

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 1 (315) БЕРЕЗЕНЬ

2018

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 1 (315) березень 2018

Частина II

Засновано в лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Наказ Міністерства освіти і науки України № 793 від 04.07.2014 р.

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 8 від 01 березня 2018 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступник головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Михальський І. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**

доктор біологічних наук, професор **Іванюра І. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

кандидат філологічних наук, професор **Пінчук Т. С.,**

доктор філологічних наук, професор **Дмитренко В. І.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Караман О. Л.,**

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.**

Редакційні вимоги

до технічного оформлення статей

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лїве) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2012.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прїзвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова «Список використаної літератури» або після слів «Список використаної літератури і примітки» (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (англійською) мовами із зазначенням прїзвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прїзвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2018

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ, ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

1.	Аніщенко А. П. Анімаційні технології в туризмі як чинник продуктивної соціалізації студентської молоді.....	6
2.	Бартків О. С. Структурно-функційний аналіз виховної системи закладу вищої освіти.....	14
3.	Безбородих С. М. Ігрові технології як засіб формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів.....	21
4.	Бочарова О. А., Ваховський Л. Ц. Феномен популярності репетиторства в Польщі: причини і наслідки.....	28
5.	Гадючко О. С. Особливості формування професійного зростання майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах магістратури.....	38
6.	Головко С. О. Зміст і структура управлінської культури менеджера.....	44
7.	Гончаренко М. М. Теоретичні засади підготовки кіно- та телеоператорів в умовах сучасного університету.....	52
8.	Данило Л. І. Феномен інновації та інноваційної діяльності в освіті як наукова проблема.....	59
9.	Дрель В. Ф., Сєногонова Л. І., Володавчик В. С. Дуальна освіта як інтеграція науково-теоретичної та професійно-практичної підготовки фахівців у закладі вищої освіти.....	66
10.	Дьоміна В. В. Становлення білінгвокультурної особистості майбутнього вчителя іноземної мови.....	74
11.	Євтушенко Ю. О. Професійна культура майбутніх лікарів: етико-деонтологічний аспект.....	81
12.	Жукович-Дородних Н. М. Формування іншомовних професійно-комунікативних умінь як ключ до якісної фахової підготовки студентів в сучасних умовах глобалізації.....	87
13.	Калініна І. М. Акмеологічний підхід в дослідженні педагогічної підтримки адаптації державних службовців до управлінської діяльності.....	98
14.	Колосов А. М., Касянова А. В. Засади формування адаптаційних механізмів відновлення функціонування тимчасово переміщених навчальних закладів.....	105
15.	Ливацький О. В. Фізичне виховання студентської молоді в контексті гуманітарної політики держави.....	117
16.	Маслова Т. М. Відображення об'єктивної та суб'єктивної реальності в кіномистецтві.....	123
17.	Мигович І. В. Теоретичні засади дослідження систем вищої освіти країн Східної Європи кінця ХХ – початку ХХІ століття	131

18.	Морозова М. М. Технології проектного навчання у процесі формування економічної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей.....	139
19.	Назмієв А. О. Нормативно-правова база формування соціальної компетентності у студентів вищих навчальних закладів.....	147
20.	Онипченко О. І. Жіночий рух, побут, трансформація інституту шлюбу і сім'ї, пронаталістська політика держави (20-30-ті рр. ХХ століття).....	151
21.	Пікон К. С. Післядипломна освіта фахівців сестринської справи у вищих навчальних закладах США.....	157
22.	Плотнікова К. Р. Актуальність питання підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття).....	163
23.	Проскурняк О. І. Формування особистісної готовності студентів до роботи з дітьми з порушеннями емоційно-вольової сфери.....	168
24.	Решетило Є. К. Використання інноваційних здоров'язберігаючих технологій у процесі фізичного виховання студентської молоді.....	174
25.	Чепіга В. Т., Чепіга І. В., Кривохвостов В. Б. Визначення категоріального статусу поняття «освіта»: сучасні наукові підходи.....	179
26.	Чернецька Ю. І. Підготовка працівників соціальної і освітньої сфер у педагогічному ВНЗ до роботи у позашкільних закладах.....	189
27.	Шевирьова І. Г. «Медіа-середовище» як фактор формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи...	195
28.	Шелест Н. А. Формування ціннісного ставлення до створення сім'ї студентів аграрних коледжів у позааудиторній діяльності: методика констатувального етапу експерименту.....	204

ПОЧАТКОВА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

29.	Варяниця Л. О. Розвиток критичного мислення в умовах нової української школи.....	211
30.	Гончарук О. В. Суб'єктність молодшого школяра у дозвіллевій діяльності.....	219
31.	Грицюк С. А. Вивчення рухових уподобань молодших школярів як умова оптимізації позакласної ігрової діяльності	228
32.	Печка Л. Є. Обґрунтування методики формування основ ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей 6-7 року життя.....	236

33.	Федотова Т. В. Умови розвитку професійної компетенції майбутнього вчителя початкової школи.....	244
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ		
34.	Косóг М. The Need and the Specifics of the Work of a Psychologist in Polish Schools.....	250
35.	Гуцько С. О. Діагностика стану та особливостей шкільної мотивації учнів.....	261
36.	Костенко Г. Ю. Аналіз навчальної програми «Основи здоров'я» в контексті профілактики раннього материнства та батьківства.....	268
37.	Павлюк О. М. Соціально-економічні та педагогічні передумови розвитку шкільної освіти в Україні в другій половині ХХ століття.....	273
38.	Попова Л. О. Шляхи формування ключових компетентностей учнів на уроках української мови.....	278
	Відомості про авторів.....	285

ІСТОРІЯ, ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 796.5(379.8)

А. П. Аніщенко

АНІМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ТУРИЗМІ ЯК ЧИННИК ПРОДУКТИВНОЇ ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У сучасному світі особистість є найвищою цінністю саме тому, що шляхи розвитку людства пролягають не поза людиною, а в ній самій, через її вдосконалення. Особистість є фактором, який визначає характер суспільства, головним елементом соціальної системи держави, суспільства, громади, суб'єктом та об'єктом усіх соціальних відносин. Тому в Україні й поза її межами приділяється увага соціальному становищу молоді. Європейська Хартія участі молоді у житті громади та регіону, прийнята Конгресом громад та регіонів Європи, наголошує на підготовці молоді до соціальної активності та участі у волонтерській роботі, підтримці молодіжних ініціатив та проектів, участі молоді у житті громади та регіону. Туризм, як важливий соціально-економічний чинник формування соціального простору, засіб реалізації інