідженням певних аспектів психологічної готовності до діяльності присвячені праці як педагогів, так і психологів сучасності: М.І. Виноградова, Р.М. Гагаєва, В.А. Гаспаряна, В.О. Єфімов, Е.П. Ільїна, Е.Р. Козлова, Б.Ф. Ломова, М.А. Мазмазяна, Л.С. Нерсесяна, Р.С. Нікіфорова, П.А. Рудика тощо. Незважаючи на широку поширеність цього поняття, немає однозначного трактування. Деякі автори розглядають готовність як стан, що характеризується динамічною концентрацією внутрішніх сил людини, що дає змогу їй

доцільно регулювати свою діяльність. Інші вважають поняття готовності особистісною характеристикою, визначаючи його як стійку характеристику особистості, певний рівень розвитку особистості, що передбачає сформованість цілісної структурованої системи ціннісно-орієнтованих, когнітивних, емоційно-вольових та операційно-поведінкових якостей особистості, як певний психічний стан особистості. Ми схильні розглядати «готовність», насамперед, як психологічну готовність до самостійного, а за необхідності, креативного виконання професійної діяльності. Спираючись на особистісний підхід до розгляду поняття «готовність до діяльності» та компетентнісний підхід у професійній освіті, на нашу думку, правомірно стверджувати, що основою готовності до діяльності виступає саме психологічна готовність, критерієм успішності якої виступає сформованість професійно-важливих психологічних якостей особистості, уміння реалізовувати себе, використовувати свої пізнавальні, комунікативні та інші здібності для вирішення задач, здатність довільно регулювати ступінь психологічної готовності до діяльності, відповідно до обставин.

Під час інтерпретації категорії «формування» необхідно виходити з того, що вона відображає весь спектр конкретно-історичних детермінацій життєдіяльності індивіда і тих суспільних норм, в яких відбувається процес засвоєння певної системи знань, норм, цінностей й активного відтворення індивідом соціального досвіду. Оскільки формування – це процес розвитку, в якому індивід бере на себе відповідальність за максимально повну реалізацію свого потенціалу.

Формування психологічної готовності до професійної діяльності С.М. Кучеренко розглядає як розвиток, становлення необхідних ставлень, установок, досвіду, майстерності, які дають людині змогу усвідомлено здійснювати професійну діяльність [4].

Є.С. Романова у своїх дослідженнях готовність до професійної діяльності розглядає як загальну генералізовану особистісну готовність та спеціальну професійну готовність, трактуючи це поняття як своєрідний синтез психологічних феноменів та понять на різних рівнях розвитку професіонала [5].

Формування психологічної готовності до професійної діяльності, як процес, передбачає врахування певних чинників, що безпосередньо впливають на рівень її сформованості. Узагальнюючи основні чинники формування психологічної готовності до професійної діяльності, можна відокремити дві групи: внутрішні – індивідуально-особи-



стісні – та зовнішні – соціально-педагогічні. До індивідуально-особистісних чинників формування психологічної готовності до професійної діяльності належать:

- вікові та гендерні особливості;
- мотивація особистості, наявність потреби в постійному самовдосконаленні, чіткість уявлень про сутність майбутньої професійної діяльності;
- внутрішні протиріччя між досягнутим і необхідним рівнями професійного становлення;
- рефлексія професійного становлення, ідентифікація з професійними образами.

Відповідно, до зовнішніх (соціально-педагогічних) чинників формування психологічної готовності до професійної діяльності належать:

- тип, особливості функціонування, структура навчального закладу, в якому відбувається підготовка майбутнього спеціаліста та специфіка навчально-виховного процесу;
- спеціальним чином організована професійно-педагогічна підготовка в умовах інформатизації навчального процесу; використання системи критеріїв адекватного оцінювання рівнів сформованості психологічної готовності до діяльності;
- творчий підхід до навчання та підготовки майбутнього спеціаліста; використання інноваційних технологій під час навчання у ВНЗ;
- включення студентів в активну і різноманітну діяльність;
- забезпечення нормального психологічного клімату в групах, залучення до активної діяльності, співтворчості під час навчання тощо.

Оцінюючи готовність студентів до виконання своєї професійної діяльності, можна виокремити три рівні сформованості психологічної готовності:

1) непрофесійний рівень визначається тим, що майбутній спеціаліст не підготовлений, не навчений виконувати спеціальні функції, не має досвіду практичної діяльності або ці показники знаходяться на вкрай низькому рівні;

2) предпрофесійний рівень характеризується незакінченою підготовкою до виконання спеціальних функцій;

3) професійний рівень включає два підрівня – звичайний рівень і рівень професійної майстерності. Звичайний рівень характеризується можливістю здійснювати спеціальну діяльність, а рівень професійної майстерності – високою якістю виконання діяльності, творчим підходом до її здійснення [6].

Психологічна готовність – це первинна функціональна умова успішного виконан-

ня будь-якої діяльності. Важливою умовою формування психологічної готовності до будь-якої діяльності є наявність відповідних якостей і, в першу чергу, схильностей та здібностей особистості до майбутньої діяльності. Психологічна готовність до діяльності розвивається на основі засвоєння загальних та професійних знань, формування вмінь та навичок, удосконалення сформованих професійно важливих якостей особистості.

Психологічна готовність формується і виявляється на таких рівнях регуляції діяльності як особистісно-смысловий, ситуативно-цільовий і компетентісно-виконавчий.

Особистісно-смысловий рівень психологічної готовності забезпечує її регулювання з урахуванням соціального значення і відповідного індивідуального особистісного сенсу, ціннісного ставлення до змісту і спрямованості професійної діяльності.

Ситуативно-цільовий рівень психологічної готовності відповідає за спонукання і регулювання сукупності службових дій, як компетентного фахівця фармацевтичної індустрії.

Компетентісно-виконавчий рівень визначає можливість оперативної, кваліфікованої зміни одного способу дії на інший, використання творчого підходу до виконання професійних обов'язків.

Специфіка психологічної готовності майбутніх фахівців фармацевтичних спеціальностей до своєї професійної діяльності в сучасних умовах полягає в тому, що вони мають бути готові не тільки до виконання своїх посадових обов'язків, а й вдосконалювати свою професійність, засвоюючи нові технології, розробляючи нові способи та препарати, які відповідають не тільки стандартам, а й потребам сучасності.

З огляду на цю специфіку, базовими компонентами психологічної готовності майбутнього фахівця фармацевтичної спеціальності є мотиваційний, емоційний, волевий, пізнавальний, операціональний, комунікативний та креативний. Сформованість зазначених компонентів детермінується рівнем розвитку у майбутнього фахівця відповідних особистісних якостей, ефективно сформувані які не можна без впровадження в спеціально-професійну підготовку у ВНЗ основних психологічних принципів:

- особистісної орієнтованості (спрямованість на інтереси та потреби студентів, створення умов, що сприяють самовираженню, самостійності суджень);
- рефлексивності (самопізнання себе та майбутньої професійної діяльності);
- інтенсифікації (організація активної діяльності педагогів і студентів);



– проблемності (постановка завдань, орієнтованих на актуалізацію знань та досвіду);

– системності (аналіз і розгляд майбутньої професійної діяльності як цілісної, певним чином організованої динамічної системи);

– цілеспрямованості (спрямованість на майбутню професійну діяльність, на досягнення високих результатів, набуття відповідних знань, умінь, навичок, особистісних властивостей);

– активності (відкритість новому досвіду, знанням).

– комплексності (включення елементів програми формування психологічної готовності до професійної діяльності в практичну роботу);

– творчості (творчий підхід до розв'язання професійних завдань).

Стосовно процесу професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичних спеціальностей можна стверджувати, що від того, наскільки студент психологічно готовий до освоєння професії та подальшої діяльності в ній, залежить його успішність в професійній діяльності загалом.

Особливостями навчально-освітнього процесу, націленого на формування професійних компетентностей у студентів спеціальності «Фармація», є забезпечення наближення предмета фахових дисциплін до потреб професійної підготовки студентів, посилення взаємозв'язку дисциплін професійного циклу як основи професійної готовності, поетапне засвоєння способів застосування знань у вирішенні професійних завдань.

Розглянемо рівні формування компетентності майбутніх фахівців фармацевтичних спеціальностей: низький, середній та високий [7].

Низький рівень характеризується тим, що знання студента носять уривчастий, поверхневий характер, вміння студента працювати з лабораторним обладнанням розвинені слабо, він не може правильно використовувати отримані знання для вирішення професійних завдань. До того ж, у студента відсутня потреба успішно виконати поставлене завдання, інтерес до професійної діяльності слабкий, студент не проявляє ініціативи і самостійності, вирішуючи професійні завдання, а потреба успішно вирішувати професійні завдання у нього не сформована.

Студент із середнім рівнем компетентностей знає більшість основних законів і понять, які використовуються у фахових дисциплінах, але допускає неточні формулювання. Студент вміє виконувати завдання, що вимагають застосування спеціаль-

них знань у знайомій ситуації, здійснювати лабораторний експеримент за алгоритмом. Інтерес до професійної діяльності у нього нестійкий, у разі труднощів ініціативи студент не проявляє.

При високому рівні компетентностей студент знає основні поняття і закони, які використовуються у фахових дисциплінах, володіє усіма методами розв'язування спеціальних задач із більшості дисциплін навчального курсу та методикою виконання лабораторного експерименту. Студент самостійно здобуває знання за фахом своєї професійної діяльності з різних джерел, здатен розв'язувати професійні задачі, що вимагають осмислення та застосування спеціальних знань у новій ситуації, вільно володіє комп'ютерною технікою та лабораторним обладнанням, вміє проектувати і вирішувати проблеми в нестандартних ситуаціях. Студент усвідомлює необхідність придбання фахових знань як основи успішної професійної підготовки та актуальності професійної самоосвіти для прийняття рішень у майбутній професії фармацевтичного напрямку.

У вищих навчальних закладах, які готують спеціалістів фармацевтичного профілю, не останню роль у формуванні професійних компетенцій відіграє викладач. Оскільки саме він під час організації самостійної роботи студентів має враховувати особливості когнітивного і діяльнісного компонентів, прагнути перевести студента з першого (низького) рівня до вищого рівня, ґрунтуючись на мотиваційних й особистісних компонентах, а також оцінювати рівні сформованості професійних компетенцій, використовуючи різні методи викладання. Так, під час підготовки майбутніх фахівців фармацевтичної спеціальності необхідно виробити вміння проводити різні розрахунки, готувати за розрахунками препарати, аналізувати чистоту експерименту.

З метою формування низького рівня професійної компетентності викладач навчає студентів виконувати розрахункові завдання, засновані на конкретних формулах і ситуаціях. Студенти, знаючи типові формули і алгоритми, мають вміння розв'язувати типові розрахункові задачі, вміння поводитися зі специфічним хімічним обладнанням.

З метою формування середнього рівня компетентності викладач ускладнює умови завдань, заснованих на подібних ситуаціях. Студенту необхідно наблизити рішення до стандарту, це досягається розумінням процесу, узагальненням знань, логічним мисленням [8]. На цьому етапі студенти вміють добре використовувати лабораторне обладнання.



З метою формування вищого рівня компетентності розрахункові задачі мають відображати невідомі ситуації, що передбачає поступове ускладнення діяльності студентів, розвиток креативного підходу до виконання професійної діяльності.

Впровадження викладачами у фахові навчальні дисципліни завдань експериментально-розрахункового характеру, використання інноваційних технологій під час викладання професійно орієнтованого матеріалу сприятиме посиленню мотивації до вивчення фахових дисциплін.

Висновки з проведеного дослідження. Формування готовності майбутніх фахівців фармацевтичних спеціальностей до професійної діяльності є не тільки ціллю, але й результатом довготривалого процесу навчання у вищому навчальному закладі за профілем, який являє собою комплекс організаційних, психологічних і педагогічних заходів та здійснюється за наявності і врахування певних психологічних чинників та принципів, завдяки впровадженню інноваційних технологій та новітніх методів викладання, результатом якого стає підготовка компетентного, висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця фармацевтичної індустрії.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці програм, науково-методичних посібників для майбутніх фахівців фармацевтичної спеціальності, які дають змогу сформуванню необхідні вміння та навички, розгляді можливостей впровадження інтерактивних методів навчання, створенні професійно-психологічного тренінгу,

спрямованого на формування психологічної готовності до професійної діяльності тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И.Я. Лернер. // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 8–11.
2. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и современная методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
3. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей / А.К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2005. – 368 с.
4. Кучеренко С.М. Оценка психологической готовности студентов к профессиональной деятельности как одно из направлений повышения качества подготовки специалистов / Вісник Харківського університету. Серія «Психологія». – Харків: ХДУ, 1998. – № 403. – С. 107–111.
5. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессионаграммы / Е.С. Романова. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
6. Терентьева Н.О. Педагогична професійна діяльність: взаємодія, готовність, усталеність / Н.О. Терентьева // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» / Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького. – 2011. – Вип. 199, ч. 1. – С. 60–66.
7. Пахаренко Н.В. Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций / Н.В. Пахаренко, И.Н. Зольникова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/106-7502>.
8. Виноградова А.М. Роль самостоятельной учебно-исследовательской деятельности в профессиональном становлении студентов медицинского колледжа / А.М. Виноградова // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 5 – С. 9–14.



УДК 37.013.2/.32+061.23

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ СОЦІАЛЬНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Павлишина Н.Б., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки вищої школи
ПВНЗ «Академія рекреаційних технологій і права»

Уточнено сутність поняття «готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у закладах соціального обслуговування людей похилого віку». Визначено педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в закладах соціального обслуговування людей похилого віку, серед яких мотивування й стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів для активного включення в соціальну роботу з людьми похилого віку за посередництва волонтерської роботи; використання інтерактивних методів навчання для проектування соціальної роботи з людьми похилого віку; організація практичної діяльності студентів за допомогою студентської інтернет-спільноти «Соціальна геріатрія».

Ключові слова: *готовність до професійної діяльності, майбутні соціальні працівники, люди похилого віку, заклади соціального обслуговування, модель, педагогічні умови.*

Уточнена сутність поняття готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в закладах соціального обслуговування людей похилого віку. Визначено педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в закладах соціального обслуговування людей похилого віку: мотивація й стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів для активного включення в соціальну роботу з людьми похилого віку при посередництві волонтерської роботи; використання інтерактивних методів навчання для проектування соціальної роботи з людьми похилого віку; організація практичної діяльності студентів з допомогою студентської інтернет-спільноти «Соціальна геріатрія».

Ключевые слова: *готовность к профессиональной деятельности, будущие социальные работники, люди пожилого возраста, учреждения социального обслуживания, модель, педагогические условия.*

Pavlyshyna N.B. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF READINESS FORMATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE INSTITUTIONS OF SOCIAL SERVICES FOR THE ELDERLY

The essence of the concept of future social workers' readiness for professional activity in the institutions of social services for the elderly has been précised. Pedagogical conditions of readiness formation of future social workers for the professional activity in the institutions of social services for the elderly have been determined, including motivating and stimulating of teaching and learning activity of students for active involvement in social work with old people through the mediation of volunteer work; the usage of interactive teaching methods for the social work' design with the elderly; organization of students' practical activity through student online community "Social Geriatrics".

Key words: *readiness for professional activity, future social workers, elderly, social care institutions, model, pedagogical conditions.*

Постановка проблеми. Вхідження України до єдиного освітнього простору вимагає пошуку нових моделей підготовки фахівців соціальної сфери. У зв'язку з цим, усе більшої актуальності набуває обґрунтування нових підходів до підготовки та пошук ефективних педагогічних умов формування готовності майбутніх соціальних працівників, здатних ефективно здійснювати соціальну роботу з людьми похилого віку у закладах соціального обслуговування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах України схарактеризували у своїх

наукових працях О. Карпенко, О. Плахотнік, С. Товщик. Значне теоретичне й практичне значення для розв'язання проблеми дослідження мають наукові праці щодо питань підготовки фахівців із соціальної роботи до професійної діяльності (Т. Голубенко, І. Зимня, О. Іванова, О. Тополь, М. Фірсов та ін.). Особливості становлення соціального працівника як професіонала розглядали В. Бочарова, Н. Клименко, В. Поліщук, В. Сластьоніна.

Незважаючи на посилену увагу науковців до проблеми формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, залишається не вивченою



низка важливих для теорії й практики професійної освіти питань. Зокрема, не визначено педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в закладах соціального обслуговування людей похилого віку.

Постановка завдання. З огляду на вищезазначене завдання полягає в обґрунтуванні педагогічних умов формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в закладах соціального обслуговування людей похилого віку. Поняття «готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в закладах соціального обслуговування людей похилого віку» розглянуто як цілісну властивість особистості, що характеризується мотиваційно-ціннісною орієнтацією на впровадження системи соціальних заходів щодо сприяння, підтримки й реалізації соціальних послуг, які надаються в соціальних інституціях на різних рівнях реалізації соціальної політики держави, а також професійно-орієнтованими знаннями, уміннями, навичками й особистісними якостями, спрямованими на подолання чи пом'якшення життєвих труднощів, підтримку соціального статусу й повноцінної життєдіяльності людей, які досягли пенсійного віку та припинили щоденну професійну діяльність [3].

Для вирішення поставлених завдань використано теоретичні методи дослідження: аналіз філософської, наукової (педагогічної та психологічної), навчально-методичної літератури з проблеми дослідження; вивчення, порівняння й узагальнення педагогічного досвіду задля визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в закладах соціального обслуговування людей похилого віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для того щоб за час навчання у вищих навчальних закладах підготувати майбутніх соціальних працівників до ефектної професійної діяльності, необхідно, на думку Т. Аветісяна, дотримуватися наступних умов освітнього процесу: розробки навчальних планів і програм за спеціальними дисциплінами на основі сучасних наукових поглядів на теорію соціальної роботи, з орієнтацією на цінності соціальної роботи як професійної діяльності; обов'язковість вивчення досвіду соціальної роботи у всіх спеціальних дисциплінах і спецкурсах; розкриття змісту ефективної професійної діяльності соціального працівника у всіх видах навчальної роботи у ВНЗ; усвідомлення суб'єктивної позиції майбутнім соціальним працівником; забезпечення взаємозв'язку змістовно-процесуальної підготовки й

внутрішньо-особистісного формування готовності студентів до соціальної роботи; розвиток таких особистісних якостей у студентів як орієнтація на людину, уміння ефективно взаємодіяти з іншою людиною й позитивно спілкуватися з нею, прагнення до професійного самовдосконалення, творчого характеру праці; формування у студентів потреб і інтересів у підготовці себе до професійної діяльності, їх участі в науково-дослідній роботі в галузі соціальної роботи; надання студентам можливості участі у волонтерській діяльності; здійснення спеціальної підготовки співробітників закладів соціальної сфери до приймання практикантів, орієнтація їх на контакти й взаємне співробітництво. Лише при створенні цих умов в освітньому процесі можна сподіватися, що майбутня професійна діяльність студентів за фахом «соціальна робота» виявиться ефективною [1].

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників буде більш дієвою, якщо враховувати такі педагогічні умови підготовки фахівців, які дають змогу готувати висококваліфікованих фахівців, здатних здійснювати ефективну соціальну роботу з людьми похилого віку: мотивування й стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів заради активного включення в соціальну роботу з людьми похилого віку за посередництва волонтерської роботи; використання інтерактивних методів навчання з метою проектування соціальної роботи з людьми похилого віку; організація практичної діяльності студентів за допомогою студентської інтернет-спільноти «Соціальна геріатрія».

Розкриємо зміст цих педагогічних умов.

Перша педагогічна умова – мотивування й стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою активного включення в соціальну роботу з людьми похилого віку за посередництва волонтерської роботи – дає змогу залучати майбутніх соціальних працівників до волонтерської роботи з людьми похилого віку, у процесі якої в студентів формуються позитивні мотивації, установки та ціннісні орієнтації на оволодіння технологіями соціальної роботи з клієнтами геронтологічної групи. Педагогічна умова визначена на основі аналізу досвіду підготовки соціальних працівників у зарубіжних країнах, де участь студентів у волонтерській роботі є обов'язковою.

Важко не погодитися з О. Гомонюк, яка зазначає, що для студентів волонтерство є чудовою можливістю самореалізації, дає змогу особисто здійснити внесок у розв'язання соціальних проблем, випробувати свої можливості, беручи участь у проектах і програмах соціальної спрямованості [2].



Волонтерська робота, що здійснюється студентами на базах територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг) та геріатричних пансіонатів у період навчання на другому курсі, передбачає надання волонтерської допомоги у побуті людям похилого віку. Це сприяє ознайомленню студентів із завданнями, особливостями і напрямками волонтерської роботи з людьми похилого віку, визначенню кола знань та вмінь, якими повинен володіти волонтер під час роботи з такою категорією клієнтів. На третьому курсі участь у волонтерській роботі передбачає здійснення студентами просвітницько-профілактичної роботи з клієнтами геронтологічної групи, зокрема, залучення людей похилого віку до громадської діяльності, організацію їх дозвілля. В результаті, у студентів формуються уміння та навички щодо здійснення професійної комунікації, командної роботи і соціальної профілактики. Участь студентів у волонтерській роботі на четвертому курсі полягає в організації ними волонтерських груп, проведенні навчальних курсів, тренінгів, семінарів, на яких нові волонтери отримують знання, уміння та навички, необхідні для виконання соціальної роботи з людьми похилого віку. Такий вид волонтерської роботи формує в студентів мотивацію до виконання професійної діяльності в закладах соціального обслуговування людей похилого віку.

Отже, основним напрямом волонтерської роботи з людьми похилого віку є соціальна опіка та соціальний захист. Мета участі у волонтерській роботі полягає у формуванні гуманного ставлення студентів до громадян похилого віку, проведення благодійних акцій, привертання уваги громадськості до проблем літніх людей.

Такий вид діяльності сприяє підвищенню соціальної активності студентів, дає змогу бути поінформованим щодо важливих проблем людей старшого покоління. У процесі здійснення волонтерської роботи з людьми похилого віку формуються такі людські якості, як гуманність, доброзичливість, співпереживання, комунікабельність, співчуття, толерантність, терпіння, емпатія. Окрім того, волонтерська робота сприяє набуттю практичного досвіду, розвитку лідерських якостей, особистих, професійних та творчих здібностей.

Друга педагогічна умова – використання інтерактивних методів навчання для проектування соціальної роботи з людьми похилого віку – дає змогу спрямувати студентів на саморозвиток та активне набуття системи знань, умінь і навичок, необхідних для виконання професійної діяльності в закла-

дах соціального обслуговування клієнтів геронтологічної групи за допомогою застосування сучасних інформаційних технологій.

Інформаційні технології навчання дозволяють сформувати систему безперервного навчання майбутніх соціальних працівників, що спрямована на постійний розвиток особистості протягом усього терміну навчання. Їх застосування надає доступ до електронних джерел інформації, підвищує у студентів ефективність самостійної роботи.

Інформаційне забезпечення навчального процесу формування готовності майбутніх соціальних працівників полягає у використанні сучасних комп'ютерних технологій. Зокрема, мультимедійні лекції сприяють підвищенню інтерактивного діалогу між лектором та аудиторією, що, у свою чергу, впливає на розвиток у студентів здатності до здійснення аналізу і узагальнення отриманої інформації. Технологія мультимедія сприяє активізації пізнавальної діяльності у студентів.

Інформаційно-комп'ютерне забезпечення навчальних дисциплін має включати створення електронних навчально-методичних комплексів та розміщення їх на базі системи управління навчанням Moodle.

Інтерактивне спілкування під час аудиторних занять за допомогою смартфонів та ноутбуків активізує процес взаємодії аудиторії. Студенти мають можливість отримувати додаткову інформацію в інтернеті, брати участь в спеціальних інтернет-опитуваннях, проходити різноманітні тестування он-лайн.

Третя педагогічна умова – організація практичної діяльності студентів за допомогою студентської інтернет-спільноти «Соціальна геріатрія» – дає змогу організувати єдиний освітній простір навчально-практичної діяльності студентів, спрямованої на поєднання теоретичного навчання та здійснення практичної діяльності у сфері соціального захисту людей похилого віку.

У соціальній мережі ВКонтакте створена і функціонує інтернет-спільнота «Соціальна геріатрія», учасниками якої є як студенти, науково-педагогічні працівники, так і працівники закладів соціального обслуговування людей похилого віку. Мета інтернет-спільноти – обговорення специфіки соціальної роботи та проблем людей похилого віку. Учасники мають можливість обмінюватися інформацією, отримувати знання з інноваційних методів соціальної роботи, задавати питання, брати участь у продуктивних дискусіях, дізнаватися про можливості здійснення волонтерської діяльності. Кожен студент, використовуючи можливості спільноти, може взяти участь



у розв'язанні проблем, що піднімаються на обговоренні у процесі аудиторної роботи та дати відповіді на поставлені запитання шляхом записів із поясненнями та коментарями на інтернет-сторінці. Це сприяє розвитку творчого пошуку у студента та дає можливість викладачу слідкувати за його активністю.

Для того щоб стати учасником інтернет-спільноти, студенту необхідно створити акаунт у соціальній мережі ВКонтакте та приєднатися до інтернет-спільноти «Соціальна геріатрія». Модератором інтернет-спільноти виступає викладач, який слідкує за активністю її учасників. Усі учасники інтернет-спільноти (студенти, науково-педагогічні працівники, соціальні працівники-практики) можуть узяти участь у розв'язанні соціальних проблем, що піднімаються для обговорення у процесі аудиторної роботи та дати відповіді на поставлені запитання шляхом записів з поясненнями та коментарями на інтернет-сторінці.

Можливість інтернет-спілкування студентів із соціальними працівниками-практиками, що виконують соціальну роботу з людьми похилого віку у відповідних соціальних закладах, сприяє підвищенню практичної підготовленості майбутнього соціального працівника до виконання професійної діяльності в закладах соціального обслуговування людей похилого віку. Використання у процесі навчання майбутніх соціальних працівників інтернет-спільноти «Соціальна геріатрія» дозволяє підвищити рівень взаємодії студентського колективу.

Робота студентської інтернет-спільноти «Соціальна геріатрія» сприяє розвитку творчого потенціалу студентів, підвищенню рівня взаємодії студентського колективу та практичної підготовленості майбутнього соціального працівника до виконання професійної діяльності в закладах соціального обслуговування людей похилого віку.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, виявлені педагогічні умови (мотивування й стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів для активного включення в соціальну роботу з людьми похилого віку за посередництва волонтерської роботи; використання інтерактивних методів навчання для проектування соціальної роботи з людьми похилого віку; організація практичної діяльності студентів за допомогою студентської інтернет-спільноти «Соціальна геріатрія») сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх соціальних працівників, що дозволяє їм здійснювати соціальну роботу з клієнтами геронтологічної групи у відповідних закладах соціального обслуговування.

Перспективи подальшого дослідження полягають у аналізі змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з людьми похилого віку у вищих навчальних закладах України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аветісян Т.В. Особливості професійного становлення фахівців із соціальної роботи / Т.В. Аветісян [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.sociology.kharkov.ua/socioprostir/files/magazine/2_2011/4_3_2.pdf.
2. Гомонюк О.М. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів через організацію волонтерської діяльності / О.М. Гомонюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – Вип. 29. – С. 344–350 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://elar.khnu.km.ua/jspui/handle/123456789/1242>.
3. Павлишина Н.Б. Формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у закладах соціального обслуговування людей похилого віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н.Б. Павлишина ; Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. – Рівне, 2016. – 20 с.



УДК 37.011.3-051:376-056.45

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Плужник О.В., викладач
кафедри педагогіки

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»*

У статті проаналізовано поняття «діти з особливими освітніми потребами», «обдарованість», «геніальність», «талант» і тотожні до них «здібності», «задатки». Визначено основні проблеми обдарованості зростаючого покоління та підготовки висококваліфікованих педагогічних працівників для роботи з обдарованими дітьми, які належать до дітей з особливими освітніми потребами. З'ясовано, що такі діти потребують забезпечення якісного психолого-педагогічного супроводу, діагностики особливостей їхньої обдарованості, розробки спеціальних навчальних планів та програм, які б враховували їхні особливості. Окреслено проблеми підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, обдарованість, геніальність, талант, здібності, задатки.

В статье проанализированы понятия «дети с особыми образовательными потребностями», «одаренность», «гениальность», «талант» и тождественные к ним «способности», «задатки». Определены основные проблемы одаренности, творчества, интеллекта подрастающего поколения и подготовки высококвалифицированных педагогов для работы с одаренными детьми, которые относятся к детям с особыми образовательными потребностями. Такие дети нуждаются в обеспечении качественного психолого-педагогического сопровождения, диагностики особенностей их одаренности, разработки специальных учебных планов и программ, которые бы учитывали их особенности. Обозначены проблемы подготовки учителей к работе с одаренными учениками.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, одаренность, гениальность, талант, способности, задатки.

Pluzhnik O.V. PROBLEMS OF TRAINING OF PEDAGOGICAL WORKERS TO WORK WITH GIFTED CHILDREN

The article analyzes the main concepts, such as: “children with special educational needs”, “giftedness”, “genius”, “talent” and are identical to them – “abilities”, “inclinations”. Identified key problems of giftedness, creativity, intelligence of the younger generation and training of highly qualified teachers for work with gifted children, which are children with special educational needs. After all, they require assurance of the quality of psychological and pedagogical support, diagnostic features of their giftedness, the development of special curricula and programs that reflect their characteristics. Problems of preparation of teachers to work with gifted students. After all, teachers are not always sufficiently prepared to work with gifted children: (are respected as a rule, the authoritarian management style of the educational process or averaged approach (focus on the so-called “average student”), do not possess the knowledge to identify areas and levels of gifted students does not take into account individual characteristics of children promote the personal development of each child. This is largely due to the fact that professional and pedagogical knowledge that future teachers acquire in institutions of higher education do not consider the problem of training to work with gifted children.

Key words: children with special educational needs, giftedness, genius, talent, abilities, inclinations.

Постановка проблеми. Вхідження України в освітній і науковий європейський простір потребує розроблення нових напрямів підтримки і роботи з обдарованими учнями, які є невід'ємною інтелектуальною елітою нації, її золотим запасом. Саме обдарована молодь є головним рушієм прогресу у всіх сферах діяльності суспільства і держави. За нею покращення соціально-економічного стану країни. Суспільству необхідні люди, які нестандартно мислять, надзвичайно енергійні, працездатні, не бояться відступати від загальноприйнятих рамок, можуть досягати в обраній ними сфері діяльності високих результатів. Для

того щоб людина навчилася мислити і діяти по-новому, необхідно вже з дитячих років зорієнтувати її на самооцінку, самостійність, саморозвиток і самореалізацію, що значною мірою формується і закладається в початковій школі. Творча діяльність учителя стає основним засобом формування і розвитку здібностей та обдарованості школярів.

Однак учителі не завжди якісно підготовлені до роботи з обдарованими дітьми: дотримуються, як правило, авторитарного стилю управління навчально-виховним процесом або усередненого підходу (орієнтація на так званого «середнього учня»),



не володіють знаннями щодо виявлення напрямів і рівнів обдарованості учнів, не враховують індивідуальні особливості дітей, не сприяють особистісному розвитку кожної дитини. Це значною мірою зумовлено тим, що професійно-педагогічні знання, яких набувають майбутні вчителі в закладах вищої освіти, не враховують проблему підготовки до роботи з обдарованими дітьми.

Отже, на одне з чільних місць у державній політиці виходить проблема обдарованості, творчості, інтелекту зростаючого покоління та підготовки висококваліфікованих педагогічних працівників для роботи з обдарованими дітьми, які належать до дітей з особливими освітніми потребами. Адже вони потребують забезпечення якісного психолого-педагогічного супроводу, діагностики особливостей їх обдарованості, розробки спеціальних навчальних планів та програм, які б враховували їхні особливості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема обдарованості набула статусу державно значущої. Проблему досліджували і продовжують вивчати у різних площинах вчені: обґрунтуванням теоретичних основ займалися дослідники І. Бех, Л. Белова, О. Вишневський, М. Стельмахович, Г. Троцько; вивчали проблему індивідуальних відмінностей Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Теплов; визначили підходи до розуміння психологічних основ та структури обдарованості Л. Венгер, Дж. Гілфорд, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, К. Перлет, А. Петровський, Ж. Піаже, К. Платонов, В. Сієрвальд, Б. Скіннер, Т. Суценок, К. Тейлор, П. Торранс, Р. Уайт, К. Хеллер, Г. Холл, Б. Шадріков; психологічні концепції інтелекту і творчості розглядали М. Смульсон, Р. Стернберг, Д. Ушаков, К. Хеллер; розвиток інтелектуального і творчого потенціалу особистості досліджували Д. Богоявленська, В. Дружинін, О. Кульчицька, С. Максименко, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, С. Сисоєва; виділили сфери та види обдарованості Г. Бурменська, Ю. Гільбух, М. Гнатко, С. Гончаренко, В. Слуцький; розвиток обдарованості на різних вікових етапах визначили А. Брушлінський, В. Давидов, Д. Ельконін, Н. Лейтес, В. Паламарчук, В. Штерн; розробили технології поетапної підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями О. Антонова, Ю. Клименюк, І. Любовецька, Н. Поліхун, О. Хлівна.

Постановка завдання. З огляду на вищезазначене завданням статті є проаналізувати поняття «діти з особливими освітніми потребами», «обдарованість», «геніальність», «талант» і тотожні до них «здібності», «задатки», визначити основ-

ні проблеми розвитку обдарованості на державному і науковому рівнях, окреслити проблеми підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення державності України, відхід від старих форм та методів роботи визначають орієнтацію сучасного суспільства на виховання всебічно обдарованої людини. Держава і суспільство максимально ефективно мають використовувати інтелектуальний і творчий потенціал обдарованих учнів, створюючи сприятливі умови для реалізації їхніх здібностей. В умовах фінансово-економічної кризи нашої держави лише спільними зусиллями можна максимально ефективно використати інтелектуальний і творчий потенціал обдарованих учнів, які є майбутньою елітою України у всіх сферах: бізнесі, політиці, науці, мистецтві.

В Україні питання розвитку творчого потенціалу обдарованих дітей регулюються законодавчими актами – національними програмами «Діти України», «Програма розвитку обдарованих дітей і молоді», Указами Президента України «Про підтримку обдарованих дітей», «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді» тощо.

На сучасному етапі розвитку науки надзвичайно важливою є підтримка обдарованої молоді державними програмами. На жаль, в цій галузі залишається ще багато невирішених питань, серед яких основне місце посідають такі:

- створення загальнонаціональної системи виявлення та відбору обдарованої молоді;
- визначення стратегії щодо підтримки та напрямів роботи з обдарованою молоддю;
- розроблення нових напрямів роботи з обдарованою молоддю шляхом створення науково-методологічного підґрунтя для розвитку ефективних систем виявлення, навчання і професійної орієнтації обдарованої молоді;
- удосконалення нормативно-правової бази щодо організації та поліпшення науково-методичного забезпечення роботи з обдарованою молоддю;
- залучення обдарованої молоді до здобуття позашкільної освіти з метою задоволення потреби у професійному самовизначенні та творчій самореалізації, оновлення змісту, форм і методів роботи з обдарованою молоддю;
- піднесення статусу обдарованої молоді та її наставників;



– координація діяльності центральних і місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, навчальних закладів, громадських організацій у сфері розвитку та підтримки обдарованої молоді;

– поглиблення міжнародного співробітництва у сфері нових педагогічних технологій навчання і виховання обдарованої молоді [5].

Обдаровані діти потрапляють під загальне формулювання «діти з особливими освітніми потребами», яке стосується всіх учнів, чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми і потребують спеціального підходу й організації навчально-виховного процесу.

Щоб глибше зрозуміти суть досліджуваної нами проблеми, необхідно визначити поняття «обдарованість», «геніальність», «талант» і тотожні до них «здібності», «задатки».

У філософських трактатах минулого, в художніх творах і побуті на перших етапах становлення проблеми вивчення здібностей та обдарувань людини частіше використовують не термін «обдарованість», а поняття «геній» (від латинського “genius” – дух). У давньоримській міфології генієм називали доброго духа, який формує характер людини та оберігає її впродовж життя [10, с. 98].

Нині також не існує конкретного, визаного і прийнятого всіма дослідниками визначення поняття «обдарованість». Зокрема, В. Штерн розумів обдарованість як загальну здатність індивіда свідомо орієнтувати своє мислення на нові вимоги, як загальну здатність психіки пристосовуватися до нових завдань і умов життя.

О. Кульчицька обдарованість визначає як явище складне, комплексне, яке включає набір когнітивних, сенсорних та особистісних якостей людини. На її думку, поняття обдарованості містить такі основні компоненти: високий інтелектуальний рівень, здібність людини до творчості та наполегливість, яка становить основну якість особистості, своєрідний «сплав» бажання досягти успіху, емоційну захопленість справою та інтерес до тієї галузі знань, якою займається людина [1, с. 21].

С. Гончаренко та Г. Костюк надають важливого значення у формуванні і розвитку обдарованості природним схильностям і можливостям. Так, Г. Костюк тлумачив обдарованість як індивідуальну своєрідність здібностей людини, вказуючи на значущість природних даних кожної особистості як сили, яка є вихідною внутрішньою спонукою розвитку здібностей. Водночас під здібностями він розумів істотні властивості

людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності та зумовлюють її успіх. Природними можливостями розвитку, які створюють внутрішні умови для розвитку здібностей людини до певних видів діяльності, він визнавав задатки, розглядаючи здібності як реалізовані певною мірою задатки [1, с. 11].

С. Гончаренко у своєму педагогічному словнику визначає обдарованість як природні схильності до певного виду діяльності, задатки, розвинуті відповідним вихованням, високий рівень розвитку здібностей людини, завдяки чому вона досягає значних успіхів у певних галузях діяльності. Розрізняє автор обдарованість технічну, художню, артистичну тощо [3, с. 243].

Більшість психологів теж вважає, що задатки – це природжені анатомо-фізіологічні особливості мозку, нервової системи, органів почуттів і руху, функціональні особливості організму людини. Люди від природи наділені різними задатками, вони лежать в основі розвитку здібностей. Нерозвинуті вчасно задатки зникають. Здібності – це індивідуально-психологічні особливості, що формуються в діяльності на основі задатків і відрізняють одну людину від іншої, від яких залежить успішність діяльності.

Цікавим є бачення М. Гнатко, який серед сучасних концепцій обдарованості визнає модель, що складається з трьох компонентів: здібностей (загальних і спеціальних), що сягають рівня розвитку вищого за середній; креативності особистості; мотивації (спрямованості, наполегливості) особистості до певного виду діяльності [2, с. 101–108].

Тотожними до обдарованості є поняття «геніальність» і «талант». У психологічній науці під геніальністю розуміють «особистісну характеристику людини, найвищий ступінь розвитку її обдарованості, таланту»; «найвищий ступінь розвитку здібностей, що проявляється у творчій діяльності, результати якої мають історичне значення у житті суспільства, розвитку літератури, науки і мистецтва» [7, с. 387]. Як бачимо, всі ці поняття взаємопов'язані і у трактуванні переплітаються між собою.

М. Бердяєв, порівнюючи талант і геніальність, зазначав, що у таланті є помірність і поміркованість, а геніальність завжди безмірна. Природа геніальності завжди революційна. Талант діє всередині культури з її наумками і мистецтвом. Геніальність не знає обмежень. Талант є дисциплінованість, геніальність – це зухвалість. Талант – від цього світу, геніальність – від світу іншого. У долі геніальності присутня святість



жертвності, якої позбавлена доля таланту [1, с. 16].

Відмінність геніальної людини від талановитої полягає у більшій суспільній значимості діяльності генія, який створює нову епоху у своїй сфері діяльності. Існує формула розмежування генія і талановитої людини: «Геній робить те, що повинен, талант – те, що може». Ця формула підкреслює підкореність генія тому завданню, яке ставить перед ним його внутрішня сутність, його захопленість своєю творчістю, неминучість напруги всіх сил для досягнення поставленої мети, для вирішення поставленого завдання. На думку В. Ефроїмсона, якби в геніїв не було цього фанатичного прагнення, то вони (попри всі свої здібності), народившись вундеркіндами, так ними б і лишалися [4, с. 137–145].

Останнім часом для визначення обдарованості і талановитості застосовують формулу, запропоновану Комітетом із питань освіти США, яка враховує також академічні успіхи особистості. За їхнім визначенням [Marland, 1977], обдарованість – це «якість людської особистості, яка може бути виявлена професійно підготовленими людьми і визначається трьома взаємопов'язаними параметрами: випереджальним розвитком пізнання, психологічним розвитком та фізичними даними» [8, с. 346].

Отже, процес розвитку задатків, здібностей та обдарованостей учня напряму залежить від професійної компетентності вчителя, рівня його теоретичної та практичної підготовленості, зокрема рівня інтелектуальної підготовки; здатності до творчої діяльності і спілкування, його професійних та особистісних якостей.

У роботі з обдарованими дітьми велику роль відіграє початкова школа, яка здійснює вирішальний вплив на процес особистісного виховання та соціалізації інтелектуально обдарованих дітей. Зміст роботи з обдарованими дітьми, насамперед, полягає в розкритті індивідуальних особливостей, розширенні їхніх потенційних можливостей через набуття додаткових знань, умінь та навичок. Діяльність учителя повинна здійснюватись за спеціальними програмами, вимагає належної змістовної наповненості знань, спрямованої на новизну інформації та різноманітні види пошукової, розвиваючої, творчої діяльності. Така робота під силу висококваліфікованим, небайдужим до своєї роботи вчителям. Враховуючи те, що обдаровані діти навчаються в одній групі з іншими дітьми, педагоги мають вміти працювати з учнями, які володіють різними здібностями і особливостями, знати вікові й психологічні особливості розвитку дітей,

вміти створювати умови для розвитку пізнавально-творчої діяльності, сприяти розвитку їх творчого потенціалу.

Існують різні напрямки роботи з обдарованими дітьми, зокрема:

- забезпечення участі в олімпіадах, конкурсах (Міжнародний математичний конкурс «Кенгуру», всеукраїнські учнівські конкурси «Левеня» (з фізики), «Колосок» (із природничих наук), «Грінвіч» (з англійської мови);
- введення нових розвивальних спецкурсів, факультативів;
- організація і проведення творчих та наукових гуртків, студій;
- проведення відкритого захисту власних проектів, презентацій;
- розробка індивідуальних та самостійних завдань із підвищеним рівнем складності для обдарованих дітей;
- спонукання учнів до самостійної дослідницької, пошукової роботи.

Звісно, така діяльність потребує належної підготовки і компетенції майбутніх учителів до роботи з обдарованими дітьми. З такими дітьми, з одного боку, працювати легше, бо вони мають високі розумові здібності, а з іншого – важче, оскільки ці діти потребують багато уваги, особливого ставлення. До того ж, робота з ними вимагає значних професійних і педагогічних знань від вчителя.

Висновки з проведеного дослідження. Здійснений аналіз наукових праць дав змогу з'ясувати, що дослідженню проблеми обдарованості приділяється належна увага вітчизняних та зарубіжних вчених. Процес розвитку задатків, здібностей та обдарованостей учня напряму залежить від професійної компетентності вчителя, рівня його теоретичної та практичної підготовленості, зокрема, рівня інтелектуальної підготовки; здатності до творчої діяльності і спілкування, його професійних та особистісних якостей.

Перспективи подальшої роботи у сфері обдарованості вбачаємо у вивченні досвіду провідних країн світу щодо організації навчання і виховання обдарованих дітей або, як їх ще називають, дітей з особливими освітніми потребами та вивченні природи їх обдарованості, у вдосконаленні професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями шляхом впровадження нових спецкурсів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Актуальні проблеми психології: Т. 6. Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога: [зб. наук. праць / за заг. ред. С.Д. Максименка]. – К.: BONA MENTE, 2002. – Вип. 3 (1 частина). – 226 с.



2. Гнатко М.М. Деякі особистісно-когнітивні особливості творчо обдарованих підлітків / М.М. Гнатко // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 2001. – № 2. – С. 101–108.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Эфроимсон В. Божий дар или естественный феномен // Народное образование / В. Эфроимсон. – № 2, 4. – 1991. – С. 137–145.
5. Закон про вищу освіту України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
6. Обдарована молодь України : оцінка сучасного стану та поширеного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України / [Терещиць С.О., Антонова О.Є., Науменко Р.А. та ін.]. – К. : ВМГО «Союз обдарованої молоді», 2008. – 156 с.
7. Облицова З.Г. О некоторых признаках одарённости / З.Г. Облицова // Нові технології навчання : зб. наук. праць. Шляхи розвитку духовності та професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг // Спец. випуск № 48. Частина 1. – Київ – Вінниця : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України; Вінницький соціально-економічний ін-т Університету «Україна», 2007. – С. 387–390.
8. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : [підручник] / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
9. Технології соціальної роботи з обдарованими дітьми // Соціальна робота: технологічний аспект / за ред. проф. А.Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2004. – С. 301–324.
10. Юркевич П.Д. Философские произведения / П.Д. Юркевич. – М.: Правда, 1990. – 420 с.
11. Янковчук М.М. Розвиток обдарованості: практичний досвід / М.М. Янковчук // Обдарована дитина. – 2007. – № 9. – С. 48–54.

УДК 378.143:336

ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ» ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Поночовна-Рисак Т.М., к. пед. н.,
доцент кафедри англійської мови факультету перекладачів
Київський національний лінгвістичний університет

Яценко Л.М., к. пед. н.,
доцент кафедри англійської мови факультету перекладачів
Київський національний лінгвістичний університет

У статті проаналізовано поняття «якість» як філософську категорію та сукупність ціннісних ознак, властивостей і особливостей. Розглянуто сутність поняття «професійні якості» та його значення у підготовці майбутнього фахівця. Обґрунтовано риси особистості, що дозволяють здійснювати професійний відбір, виховання та визначають ефективність і коефіцієнт використання інших важливих якостей особистості працівника.

Ключові слова: *якість, риси особистості, професійні якості, професійно значущі якості, майбутній фахівець.*

В статті проаналізовано поняття «качество» как философскую категорию и совокупность ценностных признаков, свойств и особенностей личности. Рассмотрена сущность понятия «профессиональные качества». Определены черты личности, на основе которых возможно осуществляют профессиональный отбор, воспитание и определить эффективность и коэффициент использования других профессионально важных качеств личности работника.

Ключевые слова: *качество, черты личности, профессиональные качества, профессионально значимые качества, будущий специалист.*

Ponochovna-Rysak T.M., Yacenko L.M. THE CONCEPT OF “PROFESSIONAL QUALITIES” AS A COMPONENT OF FUTURE SPECIALISTS PROFESSIONAL TRAINING

In the article the concept «professional qualities» in professional training of future specialists is considered. The notion “quality” as a philosophical category and a complex of valuable features, qualities and peculiarities of personality are analyzed. Individual characteristics which help to make professional selection, professional education and define the effectiveness and coefficient of other professionally important qualities of an individual employee are grounded. The article shows that “professionally meaningful qualities” are considered as a complex of psychological and a set of physical, anthropometric, physiological characteristics of a person that determine success in education and real activity. It is proved that the basis of professional personality ensuring its integrity and stability is a professional mentality, literacy and professional competence, professionally meaningful qualities and characteristics.

Key words: *pedagogical conditions, professional qualities, future tax inspectors, professional training.*



Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується становленням гуманістичної парадигми, яка пропонує відмінні від традиційних підходи до організації освітнього процесу та посилення його професійної спрямованості. Ці тенденції у педагогічній теорії та практиці дозволяють зробити висновок про те, що вирішення проблеми формування професійних якостей у системі вищої освіти стає більш ефективним за створення сприятливих умов для самореалізації особистості шляхом розкриття потенціалу, актуалізації наявних здібностей.

За умови важливих політичних, соціально-економічних змін в українському суспільстві особлива увага приділяється рівню розвитку компетентності, професійних якостей фахівців. Це викликано тим, що кожен вид службової, адміністративної, наукової та іншої діяльності висуває до фахівця певні вимоги, що об'єктивно зумовлені його місцем і роллю в суспільній діяльності, характером завдань та умовами їх виконання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковцями досліджувались якості людей таких професій: медичного психолога (А. Борисюк); працівників правоохоронних органів (І. Марчук); офіцерів-вихователів (О. Сегеда); службовців-митників (Н. Тимченко); військовослужбовців-водолазів (А. Окіпняк); соціального педагога (О. Гура); спеціаліста сфери харчування (М. Лобур); фахівців сухопутних військ (В. Ройлян); пілота (В. Маріщук, К. Платонов); інженера-педагога (Л. Капустіна); педагога (Е. Зеєр, В. Кунтиш, В. Петьков); соціального працівника (Н. Кривоконь, Я. Цехова); психолога (І. Мартинюк, В. Семиченко, Н. Чепелева); фахівця сфери обслуговування на морському транспорті (С. Ситник); організатора колективу (Л. Уманський); менеджера (Н. Андрійченко, Н. Мірошніченко, Н. Замкова, Л. Сергеева); офіціанта, бармена (В. Барановський, Л. Кулькова, В. Богушева, К. Хепнер, М. Стельмахович), майстера виробничого навчання (В. Барішніков), будівельника (К. Бойчаров).

Постановка завдання. Мета статті полягає у здійсненні теоретичного аналізу сутності поняття «професійні якості» у процесі підготовки майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу дослідження. Будь-яке визначення, як відомо, є характеристикою сутності явища, речі. За словами Арістотеля, воно вимагає дотримання цілого комплексу умов: «знати оті [властивості], які знаходяться в суті [визначеної речі], розташувати їх у такому порядку, щоб перше було на першому, [дру-

ге] – друге на другому місці; мати їх усі» [1, с. 337]. У процесі визначення встановлюється зв'язок між тим, що позначається тим, що позначає: визначення – «це аналіз і синтез, це – єдина річ не в силу [зовнішнього] зв'язку ..., а в силу єдності [предмета]» [1, с. 231].

Якість – це філософська категорія. Уперше її намагався проаналізувати давньогрецький мислитель Арістотель, який розкривав це поняття як «...видову відмінність», тобто як «ту ознаку, що робить відмінною цю родову сутність у її видовій своєрідності від іншої сутності, яка належить до того ж роду». Арістотель стверджував, що «своєрідною ознакою якості може вважатися та обставина, що про подібне та неподібне говориться лише стосовно нього» [2, с. 32].

Це поняття здобуло також ґрунтовний розвиток у німецького філософа Г. Гегеля, який писав: «Якість є передусім тотожна з буттям визначеність, тому дещо перестає бути тим, чим воно є, коли воно втрачає свою якість» [69, с. 216]. Категорія якості відображає важливий аспект об'єктивної дійсності – визначеність. Поряд із цим філософи доводили, що саме якість є основою для виявлення сутності та розвитку духовної і матеріальної культури.

У тлумачному словнику В. Даля поняття «якість» трактується так: *властивість* чи *належність*, усе, що становить сутність особи чи предмета» [4, с.99].

Наведені визначення виявляють тенденцію характеризувати якість як властивість об'єкта, предмета, явища. Так, якісна визначеність об'єкта, що розкривається передусім в існуванні якісної межі об'єкта, включає у свій зміст певні властивості. Властивість відокремлює об'єкти один від одного, характеризує їх визначеність. Проте якість об'єкта не зовсім доречно визначати лише як сукупність його властивостей, оскільки об'єкт є системою, яка має певний зміст і форму, тобто складається із певної сукупності елементів і має певну структуру, яку утворюють ці елементи. Системність є «внутрішнім» аспектом якісної визначеності. Отже, мова йде про спосіб взаємозв'язку елементів у рамках того чи іншого цілого. Властивість не утворює якісно нового предмета. Ці твердження стосуються і розвитку особистості.

Деякі вчені намагаються визначити поняття «якість» особистості завдяки категоріям «ознака», «риси». Наприклад, російський психолог Р. Немов зазначає, що *риси особистості* – це її стійкі якості, що визначають характерні для неї поведінку та мислення. При цьому риси, якості та вла-



стивості (поряд із формами поведінки) автор визначає як ті поняття, в яких здійснюється опис особистості [10, с. 289].

Близької думки дотримувався й український психолог, педагог В. Козаков, який писав, що головною ознакою рис особистості є закономірний, систематичний прояв відповідних властивостей у різних видах діяльності та ситуаціях [7, с. 85].

«Енциклопедія освіти» трактує якості як змістовні ознаки особистості, форми існування її психіки. Вона є цілісною, здатною до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції та наділеною власним унікальним і неповторним внутрішнім світом. Серед якостей особистості автори визначають цілісність, унікальність, активність, вираження, відкритість, саморозвиток і саморегуляцію.

Цілісність як складова дієва інтеграція охоплює всі структурні та динамічні вияви життя людини. Вона зумовлена інтегрованою єдністю трьох витоків існування особистості – біологічного, соціального та духовного. Для сутнісного розуміння цілісності недостатньо констатувати її як атрибутивну ознаку, оскільки у кожній окремій особистості вона своя, чимось схожа на цілісність інших людей, а чимось принципово відмінна. Так окреслюється інша змістова ознака особистості – її унікальність (індивідуальна неповторність).

Унікальність цілісної структури особистості людини зумовлена такими чинниками:

– своєрідністю динамічної взаємодії трьох основних витоків

особистості (біологічного, соціального, духовного);

– постійним саморухом, саморозвитком особистості, у

процесі якого постійно змінюється індивідуальний «візерунок» особистісних проявів, набуваючи дедалі своєріднішої та більш завершеної форми; особистість завжди залишається незавершеною, відкритою до нових змін.

Однією із сутнісних ознак особистості є її *незавершеність*. Вона притаманна людині як на початку життєвого шляху, так і на завершальному етапі. Це означає, що особистість вирізняється саме тим, що над реактивною її поведінкою превалує активна, тобто така, яка спонукається власними усвідомленими цілями і мотивами.

Виразальна *активність* внутрішнього світу людини спричиняє життєвий рух особистості, у процесі якого відбувається зіткнення із соціальною дійсністю. Соціальна поведінка будується як засвоєння та виконання великої кількості соціальних ролей.

Саморегуляція поведінки – змістова ознака особистості. Збалансованість психологічних процесів досягається завдяки неусвідомлюваним механізмам, що діють протягом усього життя людини, але у складних ситуаціях їх дія виявляється недостатньою. Тому в особистості формуються принципово нові механізми, якими керує свідомо сама людина. Одним із них є механізм вольової регуляції поведінки [6, с. 1019-1020].

Про позитивне значення рис характеру особистості наголошує психолог В. Рибалка. До них учений відносить: добро, творчість і гуманізм (для вчених, педагогів, лікарів тощо); чесність і справедливість (для політиків, правоохоронців, суддів, військових тощо); планомірність та організованість (для економістів, менеджерів, чиновників усіх рівнів тощо); працьовитість і продуктивність (для робітників усіх галузей народного господарства); відповідальність і толерантність (для адвокатів, працівників торгівлі, служби побуту тощо). Автор стверджує, що за рисами характеру необхідно здійснювати професійний відбір, виховання й розстановку кадрів, оскільки вони визначають ефективність, коефіцієнт використання інших професійно важливих якостей особистості працівника.

Взаємозв'язок якостей особистості та її здібностей досліджує І. Мавров. Учений доводить, що розвиток різних здібностей людини, її фізичних і моральних якостей починається з перших днів життя та формується комплексом біологічних, соціальних чинників на різних його етапах. Дослідник наголошує, що формування низки важливих якостей людини, у тому числі й моральних властивостей, відбувається у процесі людських взаємовідносин та системи виховання, освіти [9, с. 83].

Професійна освіта має важливе значення у розвитку особистісних та професійних якостей, що зазначається у багатьох працях відомих мислителів. Зокрема, ідейно-теоретичні витoki професійної освіти слід шукати в положеннях філософії Й. Фіхте, Г. Гегеля, Й. Гербарта. Американський педагог і психолог Дж. Дьюї підкреслював, що справжня освіта – це не щось покладене на особистість ззовні, а природне зростання та розвиток задатків, властивостей, здібностей, із якими людина з'являється на світ.

Поняття «професійні якості» часто розглядається як «прояв психічних особливостей особистості, необхідних для засвоєння спеціальних знань, умінь та навичок, а також для досягнення суспільно-визнаної ефективності у професійній праці».



До професійних якостей належать: інтелектуальні (мислення); моральні (поведінка); емоційні (почуття); вольові (здатність до самореалізації); організаційні.

Два аспекти професійних якостей фахівця, що знаходяться у діалектичній єдності – технічну та суспільну – виділяє у своїх дослідженнях А. Киверялг:

– суспільний аспект включає такі важливі взаємопов'язані

елементи, як: свідомо трудова дисципліна, взаємодопомога, готовність до праці для загальної користі, самовдосконалення, самооцінка, творчий підхід до праці, працелюбність тощо;

– технічний аспект вимагає від фахівця технічних,

технологічних та організаційно-економічних знань і вмінь [8, с. 13].

У процесі оцінки професійних якостей людини звертають увагу на ті здібності, які роблять працю результативною. Професійно культурний не той, хто щось знає та вміє, а той, хто розширює сферу свого фаху. У цьому полягають об'єктивні вимоги до професійної культури всіх працівників податкової служби України.

Л. Прусова подає дві групи якостей, властиві сучасному менеджерів:

– *соціальні*: товариськість; здатність забезпечити сприятливий клімат у колективі; творче співтовариство; вміння створити умови для розвитку особистості підлеглих; уміння розв'язувати соціальні проблеми колективно; уміння вислухати; виявлення такту; професійна етика; виявлення довіри до підлеглих;

– *професійні*: рішучість; високий професіоналізм; самовладання; ініціативність; підприємливість; тверезість мислення під час прийняття рішень; висока компетентність; широкий кругозір; орієнтація на конкуренцію; витримка [11, с. 186].

У процесі набуття освіти у майбутнього фахівця формуються певні професійні якості, вивчення яких розпочалося ще у 20-ті роки ХХ ст. Проблему професійно значущих якостей особистості досліджували С. Геллерштейн, А. Деркач, Є. Селезньова, А. Каганов. У цей період дослідники роблять перші спроби психологічного вивчення окремих професій та вимог, якостей фахівців. У наступні роки вивчення значущих якостей окремих видів професійної діяльності значно розширилось, що спостерігаємо ми й сьогодні.

Професійно значущі якості розглядаються вченими як:

1) один із стрижневих факторів професійної придатності (Б. Смірнов);

2) прояв окремих психологічних особливостей особистості, необхідних для за-

своєння спеціальних знань, здібностей та навичок, а також для досягнення суспільно значущої ефективності у професійній праці (А. Деркач, Н. Кузьміна);

3) важлива складова професійно-особистісного потенціалу, під яким розуміють стійку інтегральну сукупність загальних, спеціальних та особистісних властивостей фахівця, що зумовлюють його здатність до продуктивного виконання професійної діяльності (Е. Зеєр, В. Сластьонін).

Російський вчений В. Бодров [3, с. 224] трактує поняття «професійно значущі якості» як «сукупність психологічних, а також низку фізичних, антропометричних, фізіологічних характеристик людини, що визначають успішність навчання та реальної діяльності. Конкретний перелік цих якостей для кожної діяльності є специфічним (за їх складом, необхідним ступенем вираженості, характером взаємозв'язку між ними) та визначається результатами психологічного аналізу діяльності та складання її професіограми та психограми». На думку вченого, професійно значущі якості виступають у ролі тих внутрішніх психологічних характеристик суб'єкта, у яких відображаються зовнішні специфічні впливи чинників визначеного трудового процесу, що виступають у формі професійних вимог до особистості. Окрім того, значення професійно значущих якостей в успішності освоєння та реалізації професійної діяльності визначається тим, що в них проявляються всі основні характеристики структури особистості, які визначають психологічні особливості системи діяльності (мотиваційно-потребнісні, когнітивні, психомоторні, емоційно-вольові).

До професійно значущих якостей (властивостей) М. Дмитрієва,

А. Крилов включають: індивідуально типологічні властивості нервової системи (сила збуджувального та гальмівного процесів, їх урівноваженість, рухливість, динамічність та лабільність); сенсорні та перцептивні властивості (абсолютна чутливість слухового, зорового, смакового, нюхового аналізаторів); атенційні властивості (концентрація, стійкість, швидкість перемикавання, широта розподілу уваги); психомоторні властивості (сила, швидкість, витривалість, точність, ритмічність рухів); мнемічні властивості (об'єм пам'яті, швидкість запам'ятовування, точність та швидкість відтворення); імажинітивні властивості (творча уява); мисленнєві властивості (гнучкість мисленнєвих процесів, швидкість, самостійність, економічність, широта, глибина, послідовність, критичність мислення); вольові властивості (цілеспрямованість, настирливість, завзятість, рішучість, відважність,



ініціативність, самостійність, витримка та самовладання) [5, с. 39-61].

С. Паничев доводить, що основу професійної особистості, яка забезпечує її цілісність та стійкість, складає професійний менталітет, грамотність та компетентність, професійно значущі якості та властивості. Автор наголошує, що до цих якостей належать психологічні риси особистості, що визначають продуктивність даного виду діяльності, зокрема: спостережливість, пам'ять, уява, емоційна стійкість, рішучість, пластичність, цілеспрямованість, дисциплінованість, абстрактне мислення, креативність, прогностичні здібності, самостійність у прийнятті рішень, комунікативність, надійність, відповідальність тощо.

На думку В. Рибалки, професійно важливі якості у майбутніх кваліфікованих робітників потрібно формувати ще у школі. До цих якостей учений відносить: психофізіологічні, інтелектуальні, едукативні, рефлексивні, характерологічні, мотиваційні, комунікативні [12, с. 29]. Автор зазначає, що ефективність трудової діяльності значною мірою залежить від інтелектуальних якостей особистості, тобто, від її уваги (обсяг, розподіл, концентрація, переключення тощо), пам'яті (логічної, образної, емоційної тощо), мислення (вербального, візуального, діалектичного, системного, дискурсивного, логічного, інтуїтивного, оперативного), уяви (відтворювальної, творчої фантазії).

Слушною є думка В. Рибалки про те, що для деяких професій – ученого, менеджера, інженера, технолога тощо – інтелектуальні якості є не просто важливими, а вирішальними, ключовими. Тому для цих професій доцільним є саме інтелектуальний відбір на рівні обдарованості й талановитості [13, с. 31].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, професійні якості – це сукупність особистісно-професійних рис, набуття яких відбувається у процесі навчальної діяльності, а їх подальший розвиток уможливує

набуття компетенцій, здатності до високоякісної фахової діяльності особистості в різних сферах. Подальшого дослідження потребує порівняльно-педагогічний аналіз зарубіжного досвіду формування професійних якостей у майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аристотель. Категории / Аристотель; [пер. А. В. Кубицкого / ред., вступ. ст. и примеч. Г. Александрова]. – М.: Гос. Соц.-эк. изд-во, 1939. – 50 с.
2. Аристотель. Метафизика: [сочинения: в 4-х т.] / Аристотель; [ред. В. Асмус]. – М.: Мысль, 1975. – Т. 1. – 399 с.
3. Бодров В. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов / В. Бодров. – М.: ПЭРСЭ, 2001. – 511 с.
4. Даль В. Толковый словарь живого Великорусского языка / В. Даль. – Издание книгопродавца-типографа М. О. Вольфа. – С.-Петербург, 1981. – Т. II. Государственное издательство иностранных и национальных словарей. – Москва. – 1995. – 779 с.
5. Дмитриева М. Психология труда и инженерная психология: [учебное пособие] / Дмитриева М, Крылов А., Нафтульев А.; под ред. А. Крылова. – Л., – 1979. – 224 с.
6. Енциклопедія освіти / [голов. ред. Кремень В. Г.]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Козаков В. Психология діяльності та навчальний менеджмент: підручник: у 2-х част. – Ч.1: Психология суб'єкта діяльності / В. Козаков. – К.: КНЕУ, 2000. – 243 с.
8. Кыверялг А. Методы исследования у профессиональной педагогике / А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
9. Мавров И. Человеческие качества и человеческие отношения / И. Мавров. – Х.: Прапор, 2005. – 464 с.
10. Немов Р. Психология: в 3 кн. / Роберт Семенович Немов. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, Владос, 1995. Кн. 2: Психология образования. – М.: Просвещение, Владос. – 496 с.
11. Пруссова Л. Экономика в вопросах и ответах: учеб.-метод. пособие / Л. Пруссова. – К.: ЕксОб, 1999. – 320 с.
12. Рибалка В. Психология праці особистості: навчально-методичний посібник / В. Рибалка. – К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2005. – 60 с.



УДК 378.147

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З АВТОМАТИЗАЦІЇ ЕНЕРГОСИСТЕМ

Рудевіч Н.В., к. тех. н.,
доцент кафедри автоматизації енергосистем
Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»

Стаття присвячена розробленню засобів формування управлінської компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем, з метою реалізації відповідного методу навчання на основі причинно-наслідкової моделі змісту основних функцій управління. Засоби навчання розроблені згідно з основними етапами методу формування управлінської компетентності у майбутніх фахівців цієї спеціалізації.

Ключові слова: управлінська компетентність, інженер з автоматизації енергосистем.

Статья посвящена разработке средств формирования организационно-управленческой компетентности у будущих инженеров по автоматизации энергосистем, для реализации соответствующего метода обучения на основе причинно-следственной модели содержания основных функций управления. Средства обучения разработаны согласно основных этапов метода формирования управленческой компетентности у будущих профессионалов этой специализации.

Ключевые слова: управленческая компетентность, инженер по автоматизации энергосистем.

Rudevich N.V. FORMING FACILITIES OF MANAGEMENT COMPETENCE OF FUTURE GRID AUTOMATION ENGINEERS

The article is sanctified to development of forming facilities of management competence for future grid automation engineers for realization of corresponding teaching method on the basis of cause and effect model of content of basic management functions. Teaching facilities are worked out in obedience to the basic stages of method of forming of management competence for future grid automation engineers.

Key words: management competence, grid automation engineer.

Постановка проблеми. Під час професійної підготовки майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем повинні сформуватись знання, уміння, навички з основних засад управлінської діяльності щодо експлуатаційних, проектних та науково-дослідних робіт. Отже, актуальним завданням є розроблення засобів навчання для формування управлінської компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Здійснення будь-яких експлуатаційних, проектних або науково-дослідних робіт майбутніми інженерами з автоматизації енергосистем передбачає їх планування, організацію, мотивацію, контроль та керівництво. З урахуванням цього було розроблено метод формування управлінської компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на основі причинно-наслідкової моделі основних функцій управління [1]. Реалізація цього методу передбачає розроблення відповідної методики навчання та спеціальних засобів навчання.

Постановка завдання. Метою статті є розроблення засобів формування управлінської компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на основі при-

чинно-наслідкової моделі змісту основних функцій управління та відповідного методу навчання.

Виклад основного матеріалу. Конкретизуємо застосування методу навчання для формування управлінської компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем у випадку проектувальної, експлуатаційної та науково-дослідної діяльності. Метод навчання на основі причинно-наслідкової моделі змісту основних функцій управління в загальному випадку включає шість етапів:

- ознайомлення з видом діяльності;
- формування знань, умінь, навичок з її планування;
- формування знань, умінь, навичок з організації діяльності;
- формування знань, умінь, навичок із мотивації діяльності;
- формування знань, умінь, навичок із контролю діяльності;
- формування знань, умінь, навичок з керівництва діяльності [1].

Розробимо засоби навчання для формування знань з управління експлуатаційними, проектними та науково-дослідними роботами щодо систем управління (далі – СУ) об'єктами енергосистем.

Експлуатаційна діяльність.



1. Ознайомлення з видом діяльності.

На цьому етапі передбачається ознайомлення з видами робіт, що притаманні експлуатаційній, проектувальній та науково-дослідній діяльності майбутнього інженера з автоматизації енергосистем. Зокрема, експлуатаційна діяльність пов'язана з технічним обслуговуванням СУ, що включає роботи з нового увімкнення, профілактичного контролю, профілактичного відновлення, технічного огляду та зчитування інформації з СУ (рис. 1)

У свою чергу, проектувальна діяльність пов'язана із розробкою проектів на СУ, що включає: роботи з розробки проектного та технічного завдання на СУ; розробки технічного проекту на СУ; розробки робочого проекту на СУ (рис. 2)

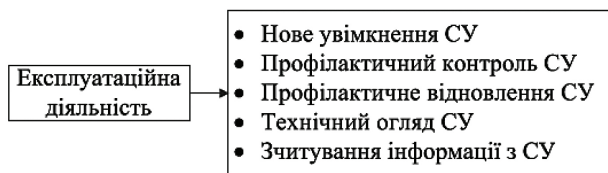


Рис. 1. Засіб навчання першого етапу для експлуатаційної діяльності

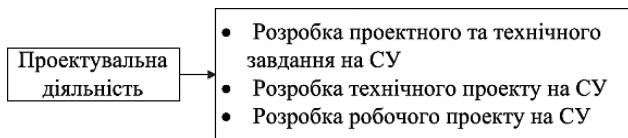


Рис. 2. Засіб навчання першого етапу для проектної діяльності

Науково-дослідна діяльність пов'язана із проведенням прикладних науково-дослідних робіт щодо СУ, що включає роботи зі створення нових або удосконалення існуючих СУ (рис. 3)

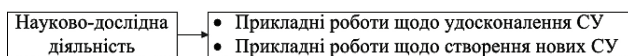


Рис. 3. Засіб навчання першого етапу для науково-дослідної діяльності

Далі наведемо приклад засобів навчання для випадку планування, організації, мотивації, контролю та керівництва діяльності з нового увімкнення СУ, із розробки технічного проекту на СУ та з удосконалення принципу функціонування СУ.

Формування знань для кожної функції управління повинно здійснюватись на основі причинно-наслідкової моделі змісту функцій управління, що представлена на рис. 4 [1].

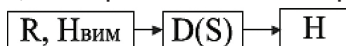


Рис. 4. Причинно-наслідкова модель змісту основних функцій управління

На рис. 4 прийняті наступні знакові позначення:

R – підсистема знань щодо призначення функції управління;

D – підсистема знань щодо принципу реалізації функції управління;

S – підсистема знань щодо змісту функції управління;

H – підсистема знань щодо показників функції управління (H_{вим} – показники вимог) 2. Формування знань, умінь, навичок із планування діяльності.

Другий етап пов'язаний із формуванням знань щодо визначення призначення залежно від вихідних умов, виду та змісту, від призначення та показників планування експлуатаційних, проектних та науково-дослідних робіт майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

Наприклад, якщо нове увімкнення СУ планується здійснити за два місяці, засобами навчання другого етапу щодо нового увімкнення СУ можуть виступати (рис. 5):

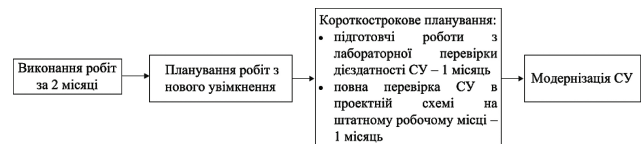


Рис. 5. Засіб навчання другого етапу щодо нового увімкнення СУ

У випадку, якщо на розробку технічного проекту на СУ буде відведено один рік, відповідним засобом навчання другого етапу буде наступний (рис. 6):

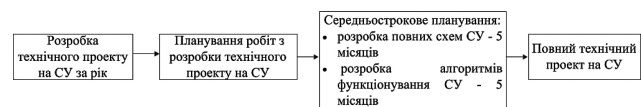


Рис. 6. Засіб навчання другого етапу щодо розробки технічного проекту на СУ

Засіб навчання другого етапу, наприклад, при плануванні прикладних науково-дослідних робіт щодо удосконалення СУ з бюджетом у 500 тис. грн., буде мати вигляд (рис. 7):

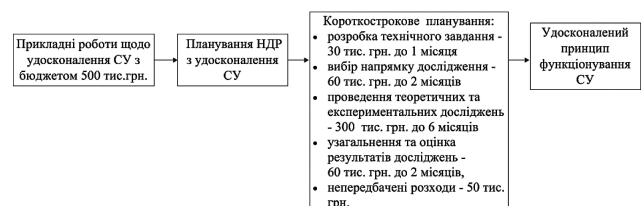


Рис. 7. Засіб навчання другого етапу щодо удосконалення принципу функціонування СУ



3. Формування знань, умінь, навичок з організації діяльності.

На третьому етапі повинні сформуватися знання щодо формулювання призначення та вимог до організації, виду і змісту організації, залежно від показників організації експлуатаційних, проектних та науково-дослідних робіт майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

У разі виконання робіт із нового увімкнення СУ двома працівниками, засіб навчання третього етапу методу навчання буде мати вигляд (рис. 8):

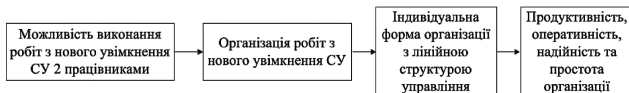


Рис. 8. Засіб навчання третього етапу щодо нового увімкнення СУ

Засіб навчання третього етапу щодо розробки технічного проекту на СУ із заданою структурою проектної організації буде мати вигляд (рис. 9)

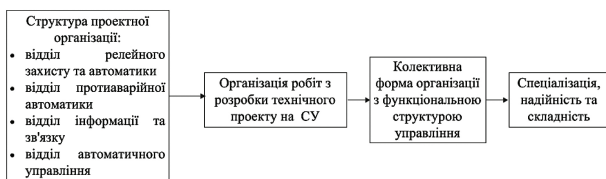


Рис. 9. Засіб навчання третього етапу щодо розробки технічного проекту на СУ

Під час виконання науково-дослідних робіт з удосконалення принципу функціонування СУ засобом навчання третього етапу будемо мати (рис. 10):



Рис. 10. Засіб навчання третього етапу щодо удосконалення принципу функціонування СУ

4. Формування знань, умінь, навичок із мотивації діяльності.

Четвертий етап передбачає формування знань щодо визначення призначення мотивації (з урахуванням вихідних умов, виду та змісту мотивації та в залежності від її призначення та показників) під час здійснення проектних та науково-дослідних робіт майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

Засоби навчання четвертого етапу методу навчання щодо нового увімкнення та розробки технічного проекту на СУ при ви-

сокому ступені актуальності матеріальних благ для працівників можуть мати вигляд (рис. 11, рис. 12):

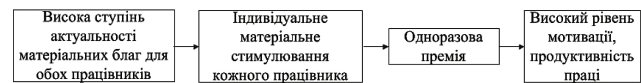


Рис. 11. Засіб навчання четвертого етапу щодо нового увімкнення СУ

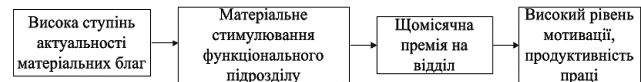


Рис. 12. Засіб навчання четвертого етапу щодо розробки технічного проекту на СУ

У разі виконання науково-дослідних робіт щодо вдосконалення принципу функціонування СУ за узгоджену плату, засіб навчання четвертого етапу представимо як (рис. 13):



Рис. 13. Засіб навчання четвертого етапу щодо удосконалення принципу функціонування СУ

5. Формування знань, умінь, навичок із контролю діяльності.

П'ятий етап пов'язаний із формуванням знань щодо визначення призначення та вимог до контролю, залежно від вихідних умов, виду та змісту контролю, його призначення та показників, під час виконання експлуатаційних, проектних та науково-дослідних робіт майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

Задля виконання завдань у заплановані терміни можуть бути передбачені різні види контролю, залежно від специфіки робіт. Під час використання індивідуального контролю щодо перевірки процесу виконання робіт із нового увімкнення СУ, засіб навчання п'ятого етапу буде наступним (рис. 14):

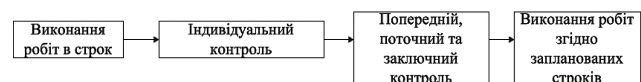


Рис. 14. Засіб навчання п'ятого етапу щодо нового увімкнення СУ

Під час використання функціонального контролю щодо перевірки процесу виконання робіт із розробки технічного проекту на СУ засіб навчання буде мати вигляд (рис. 15):



Рис. 15. Засіб навчання п'ятого етапу щодо розробки технічного проекту на СУ

Зміст контролю виконання науково-дослідних робіт щодо вдосконалення принципу функціонування СУ може бути відображений у засобі навчання таким чином (рис. 16):



Рис. 16. Засіб навчання п'ятого етапу щодо удосконалення принципу функціонування СУ

6. Формування знань, умінь, навичок із керівництва діяльністю.

На шостому етапі необхідно, щоб у студентів сформувалися знання щодо визначення призначення та вимог до керівництва експлуатаційними, проектувальними та науково-дослідними роботами майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем, залежно від вихідних умов, виду і змісту, його призначення та показників

На рис. 17, 18, 19 представлені засоби навчання шостого етапу щодо нового увімкнення СУ, розробки технічного проекту на СУ та вдосконалення принципу функціонування СУ відповідно:



Рис. 17. Засіб навчання шостого етапу щодо нового увімкнення СУ



Рис. 18. Засіб навчання шостого етапу щодо розробки технічного проекту на СУ

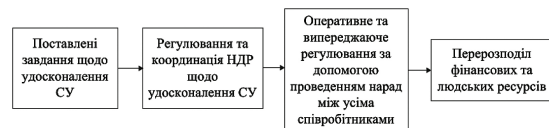


Рис. 19. Засіб навчання шостого етапу щодо удосконалення принципу функціонування СУ

Аналогічним чином можуть бути розроблені засоби навчання щодо кожного етапу методики формування управлінської компетентності для будь-яких видів експлуатаційних, проектних та науково-дослідних робіт майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

Висновки з проведеного дослідження. У роботі досліджено засоби навчання для вивчення основ управлінської діяльності з нового увімкнення, із розробки технічного проекту та удосконалення систем управління об'єктами енергосистем. Застосування розроблених засобів навчання дозволить ефективно використовувати метод формування управлінської компетентності на основі причинно-наслідкової моделі змісту основних функцій управління під час професійної підготовки майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Рудевич Н.В. Формування організаційно-управлінської компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем / Н.В. Рудевич // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2016. – № 2. – С. 65 – 74.



УДК 378.147.091.3:512.644 (045)

ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «РІВНЯННЯ І НЕРІВНОСТІ»

Соколенко Л.О., к. пед. н.,
доцент кафедри вищої математики
та методик навчання фізико-математичних дисциплін
Чернігівський національний педагогічний
університет імені Т.Г. Шевченка

У статті висвітлено технологію навчання теоретичних основ змістової лінії «Рівняння і нерівності», що є наскрізною для всього курсу математики середньої та вищої школи. Запропоновано систематизований підхід до навчання, який можна запровадити під час читання курсу за вибором «Деякі питання шкільного курсу математики з точки зору вищої» для студентів-випускників педагогічних університетів, які здобувають вищу освіту за спеціальністю 014 «Середня освіта. Математика». Увага акцентується на розгляді рівнянь і нерівностей з позиції математичної логіки, а саме: означення цих та пов'язаних із ними визначень з використанням поняття висловлювальної форми, предиката; взаємозв'язкам слідування та відповідності множин рівнянь (нерівностей) їх властивостям; основним (типовим) перетворенням рівнянь (нерівностей) з погляду їх еквівалентності. Обґрунтовується необхідність дотримання принципів, на яких базується професійна підготовка вчителя математики, під час читання курсу за вибором.

Ключові слова: технологія навчання, теоретичні основи, змістова лінія, рівняння, нерівність, висловлювальна форма, предикат, відношення логічного слідування, відношення рівносильності, професійна підготовка вчителя математики.

В статті представлена технологія обучения теоретических основ содержательной линии «Уравнения и неравенства», которая проходит через весь курс математики средней и высшей школы. Предложен систематизированный подход к обучению, который можно использовать при чтении курса по выбору «Некоторые вопросы школьного курса математики с точки зрения высшей» для студентов-выпускников педагогических университетов, которые получают высшее образование по специальности 014 «Среднее образование. Математика». Особое внимание уделяется рассмотрению уравнений и неравенств с позиции математической логики, а именно: формулированию определенных этих и связанных с ними определений с использованием понятия высказывательной формы, предиката; отношениям следования и равносильности множеств уравнений (неравенств) их свойствам; основным (типичным) преобразованиям уравнений (неравенств) с точки зрения их эквивалентности. Обосновывается соблюдение принципов, на которых базируется профессиональная подготовка учителя математики, во время чтения курса по выбору.

Ключевые слова: технология обучения, теоретические основы, содержательная линия, уравнение, неравенство, высказывательная форма, предикат, отношение логического следования, отношение равносильности, профессиональная подготовка учителя математики.

Sokolenko L.A. TECHNOLOGY TRAINING OF THEORETICAL FOUNDATIONS OF CONTENT LINE «EQUATIONS AND INEQUALITIES»

In the article presented technology training of theoretical foundations of content line "Equations and Inequalities", which goes through the mathematics course for secondary and high school. Systematization approach proposed to training, which can be used when reading the optional of elective courses "Some issues of school mathematics course in terms of higher" for undergraduates of the Pedagogical Universities, which receives a higher education, speciality 014 "Secondary education. Mathematics". Particular attention is paid to the equations and inequalities from the standpoint of mathematical logic, namely, the definition of these and related concepts, using the concept of propositional form, the predicate; relations repetition and equivalence on the set of equations (inequalities) and their properties; basic (typical) transformations of equations (inequalities) point of view their equivalence. Observance of the principles of learning make while reading the course of choice which is based for the training of mathematics teachers.

Key words: technology training; theoretical foundations, content line, equation, inequality, propositional form, predicate, relation of logical consequence, relation of equivalence, professional training of the teacher of mathematics.

Постановка проблеми. «Рівняння та нерівності» є однією з наскрізних змістових ліній шкільного курсу математики (далі – ШКМ). Різні види рівнянь, методи та способи їх розв'язування вивчають із 5-го по 11-й клас. Знайомство з нерівностями

розпочинають у 9-му класі та продовжують вивчати в курсі алгебри і початків аналізу старшої школи.

Забезпечення оволодіння учнями мовою алгебри, уміннями здійснювати перетворення алгебраїчних виразів, розв'язувати



рівняння, нерівності та їх системи, моделювати за допомогою рівнянь реальні ситуації, пояснювати здобуті результати є специфічним освітнім завданням основної школи [12, с. 3].

Протягом курсу алгебри і початків аналізу необхідно навчити учнів розв'язувати трансцендентні рівняння та нерівності (тригонометричні, показникові, логарифмічні) й ірраціональні рівняння та нерівності. Це пов'язано з розглядом властивостей відповідних функцій.

Рівняння є одним із найважливіших понять математики. У більшості практичних та наукових задач, де певну величину неможливо безпосередньо виміряти або обчислити за готовою формулою, вдається скласти співвідношення (або декілька співвідношень) для визначення невідомої величини.

У шкільному курсі, як правило, розглядають рівняння, в яких невідомі набувають числових значень. Окремі види рівнянь, зокрема ті, у яких невідомими є цілі числа (*діафантові рівняння*), функції (*диференціальні, функціональні рівняння*) можуть бути предметом ознайомлення у класах, що вивчають математику на поглибленому рівні.

За допомогою нерівностей співставляють числа, задають основні числові множини (*відрізок $a \leq x \leq b$, інтервал $a < x < b$* тощо), формулюють означення *границі, неперервної функції в точці, монотонної послідовності та функції* і цілого ряду інших важливих понять.

На мові нерівностей нерідко формулюється постановка завдань у багатьох сферах застосування математики. Наприклад, багато задач економіки зводяться до дослідження систем лінійних нерівностей із великим числом змінних.

Нерівності – це не лише допоміжний інструмент. У кожній галузі математики (алгебри та теорії чисел, геометрії, теорії ймовірностей, дискретній математиці тощо) можна назвати фундаментальні результати, сформульовані у вигляді нерівностей.

Розробка технологій навчання (*дидактичних технологій*), що дають можливість відповісти на питання «Як навчати результативно?» є актуальною проблемою для *змістових ліній*, які пронизують увесь курс математики на різних етапах навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням методики навчання учнів загальноосвітньої школи розв'язуванню рівнянь і нерівностей присвячені численні навчальні посібники, серед яких: «Алгебраїчний тренажер» (авт. – Мерзляк А.Г., Номіровський Д.А.); «Алгебра 10-11 класи. Методи розв'язування рівнянь, нерівно-

стей та їх систем: Розробки занять» (авт. – Корнієнко Т.Л., Фіготіна В.І.); «Навчаємось розв'язувати рівняння та нерівності» (авт. – Сільвестрова І.А., Фурман М.С.). У згаданих посібниках виділено типи рівнянь (нерівностей) і розглянуто часткові методи та способи розв'язування окремих із них.

Останнім часом велика увага приділяється задачам із параметрами, що стали невід'ємною складовою зовнішнього незалежного оцінювання (далі – ЗНО) з математики. Питання методики навчання розв'язування різних типів рівнянь та нерівностей із параметрами розглядаються у статтях Прус А.В. та Швеця В.О., опублікованих у 2015-2016 рр. у науково-методичному журналі «Математика в рідній школі» та у посібнику [13].

Принципово інший підхід запропоновано авторами науково-методичного посібника «Інноваційні методи навчання математики» (Кушнір В.А., Кушнір Г.А., Ріжняк Р.Я.) [6]. Досліджуючи проблему формування творчого мислення учнів під час розв'язування рівнянь і нерівностей, вони розглядають цей процес із точки зору послідовних перетворень, кінцевим результатом яких є розв'язок.

Такий підхід інтегрує всі типи рівнянь і нерівностей у єдину сукупність, формує в учнів загальні (інтегровані) уявлення про проблему розв'язування рівнянь і нерівностей з єдиної позиції, відкриває ще один аспект вирішення цієї проблеми, а в методичному плані спонукає вчителя до пошуку нових підходів, методик в організації вивчення відповідного матеріалу шкільного курсу математики [6, с.7].

Розгляд рівнянь та нерівностей із позиції *математичної логіки*, запропонований у навчальних посібниках [2], [5], буде корисним для випускників фізико-математичних факультетів, які одержують вищу освіту зі спеціальності 014 «Середня освіта. Математика», оскільки цей підхід належить до теоретичних основ змістової лінії «Рівняння і нерівності» шкільного курсу математики.

У попередніх статтях нами було запропоновано систематизований підхід до навчання теми «Теорія множин і шкільна математика. Відповідності та відношення у шкільній математиці» [15] та змістової лінії «Числа» [16], [17], який можна запровадити під час читання курсу за вибором «Деякі питання шкільного курсу з математики з точки зору вищої» для студентів випускних курсів педагогічних університетів, які одержують вищу освіту зі спеціальності 014 «Середня освіта. Математика».

Це питання залишається актуальним і для інших змістових ліній та тем шкільно-



го курсу математики (далі – ШKM). Стаття присвячена технології навчання змістової лінії «Рівняння і нерівності», що є наскрізною для основної, старшої та вищої школи.

Постановка завдання. Мета статті – представити технологію навчання теоретичних основ змістової лінії «Рівняння та нерівності» на прикладі заняття курсу за вибором «Деякі питання шкільного курсу математики з точки зору вищої», призначеного для студентів-випускників педагогічних університетів, які здобувають вищу освіту зі спеціальності 014 «Середня освіта. Математика».

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід зазначити, що аналізований курс читається для студентів, які засвоїли фундаментальні математичні («Лінійна алгебра», «Математична логіка», «Математичний аналіз») та фахові дисципліни («Елементарна математика», «Методика навчання математики в середній школі»).

Мета заняття: здійснити порівняльну характеристику функціонального підходу до означення поняття рівняння (нерівності) та підходу, що передбачає використання висловлювальної форми (предиката); використати визначення логіки для характеристики таких понять, як рівняння-наслідки, нерівності-наслідки, рівносильні рівняння (нерівності); з'ясувати властивості відношення слідування та рівносильності на множині рівнянь (нерівностей), розглянути основні (типові) їх перетворення з точки зору еквівалентності.

Завдання:

1) провести аналіз Державного стандарту базової та повної середньої освіти (освітня галузь «математика»), навчальних програм з математики для основної та старшої школи, визначити місце рівнянь та нерівностей і понять, пов'язаних з ними;

2) проаналізувати означення поняття «рівняння» («нерівність») в ШKM та підходи, що при цьому застосовуються;

3) дослідити виникнення та розвиток цих понять в історії математики та їх застосування;

4) повторити означення понять «висловлювальна форма», «одномісний предикат», «характеристична множина (область істинності) предиката», «двомісний предикат», відомі з курсу математичної логіки;

5) скласти таблиці відповідності математичних понять, що стосуються рівнянь (нерівностей) із однією змінною та понять математичної логіки, пов'язаних з одномісним предикатом;

6) згадати відношення слідування та рівносильності між предикатами та на основі цих понять сформулювати означення рівняння-наслідку (нерівності-наслідку) та рівносильних рівнянь (нерівностей);

7) розглянути основні (типові) перетворення рівнянь (нерівностей) з погляду їх еквівалентності.

Як зазначалось раніше [15]-[17], заняття курсу розпочинається з надання відповідей студентами на **контрольно-змістові питання** та виконання ними **завдань репродуктивного характеру**. До них ми пропонуємо включити завдання, пов'язані з: аналізом змісту навчального матеріалу та державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, зазначених у діючих програмах з математики; повторення історичних відомостей про виникнення та розвиток рівнянь і нерівностей в історії математики та їх застосування в цій та суміжних дисциплінах; повторення теоретичного матеріалу, пов'язаного з *висловлювальними формами, предикатами, відношеннями слідування та рівносильності*, що відомий учням із курсу математичної логіки; повторення поняття

Таблиця 1

Змістова структура теми

№	Структурні елементи змісту	Де знайти відповідь
1	Місце теми у програмах для загальноосвітніх навчальних закладів. Математика 5-9 класи. Математика 10-11 класи. Вимоги до математичної підготовки учнів.	[3], [12]
2	Виникнення і розвиток поняття рівняння (нерівність) в історії математики та їх застосування	[1]
3	Теоретичний матеріал з курсу математичної логіки, пов'язаний із висловлювальними формами та предикатами	[2], [5]
4	Розгляд різних підходів до означення поняття рівняння (нерівності), що передбачають використання математичних понять (виразу, функції) та понять математичної логіки (висловлювальної форми, предиката)	[4], [7]-[9], [11], [18]; [2], [5]
5	Відношення слідування та рівносильності на множині рівнянь (нерівностей) і їх властивості	[2], [5]; [8], [9]
6	Розгляд основних (типових) перетворень рівнянь (нерівностей) з погляду їх еквівалентності	[6], [8], [9]



бінарного відношення та властивостей відношень (рефлексивності, симетричності, асиметричності, транзитивності), засвоєних у курсі лінійної алгебри; згадуванням означень понять «рівняння», «нерівність», «рівняння-наслідок», «рівносильні рівняння», пов'язаних із ними; згадуванням причин одержання рівнянь-наслідків та втрати коренів під час їх розв'язування; згадуванням властивостей рівнянь (нерівностей) та особливостей їх вивчення на різних ступенях навчання (основна, старша, вища школа).

Наведемо приклади таких завдань.

Завдання 1. Як означається поняття «рівняння» у шкільному курсі математики?

Відповідь до завдання 1. У шкільному курсі математики поняття рівняння вводиться в **5 класі** описово, після розгляду задачі на пошук невідомого числа в рівності, яка містить невідоме. У підручнику з математики для 5-го класу Істера О.С. [4, с. 76] зазначається «*Рівність, що містить невідоме число, називається рівнянням*». Це не означення, а зрозумілий для п'ятикласників опис.

У курсі алгебри **7-го класу** «*Рівнянням називається рівність зі змінною, значення якої треба знайти*» [18, с. 187].

Загальний вигляд рівняння з однією змінною $x - f(x) = g(x)$ представлено в курсі алгебри і початків аналізу 10 класу [9, с. 68]. Під цією короткою формулою розуміють математичний запис задачі про знаходження значень аргументу, за яких дві функції рівні.

Завдання 2. У якому класі поняття «рівняння» неявно означається за допомогою висловлювальної форми (предиката), а в якому класі відображено функціональний підхід до його формулювання?

Відповідь до завдання 2. У 10 класі відображено функціональний підхід до визначення поняття «рівняння». А в основній школі (5кл., 7 кл.) воно означається за допомогою одного з фундаментальних понять математичної логіки – висловлювальної форми (предиката).

Завдання 3. Згадайте відношення рівносильності між предикатами з курсу математичної логіки та означення **рівносильних рівнянь** зі шкільного курсу алгебри і початків аналізу 10 класу.

Відповідь до завдання 3.

Відношення **рівносильності** між предикатами. Дві висловлювальні форми, визначені на множині M , називають **рівносильними**, якщо вони набувають однакових значень істинності в них, замість змінних елементів із множини M .

$$(p(x) \equiv q(x)) \Leftrightarrow (M_p = M_q)$$

У ШКМ 10 класу дається таке **визначення рівносильних рівнянь**: Два рівняння називаються називаються **рівносильними** на деякій множині, якщо вони на ній мають одні й ті самі корені.

Завдання 4. З'ясуйте, чи рівносильні такі предикати:

$$\text{а) } m(x): (x+3)(x-1) = 0 \text{ і} \\ l(x): x^2 - 2x - 3 = 0;$$

$$\text{б) } g(x): \frac{5x-1}{x^2+4} = \frac{3x+4}{x^2+4} \text{ і} \\ q(x): 5x-1 = 3x+4$$

Опрацювання даної теми варто продовжити за допомогою виконання завдань **реконструктивного** та **творчого характеру**. До них належать:

- знаходження сфер визначення та істинності предикатів;
- аналіз означень понять «рівняння», «нерівність» та пов'язаних із ними понять, сформульованих у курсах математики для ВНЗ;
- самостійне формулювання визначень; складання таблиці відповідності математичних та математико-логічних понять;
- розгляд властивостей відношень слідування та рівносильності на множині рівнянь (нерівностей);
- обґрунтування доведень теорем про рівносильність рівнянь, із використанням висловлювальної форми;
- дослідження перетворень рівнянь (нерівностей) на предмет зміни ними множини розв'язків тощо.

Наведемо приклади таких завдань.

Завдання 5. Самостійно сформулюйте означення рівняння з однією (двома) змінними, взявши за основу поняття висловлювальної форми.

Відповідь до завдання 5.

Означення 1. Рівняння з однією змінною на множині R визначає відображення $R \rightarrow \{1;0\}$, тобто є логічною функцією (предикатом) з областю визначення R , що приймає значення з $\{1;0\}$. Множина E розв'язків цього рівняння – підмножина R . $E \subseteq R$

Означення 2. Рівняння з двома змінними – це двомісна висловлювальна форма, що визначає на множині R^2 всеможливих пар дійсних чисел логічну функцію (предикат) $R^2 \rightarrow \{1;0\}$. Множина E розв'язків цього рівняння – підмножина R^2 ($E \subseteq R^2$), а кожний розв'язок – упорядкована пара дійсних чисел.

Завдання 6. Які властивості мають відношення слідування та рівносильності на множині рівнянь? Чи є вони відношеннями еквівалентності?



Відповідь до завдання 6.

Відношення слідування	Відношення рівносильності
1) асиметричність : якщо одне рівняння є наслідком другого, то друге може і не бути наслідком першого	1) рефлексивність : кожне рівняння рівносильне саме собі
Означення. Відношення, визначене у множині, називають асиметричним , якщо $(\forall a \in M)(\forall b \in M)(a, b) \in \alpha \Rightarrow (b, a) \notin \alpha$	2) симетричність : якщо одне з двох рівнянь рівносильне другому, то друге рівняння рівносильне першому
	3) транзитивність : якщо одне рівняння рівносильне другому, а друге рівносильне третьому, то перше з них рівносильне третьому

Відношення *рівносильності* є відношенням *еквівалентності*, яке використовується при розв'язуванні, коли доводиться замінювати одне рівняння іншим.

Розглянемо завдання, пов'язані з дослідженням перетворень рівнянь на предмет зміни ними множини розв'язків.

Завдання 7. Нехай дано деяке рівняння:

$$f(x) = g(x), \quad (1)$$

до обох частин якого додали вираз $h(x)$. При цьому одержали рівняння:

$$f(x) + h(x) = g(x) + h(x) \quad (2).$$

Дослідіть та проаналізуйте, використовуючи конкретні приклади, чи може перетворення, здійснене над рівнянням (1), призвести до:

- втрати коренів рівняння;
- появи зайвих коренів рівняння.

Відповідь до завдання 7.

а) *Втрата коренів* відбувається завдяки звуженню ОДЗ заданого рівняння. У даному випадку до обох частин (1) додається вираз, у якого ОДЗ вужча, ніж у рівняння (1).

Приклад. $x^2 + 5x = 0$ (1)

$$x^2 + \frac{7}{x+5} + 5x = \frac{7}{x+5} \quad (2).$$

Коренями першого рівняння є числа 0 і -5, а коренем другого – число 0.

б) *Поява зайвих коренів* відбувається в результаті розширення ОДЗ. Як приклад, варто розглянути обернений перехід від другого рівняння до першого, який можна здійснити додаванням до обох частин (2) виразу

$$h(x) = -\frac{7}{x+5}.$$

Завдання 8. Чи завжди розширення ОДЗ змінної рівняння приводить до появи зайвих коренів?

Відповідь до завдання 8. Ні. Не призводить, коли до ОДЗ другого рівняння додається число, що не є його розв'язком.

$$\text{Приклад. } 2x - 5 + \frac{1}{x-4} = 4 - x + \frac{1}{x-4} \quad (1)$$

$$2x - 5 = 4 - x \quad (2)$$

ОДЗ рівняння (1): $x \neq 4$. ОДЗ рівняння (2): $x \in \mathbb{R}$. $x = 4$ не є коренем другого рівняння, отже, зайві корені у другому рівнянні не з'являться.

$x = 3$ є коренем обох рівнянь.

Розглянемо завдання, пов'язане з дослідженням перетворень нерівності на предмет зміни ними множини розв'язків.

Завдання 9. Наведіть приклад нерівності, під час розв'язування якої відбувається розширення ОДЗ змінної нерівності та розв'язки нерівності-наслідку потрапляють до області розширення.

Прокоментуйте, які помилки можуть допустити учні під час розв'язування такої нерівності.

Відповідь до завдання. Прикладом такої нерівності є

$$h(x) = \sqrt{x+2}.$$

Розв'язуючи її, учні можуть відняти від обох частин вираз $h(x) = \sqrt{x+2}$ та прийти до нерівності $2 < -x$, розв'язком якої є проміжок $(-\infty; -2)$.

Одержана при цьому нерівність $2 < -x$, ОДЗ якої є всі $x \in \mathbb{R}$, є нерівністю-наслідком вихідної нерівності. Оскільки ОДЗ вихідної нерівності є числа $x \geq -2$, то можемо стверджувати, що під час розв'язування відбулось розширення ОДЗ, і розв'язки нерівності-наслідку потрапили до області розширення.

Правильно було б перейти від вихідної нерівності до системи умов

$$\begin{cases} 2 < -x, \\ x \geq -2; \end{cases}$$

за допомогою якої можна пояснити правильну відповідь до нерівності про те, що вона не має розв'язків.

Висновки з проведеного дослідження. Розроблене за запропонованою у статті технологією заняття курсу за вибором «Деякі питання шкільного курсу математики з точки зору вищої» сприяє реалізації принципів професійно-педагогічної спрямованості навчання, наступності в системі фахової підготовки майбутнього вчителя, єдності теоретичної і практичної підго-



товки. Створена для нього система задач призначена з метою систематизації знань студентів, які одержують вищу освіту за спеціальністю 014 «Середня освіта. Математика», з теоретичних основ змістової лінії «Рівняння і нерівності».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бевз В.Г. Практикум з історії математики: Навчальний посібник для студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 312 с.
2. Затула Н.І. Математика: Навчальний посібник / Н.І. Затула, А.М. Зуб, Г.І. Коберник, А.Ф. Нецадим. – К.: Кандор, 2006. – 560 с.
3. Збірник програм з математики для допрофільної підготовки та профільного навчання (у двох частинах) Ч П. Профільне навчання / Упоряд. Н.С. Прокопенко, О.П. Вашуленко, О.В. Єрміна. – Х.: Вид-во «Ранок», 2011. – 384 с.
4. Істер О.С. Математика: підруч. для 5-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.С. Істер. – К.: Генеза, 2013. – 368 с.
5. Курс математики: Навч. посібник / В.Н. Боровик, Л.М. Вивальнюк, М.М. Мурач, О.І. Соколенко. – К.: Вища шк., 1995.-392 с.
6. Кушнір В.А. Інноваційні методи навчання математики. Науково-методичний посібник / В.А. Кушнір, Г.А. Кушнір, Р.Я. Ріжняк. Інноваційні методи навчання математики. – Кіровоград, РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008.-148 с.
7. Математика. Посібник для факультативних занять у 8 класі / В.Н. Боровик, Л.М. Вивальнюк, М.М. Мурач, В.І. Пономаренко, І.Ф. Тесленко. – К.: Радянська школа, 1981. – 206 с.
8. Мерзляк А.Г. Алгебра і початки аналізу: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закладів: проф. рівень / А.Г. Мерзляк, Д.А. Номіровський, В.Б. Полонський, М.С. Якір. – Х.: Гімназія, 2010. – 416 с.
9. Нелін Є.П. Алгебра і початки аналізу: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навчальн. закладів: профільн. рівень / Є.П. Нелін. – Х.: Гімназія, 2010. – 416 с.
10. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, А.З. Кікненко, О.М. Любарська та ін.; за заг. ред. О.М. Пехоти. – К. Вид-во А.С.К., 2002. – 252 с.
11. Практикум з методики навчання математики. Основна школа: навчальний посібник для організації практичних занять і самостійної роботи студентів математичних спеціальностей педагогічних університетів / за редакцією В.О. Швеця. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 267 с.
12. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Математика 5-9 класи. // Математика в сучасній школі. 2012. – №10. – С.3 – 16.
13. Прус А.В. Задачі з параметрами в шкільному курсі з математики. Навчально-методичний посібник / А.В. Прус, В.А. Швець – Житомир: Вид-во «Рута», 2016 / – 468 с.
14. Соколенко Л.О. Роль курсу «Деякі питання шкільного курсу математики з точки зору вищої» у професійній підготовці вчителя. Шістнадцята міжнародна наукова конференція ім. Акад. Михайла Кравчука, 14-15 травня, 2015 р., Київ: Матеріали конф. Т. 3. Теорія ймовірностей та математична статистика. Історія та методика математики. –К.: НТУУ «КП», 2015.– С. 249 – 252.
15. Соколенко Л.О. Роль наукових основ шкільного курсу математики у професійній підготовці вчителя. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2015. Вип. 130. – С. 214 – 219.
16. Соколенко Л.О. Роль теоретичних основ змістової лінії «Числа» у професійній підготовці вчителя математики // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія Педагогічна / [редкол.: П.С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.] – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка. ім. Івана Огієнка, 2016. – Вип. 22. – С. 114 – 117.
17. Соколенко Л.О. Технологія навчання теоретичних основ теми «Розширення поняття про число» // Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету. – Херсон, 2016. Вип. LXXI. Том 2. – С. 135 – 142.
18. Тарасенкова Н.А. Алгебра: підруч. для 7 класу загальноосвіт. навч. закл. / Н.А. Тарасенкова, І.М. Богатирьова, О.М. Коломієць, З.О. Сердюк. — К.: Видавничий дім «Освіта», 2015. — 288 с.



УДК 378.22:374

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ З МЕТОЮ ЇХНЬОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Уварова Т.Ю., к. пед. н.,
старший викладач кафедри мовної підготовки
Харківський національний автомобільно-дорожній університет

У статті розглядаються форми організації позааудиторної діяльності іноземних студентів з метою їх самореалізації. Уточнено суть аналізованого поняття, визначено її цілі і переваги, окреслено структуру. Встановлено зв'язок між аудиторною і позааудиторною діяльністю. Наведено дані опитувань іноземних студентів про їхню зацікавленість у позааудиторній діяльності та фактичній участі в ній. Описано деякі із заходів, організованих для іноземних студентів з метою їх подальшої самореалізації.

Ключові слова: самореалізація, особистість, іноземні студенти, позааудиторна діяльність.

В статье рассматриваются формы организации внеаудиторной деятельности иностранных студентов с целью их самореализации. Уточнена суть анализированного понятия, определены ее цели и преимущества, очерчена структура. Установлена связь между аудиторной и внеаудиторной деятельностью. Приведены данные опросов иностранных студентов об их заинтересованности во внеаудиторной деятельности и фактическом участии в ней. Описаны некоторые из мероприятий, организованные для иностранных студентов с целью их последующей самореализации.

Ключевые слова: самореализация, личность, иностранные студенты, внеаудиторная деятельность.

Uvarova T.Yu. FORMS OF ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF FOREIGN STUDENTS FOR THE PURPOSE OF THEIR SELF-REALIZATION

The problem of searching for new forms of organization of extracurricular activities of foreign students for the purpose of their self-realization was discussed in the article. The meaning of the concept of «extracurricular activity» has been clarified, its objects and advantages have been identified, the connection between the classroom and extracurricular activities has been established. These surveys, which were carried out among foreign students about their interest in extracurricular activities, as well as the actual participation in it, have been given. Some of the extracurricular activities, which were organized for foreign students with a view to their self-realization, have been described.

Key words: self-realization, personality, foreign students, extracurricular activities.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку України вища освіта має бути спрямована не тільки на якісну професійну підготовку, а й на всебічний розвиток кожної особистості, тому створення умов для удосконалення та самореалізації студентів протягом навчання у вищому навчальному закладі залишається досить важливою проблемою сьогодення.

Разом з тим, невід'ємною частиною освітнього та виховного процесів є позааудиторна діяльність, під час якої найбільше можуть проявлятися мотивація, цілеспрямованість, самостійність, впевненість у собі, толерантність та інші якості, які в майбутньому будуть сприяти особистісному і професійному зростанню фахівців, а також стануть підґрунтям для подальшої успішної самореалізації. Тому питання ролі позааудиторної діяльності студентів наразі є досить актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема самореалізації особистості, а також окремі її аспекти досліджувались багатьма мислителями різних часів

(Сократ, Сенека, К. Гельвецій, Д. Дідро, Я. Коменський, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, Я. Корчак), філософами (Г. Гегель, І. Кант, Г. Сковорода, І. Фіхте, Л. Шестов), психологами (Л. Коростильова, О. Леонтьев, А. Маслоу, А. Петровський, В. Франкл, Е. Фромм), педагогами (А. Макаренка, В. Сухомлинський, К. Ушинський). У сучасній педагогіці вона досліджувалась низкою вчених (І. Бех, Ж. Воронцова, В. Демиденко, О. Киричук, Н. Комісаренко, І. Краснощек, Н. Кривда, М. Недашковська, В. Радул, С. Сисоєва).

Вагомий внесок у розробку питання позааудиторної діяльності студентів здійснили такі вчені, як А. Акименко, О. Валєєва, С. Вітвицька, Н. Гулльова, О. Єрошенкова, М. Донченко, Н. Желябіна, В. Завгородна, О. Казьмерчук, О. Киричук, Н. Козліковська, Л. Кондрашова, В. Лозова, І. Ляшенко, А. Марушкевич, О. Максимець, О. Пехота, Л. Петриченко, В. Попова, Л. Смеречак, І. Соколова, В. Таранова, Г. Троцько, Г. Устинина.

Незважаючи на це, питання позааудиторної діяльності іноземних студентів досі



залишається недостатньо вивченим і викликає значний інтерес у плані педагогічного аналізу навчальної діяльності як студента, так і викладача.

Постановка завдання. Як доведено науковцями, на теперішньому етапі розвитку суспільства особливо актуальною є потреба у вихованні людини, здатної до самореалізації. Ця проблема у студентському віці виявляється досить важливою, адже у молоді відбувається становлення активної життєвої позиції та вибір подальшого шляху. Окремим питанням залишається самореалізація іноземних студентів, які приїжджають навчатися в українські вищі навчальні заклади (далі – ВНЗ).

Успішній самореалізації іноземців сприяє не тільки аудиторна, а й позааудиторна діяльність, оскільки вона є невід'ємною частиною освітнього та виховного процесів.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що окреслене питання не знайшло гідного відображення в педагогічній теорії та практиці. Це доводить актуальність обраної теми статті.

Метою дослідження є розкриття специфіки та розгляд певних форм організації позааудиторної діяльності іноземних студентів з метою їхньої самореалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз сучасної довідкової літератури дає підстави стверджувати, що під позааудиторною діяльністю найчастіше мається на увазі різноманітна освітня і виховна робота, організована педагогами у позааудиторний час, що забезпечує необхідні умови для соціалізації особистості студента, а також форма організації вільного часу студентів, спрямована на їх усебічний розвиток. Зазвичай така діяльність має на меті розширення і поглиблення знань, умінь, навичок розвитку студентів та їхніх індивідуальних здібностей, формування особистісних якостей та, головним чином, спрямована на задоволення інтересів і запитів кожної особистості [1].

В. Демчук та М. Соловей, визначаючи позааудиторну діяльність складовою частиною навчально-виховного процесу, порушують питання про систему виховної роботи ВНЗ, завдання якого полягає у створенні різноманітних соціокультурних середовищ, у яких особистість розвивається і набуває соціального досвіду, отримує допомогу в соціальній самоідентифікації та самореалізації природних якостей [6, с. 33].

Варто також звернути увагу на висновки науковців про те, що позааудиторна діяльність студентів має певні переваги, адже не передбачає наявності жорстких обмежень у часовому, організаційному та змістовому

планах, тому в процесі її здійснення є більше педагогічних резервів для створення у студентів підґрунтя до подальшої самореалізації.

Сенс позааудиторної роботи визначається діяльністю студентів у позааудиторний час за такою її організацією, коли творчість та ініціатива студентів виступають на перший план. Позааудиторна діяльність створює позитивні умови для розуміння, засвоєння та обговорення знань, а також для отримання відомостей, які не включені до освітньої програми.

Загальновідомо, що майстерно організований процес виховання у вищій школі системно охоплює як аудиторну, так і позааудиторну взаємодію зі студентами, їх зв'язок є однією з основних вимог навчальної діяльності. Необхідними умовами позааудиторної роботи є добровільність участі студентів, позааудиторність її проведення, більша самостійність, цілеспрямованість і регулярність, масове охоплення студентів [2].

Однак, не варто забувати, що позааудиторна робота продовжує, але не дублює процес навчання. Вона «... дозволяє студентам застосувати свої знання, уміння поза аудиторією, розширити загальний кругозір. Крім того, іноземним студентам вона дає можливість збільшити обсяг часу для практики у спілкуванні українською мовою, що вкрай істотно для отримання міцних умінь і навичок» [7, с. 34].

Спираючись на вищезазначене, можна стверджувати, що під позааудиторною діяльністю студентів розуміється педагогічно доцільна організація вільного часу студентів, що не тільки забезпечує здобуття ними спеціальних знань, навичок, умінь і досвіду, які відповідають характеру професії, а й сприяє подальшому розвитку особистісних якостей, реалізації їх схильностей та здібностей.

Очевидно, що різні види пізнавальної діяльності дають можливість іноземним студентам не лише засвоювати певні знання. Її організація стає підґрунтям для виховання в іноземних студентів таких соціально необхідних рис характеру, як взаємоповага, толерантність, ввічливість тощо, допомагає їм оволодіти уміннями співпрацювати, висловлювати власну точку зору та вести діалог, а також уможливорює самовизначення й самореалізацію особистості в майбутньому. А тому позааудиторна діяльність має значні потенційні можливості для задоволення потреб студентів у змістовному дозвіллі та їх участі в суспільно-корисній діяльності. Вона орієнтує педагогів і студента на систематичний творчий пошук форм



і способів спільної діяльності, продуктивну співпрацю, взаємодовіру та взаємоповагу.

Погляди дослідників на структуру позааудиторної діяльності дещо відрізняються між собою. Наприклад, Г. Овчаренко визначає такі напрямки позанавчальної діяльності у ВНЗ [4, с. 35-36]: науково-дослідницький, суспільно-політичний, художньо-естетичний, трудовий, історико-культурний та етнографічний, фізкультурно-спортивний, організаційно-управлінський, що відповідають специфіці стадій соціалізації студентської молоді. Центральне місце в позанавчальній діяльності займає змістовний компонент, що має властивість змінюватись, залежно від традицій ВНЗ та фаху майбутнього спеціаліста.

Л. Петриченко [5, с. 36] зазначає, що система позааудиторної роботи має поєднувати такі компоненти, як навчально-дослідницьку та науково-дослідну роботу студентів (далі – НДР), «суто» виховну роботу творчого характеру та студентське самоврядування. Дослідниця вважає, що НДР як складник позааудиторної роботи спрямована на зміцнення мотивації креативної професійної діяльності студентів, сприяє поглибленню теоретичних знань студентів про творчість, розвитку творчого мислення, збагаченню дослідницькими вміннями для здійснення цієї діяльності. Заохочення та участь у науково-дослідній роботі впливає, на думку науковця, на розвиток у студентів самостійності й ініціативності, індивідуального професійного стилю, творчих здібностей, без чого неможливе здійснення фахової діяльності на високому рівні. «Суто» виховна складова системи позааудиторної роботи студентів сприяє формуванню високоморальної та інтелектуально розвиненої особистості, яка здатна швидко й безболісно адаптуватися до складних умов; уміє розкривати, аналізувати й активно використовувати свої потенційні можливості.

Дещо по-іншому структуру позааудиторної діяльності студентів розглядає О. Стоян [8, с. 21], який виокремлює в ній чотири групи:

1. Самостійна робота з підвищення професійного рівня (конспектування першоджерел, підготовка до лекцій і семінарів, виконання курсових робіт, читання спеціальної літератури);

2. Участь у створенні культурних цінностей (суспільна робота, заняття на факультеті суспільних професій, науково-дослідна робота, участь у художній самодіяльності, любительські та творчі заняття);

3. Засвоєння культурних цінностей (читання художньої, документальної і науково-технічної літератури, журналів і газет,

прослуховування музичних записів, відвідування кіно, театрів, концертів, музеїв, виставок, лекцій, зустрічі з письменниками, артистами, художниками);

4. Відпочинок і розваги (заняття спортом, зустрічі з друзями, знайомими, родичами, відвідування ресторанів, кафе, зустрічі з коханою людиною, прогулянки містом, заміські виїзди тощо, настільні ігри, бездіяльний відпочинок, «байдюкування»).

Питання організації позааудиторної діяльності студентів, яка сприяла би подальшому розвитку їх особистісних якостей та самореалізації, залишається актуальним не тільки для українських студентів, а й для іноземців, які приїжджають навчатись до українських вишів. Для них сам процес навчання в чужій країні безпосередньо пов'язаний з багатьма труднощами. Що стосується можливості самореалізації, в іноземців імовірність цього процесу помітно нижча, у порівнянні з українськими студентами. Зокрема, фокусуючись на майбутній професійній діяльності, іноземні студенти не розвиваються на належному рівні особистісно та соціально.

Проведення різноманітних позааудиторних виховних заходів у рамках вищезазначених напрямків, а також учать у них іноземних студентів дозволяють здійснити ефективний вплив на їх свідомість і розширити розуміння суті самореалізації та її зв'язку з активною діяльністю, що реалізується людиною задля свого блага та інших людей.

Проте, як свідчать отримані результати опитувань, ці резерви на практиці використовуються рідко, а позааудиторна виховна робота залишається слабкою ланкою сучасної діяльності вищої школи, адже вона не має систематичного цілеспрямованого характеру. Епізодичність проведення виховних заходів із залученням окремих іноземців призводить до того, що участь багатьох студентів у житті закладу завершується разом з останньою парою.

Крім того, у сучасних ВНЗ спостерігається розширення мережі предметних секцій та курсів (курси іноземних мов, курси водіїв, комп'ютерні курси, спортивні секції тощо), метою яких є виключно навчання, покращення знань з окремих дисциплін або організація спортивних змагань. Також актуальними залишаються проведення концертів та конкурсів талантів або краси. Разом з тим, відбувається зменшення кількості гуртків за інтересами, дедалі рідше організуються обговорення, зустрічі з цікавими людьми, круглі столи, літературні вечори тощо. У результаті цього студенти втрачають інтерес до позааудиторної ді-



яльності, вважаючи її нецікавою, нав'язаною викладачами.

Зокрема, за результатами опитування, близько 70% іноземних студентів визнали, що вони з небажанням відвідують виховні заходи, бо ті не враховують їх інтересів і проводяться досить нудно й одноманітно. Було також з'ясовано, що зазвичай ці заходи не пов'язані з подальшим самовдосконаленням і успішністю іноземних студентів.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, можна зробити висновок, що важливою умовою подальшої якісної особистісної самореалізації іноземних студентів є організація такої позааудиторної діяльності, яка б включала у себе корисну та пізнавальну діяльність іноземців, урахувала б їх інтереси та сприяла подальшому самовдосконаленню іноземних студентів під час їх навчання в українських вишах.

Реалізація цієї умови може здійснюватися під час використання таких методів і форм організації виховної роботи:

- диспути, «круглі столи»;
- студентські міні-конференції;
- проведення Інтернет-мосту зі студентами інших країн на тему «Самореалізація без кордонів»;
- зустрічі із представниками цікавих професій;
- конкурси, турніри, КВК;
- екскурсії, відвідування театральних вистав.

Зокрема, цікавою для іноземних студентів формою позааудиторної просвітньої діяльності на тему самореалізації може стати Інтернет-міст. Одну з таких веб-зустрічей можна організувати між студентами 3-4 курсів та їх однолітками з різних країн: Австрії, Марокко, Монголії, Казахстану, Узбекистану тощо. Щоб спростити процес спілкування, на захід варто запросити студентів, які говорять мовами цих країн, та викладачів, які володіють німецькою, французькою та англійською мовами. Запланований захід варто провести за допомогою скайп-конференції. Темою Інтернет-мосту може стати «Самореалізація без кордонів», а саме спілкування включатиме обговорення наступних тем: «Найщасливіші країни світу», «Маленькі секрети щасливого життя, або навчіть нас самореалізовуватись», «Як зробити кожен день корисним» тощо.

У ході Інтернет-мосту потрібно зауважити, що дуже часто успішна самореалізація людини пов'язана з її відчуттям себе як щасливої людини, і навпаки, щастя людини часто не можливе без такої діяльності, в ході якої людина може самореалізуватись.

Представники різних країн можуть висловити свої думки про рівень щастя та про те, чого не вистачає людям їхньої держави для того, щоб почуватися щасливішими. Учасникам Інтернет-мосту варто поділитись також інформацією про обов'язкові справи, з яких складається їх день, та про те, як цікаво та з користю можна провести вільний час. У якості хвилини відпочинку учасникам запропонується пригадати крилатий вислів про щастя, до якого найчастіше звертаються люди в їх країні.

Таким чином, при плануванні та організації позааудиторної діяльності іноземних студентів важливо враховувати їх професійну та особистісну спрямованість, що дозволяє підвищити вправні можливості цього процесу, а також уможливити самовизначення й самореалізацію кожного його учасника в майбутньому.

Перспективним залишається вивчення та дослідження інших методів та форм організації позааудиторної діяльності іноземних студентів з метою їх подальшої успішної особистісної самореалізації. Цьому питанню планується присвятити наступну статтю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волкова Н. Педагогіка: навч. посіб. / Н. Волкова. – К.: Академвидав, 2009. – 616 с.
2. Зимняя И. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Университетская книга; Логос, 2009. – 384 с.
3. Казьмерчук А. Внеаудиторная деятельность как средство интенсификации профессионального обучения в высшем учебном заведении / А. Казьмерчук // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – Вып. 9 (137). – 2013. – С. 54-60
4. Овчаренко Г. Позанавчальна діяльність студентів у вищих навчальних закладах: сутнісні характеристики, структура та особливості. / Г. Овчаренко // Освіта Донбасу. – 2008. – № 5-6 (130-131). – С. 35-38.
5. Петриченко Л. Система позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності / Л. Петриченко. – Вип. LI. – Слов'янськ, 2010. – С. 33-40.
6. Соловей М., Демчук В. Система виховної роботи у вищому навчальному закладі як фактор цілісного виховання особистості / М. Соловей, В. Демчук. – № 8. – Рідна школа, 2004. – С. 33-37
7. Степина Т. Организация внеаудиторной работы со студентами в неязыковом вузе / Т. Степина // Актуальные проблемы обучения иностранных студентов. Материалы VIII межвуз. научно-практ. конф. – Днепропетровск, 2006. – 92 с.
8. Стоян А. Организация досуга студенческой молодежи. / А. Стоян. – Киев: Вища школа, 1984. – 41 с.



УДК 371.315

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ КОМУНІКАЦІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ

Цубова О.Л., викладач
кафедри іноземних мов

Національний університет «Львівська політехніка»

У статті порушено проблему системного підходу до професійної підготовки фахівців гуманітарних наук з комунікації в університетах Канади. Проаналізовано перелік ключових компетентностей, у якому відображено специфіку професійної підготовки фахівців із комунікації в університетах Канади. Зокрема, особливу увагу приділено формуванню професійно-комунікативної компетентності.

Ключові слова: система підготовки бакалаврів, фахівець із комунікації, професійна підготовка, компетентності, комунікація, Канада.

В статтю затронута проблема системного підходу к подготовке специалистов гуманитарных наук по коммуникации в университетах Канады. Проанализирован перечень ключевых компетенций, в котором отражена специфика профессиональной подготовки специалистов по коммуникации в университетах Канады. В частности, особое внимание уделяется формированию профессионально-коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: система подготовки бакалавров, специалист по коммуникации, профессиональная подготовка, компетентности, коммуникация, Канада.

Tsubova O.L. SYSTEMATIC APPROACH TO SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE FIELD OF COMMUNICATION STUDIES IN CANADIAN UNIVERSITIES

The article raised the problem of a systematic approach to the professional training of specialists in the sphere of communication studies at universities of Canada. The analysis of a list of key competencies, which reflects the specificity of professional training in communication studies at universities of Canada has been conducted. In particular, special attention is drawn to the formation of professional communicative competence.

Key words: Bachelor's training system, specialist in communication, competence, communication, Canada.

Постановка проблеми. Організаційні, методичні та процесуально-змістові компоненти забезпечення якісної підготовки фахівців для освітньої галузі є певними показниками якості підготовки професіоналів. Саме від цих компонентів та їх реалізації у процесі професійної підготовки залежить кінцевий результат педагогічної діяльності – конкурентоспроможний на ринку праці випускник. Системний підхід до підготовки фахівців і забезпечення її високої якості закладено в освітньо-професійній програмі підготовки фахівців визначеного освітньо-кваліфікаційного рівня, в якій кожний навчальний заклад, випускова кафедра закладає інтегральні та загальні фахові компетентності. Зокрема, особливу увагу приділено формуванню компетентності комунікації. Зазначимо, що вимогою XXI століття, яка стоїть перед професіоналами, є обізнаність у всіх аспектах процесу комунікації і здатність працювати з будь-якою аудиторією. Саме компетентність комунікації передбачає формування у випускника здатності системно використовувати широкий діапазон комунікативних умінь і навичок, володіючи якими випускник гуманітарного напрямку першого освітнього рівня «бакалавр» зможе ефективно спіл-

куватись на професійному та соціальному рівні кількома мовами усно і письмово, поєднувати ділові і творчі підходи з глибоким розумінням теорії та практики комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Не менш важливим, як в Україні, так і в університетах Канади є формування у випускників бакалаврського освітньо-кваліфікаційного рівня здатності використовувати сучасні педагогіко-комунікативні підходи, що інтенсивно вивчалися українськими дослідниками: на методичному та філософському рівні (В.П. Андрущенко, Г.О. Балл, В.Г. Кремінь, О.А. Шульга та ін.), на рівні розгляду цієї проблеми з позиції неперервності і формування знань та інтеграції змісту навчальних дисциплін (У.С. Гончаренко, І.А. Зязюн, С.О. Сисоева та ін.), з позиції смислового вдосконалення професійної підготовки (О.А. Дубасенюк, М.Б. Євтух, В.І. Наумчук та ін.), з позиції підготовки фахівців у галузі комунікації (В.Ф. Іванов, І.Ю. Костенко, В.В. Різун, О.М. Холод та ін.).

Оскільки ця тематика досліджена досить повно і системно, актуальною залишається проблема дослідження особливостей підготовки фахівців у галузі комунікації в різних зарубіжних педагогічних системах, порівняння їхньої ефективності та викори-



стання досвіду в організації педагогічного процесу підготовки бакалаврів гуманітарних наук в умовах української системи вищої освіти.

Постановка завдання. Мета статті – визначити і науково обґрунтувати специфіку застосування системного підходу до підготовки майбутніх фахівців гуманітарних наук у галузі комунікації в університетах Канади, виокремити позитивні риси, які можна було б застосувати для вдосконалення професійної підготовки фахівців із комунікації у вітчизняних вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. В останні роки розвиток міжнародних механізмів, що регулюють політичні, економічні, соціальні проблеми, зазнає відчутного впливу тенденцій світової цивілізації. У зв'язку з розширенням соціокультурного змісту вивчення гуманітарних дисциплін, зміцненням гуманітарної освіти, що сформувалась в останні десятиліття у глобалізованому світі, діяльнісний та структурно-змістовий компоненти знань у цій галузі виходять на одне із провідних місць і гостро обговорюються фахівцями.

Тому досягнення інших країн у галузі підготовки фахівців із комунікації викликають наукове зацікавлення, а також реалізуються у докладному вивченні та впровадженні узагальненого досвіду цих країн у вітчизняній педагогічній науці. Цікавим і таким, що вартує наслідування і запозичення, є досвід Канади загалом, а вищої освіти зокрема. Зауважимо, що вже проведено розгорнуті дослідження у цій галузі: Н.В. Мукан ґрунтовно проаналізувала професійний розвиток педагогів у Канаді [1, с. 284]; І.В. Балицька дослідила проблеми розвитку ступеневої національної освіти у Канаді [2, с. 124]; В.Л. Волосович розглянув питання організації педагогічної освіти в Канаді з урахуванням етнічної та культурної гетерогенності [3, с. 138]; К.Ю. Істоміна, Н.Є. Жорняк і З.Т. Магдач досліджувати професійну підготовку бакалаврів у різних сферах в університетах Канади.

Проте, як показує аналіз, попри такі активні дослідження вищої освіти у Канаді, можемо констатувати, що немає узагальнених системних досліджень професійної підготовки фахівців у галузі комунікації, що підтверджує актуальність нашого дослідження.

Предметом нашого дослідження є системний підхід до формування фахових компетентностей у галузі комунікації у гуманітарній сфері в університетах Канади.

На сьогодні Канада є світовим лідером у сфері університетських досліджень та

випереджає інші країни великої сімки за обсягами інвестицій у вищу освіту. Освіта належить до юрисдикції десяти провінцій і трьох територій та фінансується на трьох рівнях: федеральному, провінційному і місцевому.

Оскільки Канада належить до білінгвальних держав, навчання за академічними програмами проводиться англійською чи французькою мовами, то обов'язковою вимогою вступу до канадських ВНЗ і коледжів є складання мовного тесту на знання однієї з офіційних мов.

Система підготовки фахівців у галузі комунікацій охоплює освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра, магістра та науковий ступінь доктора наук. Тривалість навчання відрізняється залежно від обраного університету. Як правило, отримання освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» займає у провінції Квебек 3 роки, «магістр» – 1,5–2 роки, наукового ступеня «доктор» – від 3 років. Університети Альберти, Британської Колумбії, Манітоби, Нью Брансвіка, Онтаріо тощо готують бакалаврів у межах 3–4 років, магістрів – 1–3 роки, докторів – від 3 років. Виняток становлять північно-західні території та Нунавут, оскільки у цій місцевості немає навчальних закладів, що пропонують програми підготовки ОКР бакалавр, магістр та наукового ступеня доктора, проте вони мають підписані угоди з університетами по всій Канаді.

Не дивно, що у двомовній країні та країні етнічного розмаїття, де значною частиною населення є емігранти, особливу увагу абітурієнтів привертає професійна підготовка бакалаврів гуманітарних наук із комунікації.

Нами проаналізовано систему підготовки бакалаврів гуманітарних наук у галузі комунікації в університетах Канади за провінціями. Класифікуємо найпрестижніші з них:

- Альберта: Калгарський університет (англ. University of Calgary);
- Британська Колумбія: Університет Саймона Фрезера (англ. Simon Fraser University), Університет Роаял Роудс (англ. Royal Roads University);

- Велике Торонто: Йоркський університет (англ. York University), Університет Райерсон (англ. Ryerson University), Університет мистецтва і дизайну, Торонто (англ. OCAD University);

- Онтаріо: Університет ім. Вільфреда Лорье (англ. Wilfrid Laurier University), Університет Ватерлоо (англ. University of Waterloo);

- Квебек: Університет Конкордія (англ. Concordia University), Університет Макгілла (англ. McGill University).



Беручи до уваги, що фахівець із комунікації – це багатофункціональний і багатогалузевий спеціаліст, що здебільшого на завершення навчання отримує подвійний диплом, можемо стверджувати, що перед університетами стоїть значуще завдання, яке полягає у перманентному моніторингу змінного соціально-економічного замовлення на ринку праці, щоб бути обізнаними з компетентностями, якими має володіти майбутній фахівець із комунікації для забезпечення професійної підготовки.

У 2011 році Кабінет Міністрів України затвердив Національну рамку кваліфікацій (НРК) (постанова № 1341 від 23.11.2011 р.). Законом України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. [4] до Закону України «Про освіту» внесено зміни стосовно НРК. Зокрема, введено статтю 27-1 такого змісту: «Ключовими поняттями НРК є компетентність, кваліфікація і результати навчання. Компетентність – це здатність особи виконувати певний вид діяльності за допомогою здобутих знань, розумінь, умінь, цінностей та інших особистих якостей. Результати навчання – це сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти».

Ю.М. Рашкевич розглядає два різні види компетентностей: академічні спеціальні (фахові) компетентності (англ. *subject specific competences*) та загальні компетентності (англ. *generic competences, transferable skills*). Згідно із дослідженнями науковця, перші залежать від предметної області, саме вони визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника, а другі компетентності студент набуває у процесі виконання певної освітньої програми, проте вони мають універсальний характер [5, с. 32].

У результаті аналізу можемо виокремити такі фахові компетентності, які можуть набути бакалаври гуманітарних наук із комунікації у процесі навчання в університетах Канади:

- галузеві знання і досвід (англ. *specialist industry knowledge and experience*)
- аналітичні вміння (англ. *analytical skills*);
- навички професійної комунікації – усної і письмової (англ. *professional communication, spoken and written*);
- креативність (англ. *creativity*);
- гнучкість і адаптивність (англ. *flexibility and adaptability*);

- уміння ідентифікувати значущі питання і факти (англ. *ability to identify crucial issues and facts*);

- здатність передбачати майбутні тенденції і йти в ногу з новими технологіями (англ. *ability to anticipate future trends and keep pace with new technologies*);

- загальні навички провадження дослідження (англ. *general research skills*);

- розуміння різних культурних контекстів (англ. *awareness of different cultural contexts*) та ін.

Професійна компетентність спеціаліста, зокрема з комунікації, як зазначають Є.Ф. Зеєр та Є.Є. Зеєр, «розглядається як складна педагогічна освіта, яка є основою його успішної професійної діяльності, включає систему діяльнісно-рольових (знання, уміння й навички) та особистих (професійно важливі якості) характеристик» [6, с. 257].

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи, можемо зробити висновок, що системний підхід до професійної підготовки бакалаврів гуманітарних наук із комунікації відображає освітню ступеневу переорієнтацію і послідовне стратегічне формування у студентів відповідно до стандартів професійних навичок для оволодіння сукупністю компетентностей, що сформулюють необхідний ресурс здатностей майбутнього спеціаліста до функціонування в умовах глобально-динамічного середовища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Мукан Н.В. Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл: професійне становлення та розвиток (на матеріалах Великої Британії, Канади, США) : [монографія] / Н.В. Мукан. – Л. : Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2010. – 284 с.
2. Балицкая И.В. Образование в современной Канаде : [монография] / И.В. Балицкая, Л.В. Волосович, И.И. Майорова. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2010. – 124 с.
3. Волосович Л.В. Педагогическое образование в этнически и культурно гетерогенной Канаде : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Л.В. Волосович. – М., 2010. – 138 с.
4. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти / Ю.М. Рашкевич. – Л. : Вид-во Львів. політехніки, 2014. – 166 с.
6. Зеєр Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеєр, Э. Симанюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 298.
7. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 257.



УДК 377.6

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ ІЗ ТЕХНОЛОГІЇ ХАРЧУВАННЯ

Яковчук О.Л., викладач
Автотранспортний коледж
ДВНЗ «Криворізький національний університет»

У статті розглянуто структуру професійної компетентності техника-технолога з технології харчування, яка складається із соціально-особистісної, інструментальної, загальнонаукової та професійної компетенцій. Обґрунтовано значення різних складових у структурі професійної компетентності техніків-технологів із технології харчування.

Ключові слова: професійна компетентність, структура професійної компетентності, компетенції, технік-технолог із технології харчування.

В статье рассматривается структура профессиональной компетентности техника-технолога общественного питания, которая состоит из инструментальной, общетеоретической и социально-личностной компетенций. Обосновано значение различных компетенций в структуре профессиональной компетентности техников-технологов общественного питания.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, структура профессиональной компетентности, компетенции, техник-технолог общественного питания.

Yakovchuck O.L. THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TECHNOLOGISTS OF FOOD PROCESSING

The article clarifies the essence of the term “professional competence” which is considered as purposeful process of formation of knowledge, abilities and skills necessary for professional activities. The article highlights the components of professional competence of technologists of food processing. It justifies the importance of different components in the structure of professional competence of technologists of food processing.

Key words: professional competence, structure of professional competence, competences, technologist of food processing.

Постановка проблеми. Динамічні зміни ринку праці визначають нові вимоги до професійних характеристик техніків-технологів із технології харчування, їхньої конкурентоздатності та мобільності. Оновлення змісту освіти та галузевих державних стандартів пов'язане з розширенням кваліфікаційних характеристик та виробничих функцій майбутніх фахівців. Аналіз професійної діяльності техніків-технологів із технології харчування вимагає уточнення поняття «професійна компетентність» та виявлення основних складових у структурі компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність терміна «професійна компетентність» розглядається у наукових працях українських та зарубіжних вчених. Так, Н.Г.-Ничкало, Н.В.-Кічук та Г.В.-Троцько під-терміном «професійна компетентність» розуміють комплекс індивідуальних якостей особистості, що забезпечують реалізацію професійних функцій. І.С.-Севастьянов, Н.В.-Кузьміна, М.В. Кухарев, В.М. Лугова, Д.О. Серіков, В.І.-Журавльова, С.Б.-Єлканов та Т.В. Новікова визначають дефініцію «професійна компетентність» як «систему ціннісних орієнтацій». Т.-Томпсон, Дж.-Боніто, Т.П. Діденко розглядають професійну

компетентність як систему компетенцій, а С.Є. Шишов, В.А. Кальней, Є.В. Трифонов – як узагальнення способів виконання дій, відповідність вимогам професії. Більшість сучасних науковців не дійшли єдиної думки щодо змісту терміна «професійна компетентність» та визначення його складових. У зв'язку з цим виникає необхідність подальшого наукового дослідження та уточнення змісту терміна «професійна компетентність», докладнішого аналізу його структури.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в уточненні змісту терміна «професійна компетентність», вивченні структури професійної компетентності техніків-технологів із технології харчування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування висококваліфікованих фахівців, конкурентоздатних на ринку праці, є необхідною передумовою входження України в європейський освітній простір. Сучасні стандарти освіти визначають нові вимоги до компетентності майбутніх техніків-технологів із технології харчування. Модернізація освіти в Україні передбачає перегляд існуючих галузевих стандартів та



зумовлює необхідність впровадження нових. Оновлення змісту освіти неможливе без побудови нової моделі основних професійних компетентностей фахівця, які б дозволили майбутньому техніку-технологу з технології харчування ефективно застосовувати набуті знання, творчо підходити до розв'язання виробничих проблем, мати високий рівень освіченості.

Аналіз наукових джерел дозволив визначити, що професійна компетентність техника-технолога з технології харчування – це «поглиблені знання» [16, с.-87], «здатність до виконання виробничої діяльності» або «стан адекватного виконання дії або завдання» [7, с.-39]. У педагогічних словниках термін «професійна компетентність» трактується як «здатність суб'єкта праці до виконання завдань чи обов'язків» [22, с. 237], «формування професійно значущих для особи та суспільства якостей, які дозволяють людині реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності» [19, с. 287], «інтегральна якість особистості, що проявляється у використанні узагальнених умінь» [20, с. 140], «відношення до успішної професійної діяльності в сукупності з усіма знаннями та навичками, які використовуються під час здійснення трудової операції» [23, с.-168], «володіння сукупністю професійних знань та компетенцій», «позитивне ставлення до праці», «вміння використовувати свої знання та навички на практиці» [22, с. 52].

На думку академіка Н.Г.-Ничкало професійна компетентність є «гармонійним поєднання знань навчальної дисципліни, методики викладання, а також умінь і навичок культури спілкування» [17, с.-8–9]. Н.В. Кічук [9, с.-83]. та Г.В.-Троцько [26, с.-34–35] також розглядають «професійну компетентність» як соціально-педагогічне явище, що містить цілий комплекс індивідуальних якостей особистості, а також знань, умінь та навичок, що забезпечують реалізацію професійних функцій. Ці якості, на думку вчених, визначають готовність майбутнього фахівця до успішної реалізації професійних завдань, готують його до виконання різних видів виробничої діяльності.

На думку науковців (Н.В.-Кузьміної, М.В. Кухарева [13, с.-20], В.М. Лугової, Д.О. Серікова [14, с.-85]), професійна компетентність – це «найвищий рівень професійної діяльності», «результат навчання», «система ціннісних орієнтацій». Основою формування професійної компетентності науковці вважають залучення людини до загального простору цінностей, у якому людина володіє не тільки достатнім обсягом знань, умінь та навичок, а й здатністю

до безперервної самоосвіти. В.С. Коваль визначає професійну компетентність як здатність суб'єкта праці до виконання завдань та обов'язків повсякденної діяльності на відповідному якісному рівні з використанням усталених професійно важливих якостей і досвіду [10, с. 8]. Слушною є думка О.В. Безпалько, яка вважає професійну компетентність поєднанням різних видів компетенцій [1, с. 56–57]. Т.-Томпсон та Дж.-Боніто взагалі замінюють термін «професійна компетентність» словосполученням «система професійних компетенцій і компетентностей» [25].

Науковець--Т.П.-Діденко, зазначає, що в поняття професійної компетентності «доцільно включати різноманітні компетенції, що впливають на виробничий процес» [6, с. 54]. Ми повністю поділяємо позицію цього автора та вважаємо термін «професійна компетентність» багатоскладовим.

Більш докладно аналізує термін «професійна компетентність» В.Ю. Кричевський. У цій дефініції учений виокремлює такі складові: функціональну (професійні знання і вміння, що застосовуються на практиці), інтелектуальну (здатність до аналітичного мислення, реалізація комплексного підходу до виконання професійних обов'язків), ситуативну (вміння діяти відповідно до виробничої ситуації), соціальну (розвиток комунікативних здібностей особистості) [12, с. 116]. Широко розглядає цей термін О.Л.-Мазур, яка вважає, що процес формування «професійної компетентності» передбачає наявність суспільних, психолого-педагогічних, предметних, прикладних, спеціалізованих знань, умінь та навичок [15, с. 66].

Учені Н.М.-Бібік [2, с.-48] та Н.М.-Горішна [5, с.-32] розглядають професійну компетентність як категорію, що «характеризує людину як суб'єкт професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження». А.К.-Маркова визначає професійну компетентність як «індивідуальну характеристику міри відповідності вимогам професії» [16, с.-67]. Є.В.-Трифонов вважає професійну компетентність необхідною властивістю спеціаліста, що забезпечує відповідність потребам чи вимогам певної професії, спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації, займаної службової посади [27, с. 216].

Більшість дослідників під професійною компетентністю розуміють не лише вміння виконувати роботу, а й здатність передавати та використовувати знання і досвід у нових виробничих умовах [2; 12; 16].

Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних учених дозволяє визначити такі трактування поняття «професійна компетентність»:



– найвищий рівень професійної діяльності, система ціннісних орієнтацій (Н.В. Кузьміна, М.В. Кухарева [13, с. 20], В.М. Лугова, Д.О. Серіков [14, с. 85]);

– комплекс якостей особистості (знань, умінь, навичок), що забезпечують успішну реалізацію професійних функцій (О.Л. Мазур [15, с. 66], Н.В. Кічук [9, с. 83]. та Г.В. Троцько [26, с. 34–35]).

– здатність кваліфіковано виконувати різні види робіт у межах професійної діяльності, досягати високих результатів на основі здобутих знань, умінь і навичок (Н.М. Бібік [2, с. 48], Н.М. Горішна [5, с. 32]).

– узагальнюючий результат освітньо-професійної підготовки, відповідність вимогам професії, рівень професіоналізму фахівця (А.К. Маркова [16, с. 67], Є.В. Трифонов [27, с. 216], Т. Томпсон та Дж. Боніто [27]);

– інтегральна якість особистості, результат та якість навчання (В.С. Коваль [10, с. 8], В.А. Сластьонін [22, с. 52]);

– сукупність різних видів компетенцій (Т.П. Діденко [6, с. 54], О.В. Безпалько [1, с. 56–57]).

Вважаємо, що професійна компетентність є цілеспрямованим процесом навчання та формування професійних знань і вмінь з метою набуття навичок, необхідних для виконання певних видів професійної діяльності, завдань, обов'язків. Суттєва роль у формуванні професійної компетентності належить загально-теоретичним та спеціальним компетенціям, набутих студентами за період навчання. Вони повинні бути тим потенціалом, системою ціннісних орієнтацій, якими оперуватиме спеціаліст протягом усієї трудової діяльності.

Структура професійної компетентності сучасного фахівця із технології харчування містить багато компонентів. Саме вони визначають рівень сформованості вмінь та навичок майбутніх спеціалістів, забезпечують здатність до виконання виробничих функцій і типових задач діяльності.

Структура професійної компетентності стала предметом наукового розгляду у працях сучасних дослідників. Так, Н.В. Кузьміна [13, с. 85] у структурі професійної компетентності визначає такі компоненти:

– спеціальний або професійний, що формується під час викладання дисциплін;

– методичний, який є способом формування знань, умінь та навичок;

– соціально-психологічний, що реалізується через формування комунікативних навичок;

– диференційно-психологічний, який полягає у мотивуванні та спрямуванні здібностей майбутніх спеціалістів.

Варто погодитись із думкою науковця О.М. Бобієнка, який у структурі професійної компетентності фахівців, окрім загальних та спеціальних компетенцій, виокремлює контекстуальні (володіння соціальним контекстом, у якому існує професія), адаптивні (здатність передбачати зміни у професії, адаптуватись до умов професії, що змінюються), діяльнісні та інтегративні (вміння вирішувати проблеми та приймати логічні рішення у відповідному професійному стилі) компетентності [1, с. 30].

Науковці Г.М. Багаєва та Р.В. Бердо до структури професійної компетентності майбутніх фахівців із технології харчування включають загальні-(соціально-особистісні, інструментальні, загальнонаукові) та професійні компетенції [19, с. 6].

На нашу думку, компетенції – це вимоги до підготовки майбутнього фахівця техніка-технолога з технології харчування, необхідні для продуктивної виробничої діяльності. Набуття компетенцій повинно розглядатись у межах професійної діяльності техніка-технолога, його виробничих завдань та функціональних обов'язків.

Виходячи із сучасних вимог до підготовки фахівців, вважаємо, що складові професійної компетентності техніків-технологів із технології харчування повинні забезпечувати виконання виробничих завдань і функціональних обов'язків.

Техніки-технологи з технології харчування впроваджують ресурсозберігаючі технології на підприємствах громадського харчування; визначають хімічний склад і властивості сировини, напівфабрикатів, готової продукції, дотримуються вимог щодо їх зберігання, здійснюють контроль якості; ведуть облік нормативно-технічної документації на сировину; проводять основні технологічні розрахунки. Для виконання цих виробничих функцій майбутні фахівці повинні володіти базовими теоретичними знаннями, формування яких пов'язане із загальнотеоретичними компетенціями. Вважаємо, що саме вони відіграють суттєву роль у структурі професійної компетентності техніків-технологів із технології харчування та визначають рівень їхньої кваліфікації.

У процесі виконання виробничих функцій техніки-технологи надають різноманітні послуги, спілкуються з різними категоріями споживачів. Тому важливе значення під час підготовки фахівців цього профілю повинно надаватись формуванню соціально-особистісної компетенції. Невід'ємною частиною цієї компетенції є рівень сформованості



комунікативних навичок, які дозволяють фахівцям із технології харчування організувати виробничий процес завдяки міжособистісному спілкуванню та взаємодії.

У процесі виробничої діяльності техніки-технологи з технології харчування беруть участь у випробуваннях технологічного устаткування, проведенні експериментальних робіт з метою перевірки різноманітних технологічних процесів, забезпечують контроль за дотриманням правил експлуатації обладнання, дотримуються санітарно-гігієнічних вимог, працюють на персональному комп'ютері, застосовуючи відповідні програмні засоби, тощо. Задля формування цих умінь та навичок майбутнім фахівцям потрібне володіння інструментальними компетенціями.

Під час виконання професійних завдань техніки-технологи з технології харчування здійснюють розробку та затвердження нових рецептур, застосовують знання з різних технологій обробки плодоовочевої продукції, встановлюють причини браку сировини та готових страв, виявляють у процесі діяльності недоліки і вносять пропозиції щодо їх усунення. При цьому вони повинні застосовувати набуті під час навчання загальні та спеціалізовані професійні компетенції. Вважаємо, що формування професійних компетенцій повинно посідати важливе місце у структурі компетентності техніків-технологів із технології харчування.

Таким чином, у структурі професійної компетентності техніків-технологів із технології харчування варто розрізняти чотири взаємопов'язані групи компетенцій:

– загальнонаукові (розуміння сучасних методів пізнання світу, обґрунтування професійних дій, володіння сучасними інформаційними технологіями, здатність виявляти наукову сутність проблем, що виникають у професійній діяльності, самостійне оцінювання власних теоретичних знань);

– соціально-особистісні (розуміння етичних норм спілкування, адаптивність, здатність до системного мислення, наполегливість у досягненні мети);

– інструментальні (знання державної мови, навички обробки й управління інформацією, здатність отримувати з різних джерел та аналізувати інформацію з базових питань);

– професійні (загальні – уявлення про принципи виробництва, реалізації та організації споживання харчової продукції, володіння методами спостереження, опису, класифікації об'єктів діяльності закладів ресторанного господарства; спеціалізовані – здатність застосовувати елементи експериментальної роботи у виробничих, лабораторних умо-

вах, забезпечувати якість та вдосконалювати асортимент харчової продукції).

Серед визначених компонентів у структурі професійної компетентності техніків-технологів із технології харчування важливе місце посідають загальні та спеціалізовані професійні компетенції. Саме вони, нерозривно пов'язані із загальними вимогами до майбутньої професійної діяльності фахівця, забезпечують конкретизацію інших видів компетенцій, передбачають ознайомлення з методами та основами технологічного процесу у майбутній діяльності техніків-технологів із технології харчування.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, під професійною компетентністю техника-технолога з технології харчування розуміємо знання та вміння, необхідні для майбутньої професійної діяльності, формування професійних якостей особистості у процесі навчання. Структура професійної компетентності техника-технолога з технології харчування є багатокомпонентною та має відповідати основним функціональним обов'язкам та виробничим завданням техніків-технологів із технології харчування. У структурі професійної компетентності техніків-технологів із технології харчування є соціально-особистісні, інструментальні, загальнонаукові та професійні компетенції. Суттєву роль у структурі професійної компетентності техніків-технологів із технології харчування відіграють загальні та спеціалізовані професійні компетенції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безпалько О.В. Соціальна психологія: схеми, таблиці, коментарі: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / О.В. Безпалько – К. : Центр учб. літ-ри, 2009. – С. 56–57.
2. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47–53.
3. Бобиенко О.М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук / О.М. Бобиенко. – Казань, 2005. – 186 с.
4. Грищенко М.В. Нова школа: простір освітніх можливостей / М.В. Грищенко // Міністерство освіти і науки України (проект до обговорення). – К., 2016. – 36 с.
5. Горішна Н.М. Професійна компетентність соціального працівника як складова його фахової підготовки / Н.М. Горішна // Науковий вісник Ужгородського національного університету – 2009. – Вип. 16–17. – С. 114.
6. Діденко Т.П. Професійна адаптація майбутніх фахівців як основа успішної навчально-професійної діяльності в умовах ВНЗ / Т.П. Діденко, І.М. Жовтоніжко // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. наук. статей. – Ялта : РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2014. – С. 54–55.



7. Жук О.Л. Беларусь: компетентностный поход в педагогической подготовке студентов университета / О.Л. Жук // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 99–105.
8. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
9. Кічук–Н.В. Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця: особистісно-орієнтовані технології формування у вищій школі / Н.В. Кічук // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Серія «Педагогічні науки». – 2006. – Вип. 12. – Т. 1. – С. 80–87.
10. Коваль В. Особистість, яка здатна будувати життя / В. Коваль // Підручник для директора. – 2009. – № 10. – С. 2–10.
11. Концепція педагогічної компетентності / Л.В. Банашко, О.М. Севастьянова, Б.С. Кришук, С.І. Тафінцева [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>.
12. Кричевский В.Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ / В.Ю. Кричевский. – М. : Педагогика, 1987. – 212 с.
13. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. / Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. – Гомель, 1976. – С. 183.
14. Лугова В.М. Мотивація саморозвитку та управлінська компетентність керівників підприємств / В.М. Лугова, Д.О. Серіков // Актуальні проблеми економічного і соціального розвитку регіону : зб. матер. II Всеукр. наук.-практ. конфер. (20 грудня 2012 р.) : в 2-х т. – Т. 1. – Красноармійський індустріальний інститут ДонНТУ. – С. 84–86.
15. Мазур О.Л. Формування професійної компетентності педагогів / О.Л. Мазур // Директор школи. – 2013. – № 9. – С. 64–93.
16. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
17. Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє: [монографія] / Н.Г. Ничкало. – К., 2001. – 456 с.
18. Освітньо-кваліфікаційна характеристика молодого спеціаліста галузі знань 0517 «Харчова промисловість та переробка сільськогосподарської продукції» / розроб. Г.М. Багаєва, Р.В. Бердо. – К. : Мін-во освіти і науки України, 2014. – 60 с.
19. Психология и педагогика : [учеб. пособ.] / под ред. А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостенина. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 585 с.
20. Психологический словарь / [авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова] ; под ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 640 с.
21. Рабочая книга практического психолога : [пособ. для спец.] / под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 640 с.
22. Семенова А.В. Развитие профессиональной компетентности специалистов методами парадигмального моделирования (интерактивный тренинг) : [навч.-метод. посіб.] / А.В. Семенова. – Одеса : СВД Черкасов М.П., 2006. – 130 с.
23. Слостенин В.А. Педагогика: профессиональная компетентность педагога / В.А. Слостенин. – М. : Мысль, 1992. – 237 с.
24. Словник базових понять з курсу «Педагогіка» : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] // укл. О.Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 100 с.
25. Томсон Т. Обзор модели профессиональной компетенции консультанта / Т. Томсон, Д. Бонито [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.devbusiness.ru/development/consulting/ccm_5.htm.
26. Троцько Г.В. Теоретичні та методологічні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Г.В. Троцько ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПНУ. – К., 1997. – 54 с.
27. Трифонов Е.В. Психофизиология человека: англо-русская энциклопедия / Е.В.-Трифонов. – 13-е изд. – 2009. – 317 с.



УДК 377.6

СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНІ ВЗАЄМОВІДНОСИНИ ЯК ОСНОВА УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

Яцула Т.В., д. пед. н.,
професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті розглядаються суб'єкт-суб'єктні відносини класного керівника з учнями класного колективу як основа його управлінської компетенції. Автором розглядається суть і результати взаємодії такого типу.

Ключові слова: управлінська компетентність, суб'єкт-суб'єктні відносини, класний керівник.

В статье рассматриваются субъект-субъектные отношения классного руководителя с учащимися классного коллектива как основа его управленческой компетенции. Автором рассматривается сущность и результаты взаимодействия такого типа.

Ключевые слова: управленческая компетентность, субъект-субъектные отношения, классный руководитель.

Yatsula T.V. SUBJECT-SUBJECT RELATIONS AS THE BASIS OF ADMINISTRATIVE COMPETENCE OF THE CLASS TEACHER

The article deals with the subject of subjective attitudes of the class teacher with the students as a basis of his/her administrative competence. The author examines the nature and results of the interaction of this type.

Key words: administrative competence, subject-subject relations, class teacher.

Постановка проблеми. У сучасних умовах соціокультурних змін висуваються вимоги до керівників освітніх закладів, які в результаті реалізації формують управлінську компетентність.

У контексті компетентнісного підходу управлінська компетентність розглядається як інтеграційна характеристика особи керівника й охоплює знання, уміння, навички, цінності, досвід, рефлексію тощо (Ю.А. Конаржевський, М.М. Поташник, Р.Х. Шакуров, Т.І. Шамова та ін.).

Класний керівник системи загальноосвітньої школи як управлінець певної ланки повинен володіти позначеними якостями цієї категорії.

Аналіз наукової літератури з проблеми управлінської компетентності керівника дозволив встановити, що в її основі є рівень професійної освіти, досвід роботи, індивідуальні здібності фахівця, його прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, творче і відповідальне ставлення до праці.

Основою показників якості професійної освіти, за визначенням європейської співдружності країн, є такі компетентності:

– соціальна компетентність – здатність брати на себе відповідальність, спільно з іншими приймати певні рішення і реалізувати їх, узгоджувати власні інтереси з потребами суспільства;

– комунікативна компетентність – володіння технологіями усного і писемного спілкування;

– соціально-інформаційна компетентність – володіння інформаційними технологіями і критичним ставленням до інформації, яка поширюється засобами масової інформації;

– когнітивна компетентність – готовність до постійного підвищення власного освітнього досвіду, здатність самостійно набувати знання й уміння, здатність до саморозвитку;

– спеціальна компетентність – підготовленість до самостійного виконання професійних дій, оцінки результатів своєї праці.

Постановка завдання. Метою статті є розгляд такої складової комунікативної компетентності класного керівника загальноосвітньої школи, як суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини із школярами та їхній вплив на особистісний розвиток учня.

Розвиток особистості пов'язаний із формуванням і розвитком її ставлення до людей, до світу, до своєї діяльності, до самої себе, що виявляється в усвідомленні свого призначення, смислу свого життя. Перетворення цих ставлень у стійкі і свідомо створені знаменують становлення людини як суб'єкта свого життя. Саме з такої позиції розглядає сучасна психологія категорію суб'єкта. «Людина як суб'єкт здатна змінювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, ставитись до самої себе, оцінювати способи діяльності, контролювати її хід і результати, змінювати її прийоми» [11, с. 250].

«Найважливішою характеристикою особистості як суб'єкта життєдіяльності, – відзначає К.О. Абульханова-Славська, – є знан-



ня, чого вона хоче, знання своїх об'єктивних можливостей, а головне, на що і як далеко вона піде заради своїх суспільних принципів» [1, с. 31].

Комунікативна компетентність базується на спілкуванні. «Спілкування є такою спільною діяльністю людей, учасники якого ставляться одне до одного і до самих себе як до суб'єктів» [5, с. 26].

Свій підхід до аналізу спілкування М.С. Каган і О.М. Еткінд обґрунтовують за допомогою такої логіки: філософське розуміння спілкування як суб'єкт-суб'єктної взаємодії дає можливість визначити його не тільки на рівні міжособистісних контактів – звичайне уявлення під час трактування спілкування лише як «персоніфікації суспільних відносин», а й на двох інших – внутрішньо-особистісному і надособистісному (оскільки суб'єкт може бути і приватним – однією з іпостасей цілісного «я» особи, і сукупним – груповим суб'єктом типу сім'ї, виробничого колективу або нації, класу, людства в цілому). Відповідно, спілкування є не тільки міжособистісною взаємодією, а й внутрішнім діалогом («самоспілкуванням», за формулюванням К.С. Станіславського), взаємодією різних соціальних груп, діалогом культур. Для психології таке розуміння різномодальності спілкування важливе тому, що орієнтує на вивчення не тільки сприйняття людиною (О.О. Бодалєв, Г.М. Андрєєва), дружби (І.С. Кон), любові (С.Л. Рубінштейн, Л.Я. Гозман), а й, з одного боку, внутрішньої діалогічності свідомості, а з іншого – психологічних контактів між соціальними групами різних масштабів [5, с. 27]. Охарактеризований підхід дає нам змогу аналізувати особистісну взаємодію класного керівника зі школярами не тільки з позиції суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а й із позиції «внутрішньої діалогічності свідомості» вчителя під час взаємодії (спілкування) з різними групами дітей. Діалогічність свідомості припускає емпатійне сприйняття особливостей, «глибинне» проникнення у світ дитини, яка зростає.

Л.А. Петровська зазначає, що «розвинуте спілкування завжди містить у собі два тісно пов'язані аспекти – спілкування, засноване на суб'єкт-об'єктній схемі, ... партнерам, власне кажучи, приділяються ролі маніпулятора й об'єкта, яким маніпулюють (спілкування за типом наказів, указівок, розпоряджень різного роду тощо), і спілкування, засноване на суб'єкт-суб'єктній схемі» [9, с. 14]. Визначаючи суб'єкт-об'єктне спілкування як «поверхнєве», автор зводить компетентність у такому спілкуванні до знань і досвіду репродуктивного, стандартного характеру, а під час суб'єкт-суб'єктного

спілкування («глибинного») «...продуктивні аспекти й завдання становлять нестандартний, неформальний, неалгоритмізований аспект спілкування і характеризуються породженням нових мотивів, цілей, операцій і їх послідовностей, підключенням творчого потенціалу особистості» [9, с. 14].

Таке спілкування відкриває можливості для осмислення своїх цінностей, цінностей інших, цінностей культур як смислу спілкування.

За цих умов важливого значення набуває мотивація спілкування, яка, на думку М.С. Кагана та О.М. Еткінда, є недостатньо розробленою у психології. Продовжуючи, вони зазначають: «Якщо спілкування породжується ставленням до іншого як до вільного, унікального і цінного для тебе суб'єкта, якщо учасники спілкування далекі як від самокорисливого використання іншого у своїх інтересах, так і від самозречення, відмови від власних потреб, якщо цілі учасників зосереджені у самій їхній взаємодії, значить, спілкування містить у собі такі механізми, які мотивують взаємодію людей одне з одним зовні того продукту, до якого призводить їхня спільна діяльність» [5, с. 29].

Визначаючи управлінську компетентність класного керівника зі зростаючою дитиною, ми ґрунтуємось на важливості «заглиблення» у суб'єктивність учителя і суб'єктивність дитини, точок перетину для розгортання особистісної взаємодії. Саме взаємодія у позаурочний час надає можливість зіштовхнутись із почуттями й емоціями, цінностями і перевагами тощо «реальної» дитини та допомогти їй в особистісному зростанні (робити вибір, самовизначатись, особистісно розкриватись тощо).

Найважливішим, базовим завданням, на наш погляд, у розвитку управлінської компетентності класного керівника зі школярами є самовизначення, саморозвиток учителя. Для цього процесу характерне «занурення» у світ дітей, причетність до їхніх інтересів, поглядів, думок. Причетність трактується нами як емпатійне відчуття дитини, що розвивається, зіставлення її проблем, інтересів із власним досвідом, пошук спільного і відмінного.

Діалог як процес взаємодії якісно різних позицій, виражених у слові, активізує особистісну активність його учасників, вимагає сформованості відповідних умінь. Взаємозв'язок діалогіки і творчості відкриває учительне поле пошуку діалогових технологій і вдосконалення своєї майстерності.

Ці положення вимагають, на наш погляд, певного доповнення, а саме:

1) особистісно орієнтований діалог передбачає інтерес до суб'єктності людини,



бажання знати особливості світосприймання, цінності, установки і надає можливість на основі співпричетності світів учителя і дитини інтеріоризувати свої цінності, погляди, позиції у світосприймання зростаючої дитини, тим самим збагачуючи її;

2) розвиток необхідних для гуманізації суспільства якостей особистості – толерантності, відкритості, конгруентності, емпатії, чуйності тощо;

3) процес активної взаємозбагачувальної взаємодії, що визначена чуттєво-емпатійними змістами, індивідуально-особистісними характеристиками. Це процес самотворення і самоздійснення. «Навчити розмірковувати про все, що є у світі, не потрапляючи в залежність від існуючих у науці, професійній практиці стереотипів, думок, що затвердились, теоретичних побудов, що вкоренились, технологічних, технічних рішень; не боятись робити помилки, ставити будь-які «дивні» запитання, не боятись підходити до нового, одержувати, обґрунтовуючи нові, на перший погляд, абсурдні, що заперечують колишній когнітивний, емоційно-асоціативний, практико-технологічний досвід, висновки, рішення; не боятись робити ці ідеї, рішення, знахідки своїм особистісно значущим і суб'єктно-активним надбанням» [10, с. 205–206].

Діалогічне спілкування передбачає ціннісно-смыслову причетність учасників, співробітництво і співтворчість. На наш погляд, цей підхід продуктивний за умови занурення у ціннісно-смыслову сферу особистості. Діалог за таких умов розуміється як цінність творчого саморозвитку його учасників. У процесі такого діалогу відбувається самореалізація творчої «Я-концепції» як учителя, так і дитини.

Спираючись на тлумачення діалогу М.М. Бахтіним, С.Л. Братченко [4] зазначає, що умовою дійсного діалогу є усвідомлення інакшості Іншого. Розуміння людської особистості можливе тільки завдяки діалогу, який є не тільки шляхом пізнання особистості й вираженням її внутрішнього світу, її установок і ідей, а також умовою самого існування ідей в особистостях. «Ідея живе не в ізольованій індивідуальній свідомості людини, – залишаючись тільки в ній, вона народжується і помирає. Ідея починає жити, тобто формуватись, розвиватись, знаходити й оновлювати своє словесне вираження, породжувати нові ідеї, тільки вступаючи в істотні, діалогічні відносини з іншими, чужими ідеями» [3, с. 146]. Такий підхід дає основу для аналізу суб'єкт-суб'єктних відносин у педагогічній діяльності як взаємозбагачення особистісними змістами світосприймання учителів і дітей, перехід останніх на рівень

ціннісного розширення власного досвіду життя. Звідси ми припускаємо, що зміст особистісної педагогічної взаємодії пов'язаний з усвідомленням глибинної ролі діалогу в процесі розвитку як особистості дитини, так і особистості вчителя.

Педагогічний аспект теорії діалогу значно збагатився позиціями М.С. Кагана щодо духовного збагачення суб'єктів взаємодії – учителя і школярів [6]. Діалог набуває характеру духовного спілкування у тому випадку, коли вчитель вбачає в учневі суб'єкт, який має свободу вибору тих чи інших цінностей, тому що «цінностями для людини стають тільки ті ідеали, установки, життєві позиції, що він сам виробив, вільно і самостійно, хоча і в спілкуванні зі «значущим іншим» [6]. М.С. Каган звертає увагу на те, що в діалозі з особистістю учня, волю якого вчитель визнає і поважає, він ділиться своїми цінностями, щоб «спонукати бажання зробити їх своїми, переживання їх як особистісно значущих, тобто органічно включаючи їх у контекст уже в неї наявних і самостійно змінюючи наявний світогляд» [6]. Результатом розглянутої педагогічної ситуації стає перетворення вчителя із транслятора знань у старшого друга, який долучає дітей до своїх цінностей.

Для управлінської компетентності класного керівника характерні принципово інші позиції у його діяльності, відсутність регламентації становлення кожної дитини під задалегідь визначені канони, норми і правила, натомість координація очікувань учителя і вимог щодо розвитку дитини з метою максимально повного розкриття її можливостей, що були помічені під час спілкування у позаурочний час, попередження виникнення можливих ускладнень її особистісного розвитку; тобто вчитель не «запрограмує», а сприяє становленню дитини як особистості. За цих умов знання, уміння і навички розглядаються не як мета, а як засіб повноцінного становлення особистості як учителя, так і дитини. «Способи спілкування – це розуміння і прийняття особистості дитини, що ґрунтуються на сформованій у дорослих здібності стати на позицію дитини, врахувати її точку зору, не ігнорувати її почуття та емоції. Тактика спілкування – це співробітництво. Позиція вчителя – виходити з інтересів дитини і перспектив її подальшого розвитку як повноцінного члена суспільства» [7, с. 244].

О.Б. Орлов, розглядаючи модель взаємодії вчителя з учнями, відзначає необхідність заміни монособ'єктного підходу полісуб'єктним, що припускає не просте засвоєння дітьми суспільно-історичного досвіду, а спільне особистісне зростання, розвиток



учителя й учнів. Автор визначає такі принципи цього підходу:

1) принцип діалогізації педагогічної взаємодії – позиції дорослого і дитини мають бути рівноправними;

2) принцип проблематизації – дорослий не виховує, не передає, а актуалізує, стимулює тенденцію дитини до особистісного росту, її дослідницьку активність, створює умови для здійснення моральних учинків, для самостійного виявлення і постановки пізнавальних проблем;

3) принцип персоналізації – традиційна взаємодія – це взаємодія рольова. В особистісній взаємодії варто відмовитись від рольових масок і включити ті елементи особистісного досвіду, що не відповідають рольовим очікуванням і нормативам;

4) принцип індивідуалізації. Традиційна взаємодія – це вплив фронтальний, не орієнтований на особистість дитини, її інтереси та потреби. Індивідуалізація означає виявлення й розвиток загальних і спеціальних здібностей, вибір адекватних віковим та індивідуальним можливостям змісту, форм і методів як навчання, так і виховання. [8]

Необхідно відзначити, що ці ідеї є співзвучними концептуальним ідеям гуманістичної педагогіки К. Роджерса і педагогів-новаторів. Серед останніх актуальними є погляди Ш.О. Амонашвілі, який обґрунтував свої принципи побудови відносин із дітьми на гуманістичних засадах:

- керування навчанням і всім життям дітей із позицій їхніх інтересів;
- постійна демонстрація віри в можливість і перспективи розвитку кожної дитини;
- співробітництво з дітьми у процесі навчання;
- повага і підтримка гідності дітей;
- прийняття дітей такими, якими вони є в реальності [2].

Управлінська компетентність класного керівника означає, що він має відповідну систему поглядів, установок, позицій, у яких виявляються його прагнення будувати відносини з дітьми на основі суб'єкт-суб'єктних зв'язків, розв'язувати суперечності, що виникають, за допомогою співробітництва, максимально зважаючи на здібності дитини до самоаналізу, прояви самостійності і творчої активності.

Для класного керівника у системі побудови такої взаємодії є певний зразок, орієнтир, який він наслідує у своїй діяльності, де знаходять вияв його погляди, установки, позиції. Якщо він свідомо чи несвідомо виходить із позиції, що дитина має або зобов'язана виконувати всі розпорядження дорослих, а провідну роль за цих умов виконує учитель, якому споконвічно визначено право на ініці-

ативу, то автоматично така дитина набуває позиції об'єкта впливу. Тобто, незалежно від бажань дитини, вона має виконувати те, що визначено вчителем, за наявного примусу. Не обов'язково він здійснюється у жорсткій формі, він може бути і завуальованим, набувати характеру маніпулювання. Відповідно, вчитель обирає як основний авторитарний стиль взаємин, а у дитини цінуються тільки ті якості, які пов'язані з обов'язковістю, активність не заперечується, але у певних, визначених дорослими, межах. Тоді є всі підстави для висновку, що такий учитель дотримується позиції, яка орієнтована на дисциплінарну модель взаємодії.

Орієнтація класних керівників на побудову ефективної взаємодії з учнями має низку істотних перешкод. Однією з найбільш суттєвих є стереотип сприйняття педагогічної діяльності. З одного боку, стереотип сприйняття педагогічної діяльності є свого роду платформою розв'язання педагогічних задач, полегшує діяльність, дає можливість у стандартних ситуаціях діяти за шаблоном. У свідомості класного керівника ще зі шкільних років зафіксовані установки на примус, на незаперечне підкорення дітей, на досягнення поставленої дорослим мети за будь-яку ціну. Отже, дитина автоматично ставить у позицію об'єкта впливу.

Дані проведеного дослідження свідчать, що тільки 18% студентів не зберігають у своїй свідомості стереотипи педагогічної діяльності, які зафіксовані в їхньому особистому досвіді. Однак проблема полягає не в наявності образу ідеальної дитини, а в прагненні вчителя «підігнати» під це уявлення всіх дітей.

Спрямованість класного керівника на суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини зі школярами – це не тільки його позиція, а й особистості учня, сутність якої полягає у визнанні права бути суб'єктом власного життя, власної діяльності, опора в дитині на ті якості, що характеризують її активність.

Висновки з проведеного дослідження. Управлінська компетентність класного керівника, в основі якої є суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини з учнями, – це головний засіб здійснення діалогу. Активність того, хто розуміє, виявляється у тому, що він повинен усвідомити позицію співрозмовника для себе, «відтворити» її зміст у контексті свого буття і при цьому перебороти «сторонність чужого без перетворення його в суто своє (підміни будь-якого роду)» [4]. Активність того, хто розуміє, також у тому, що він «персоніфікує усяке висловлення» [4], тобто прагне побачити за словом особистість. Отже, розуміння – це завжди творчість, зустріч свідомостей, значенневих позицій.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – 1981. – С. 19–45.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Мн. : Университетское, 1990. – 560 с.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М. : Сов. Россия, 1979. – 320 с.
4. Братченко С.Л. Личность. Общение. Диалог / С.Л. Братченко [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://hpsy.ru/public/x2895.htm>.
5. Каган М.С. Общение как ценность и как творчество / М.С. Каган, А.М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 25–33.
6. Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога / М.С. Каган [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://bim-badru/biblioteka/article_full.php?aid=1040&page_pl_news4=1.
7. Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – 278 с.
8. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 16–26.
9. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
10. Полозова Т.А. Акмеологическая направленность образования – предпосылка и условие становления нового общества / Т.А. Полозова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 202–216.
11. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-пресс, 1995. – 383 с.

НОТАТКИ

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск LXXIV
Том 2**

Коректура · *Левіт І.В., Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка · *Кузнєцова Н.С.*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 22,32. Замов. № 719. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.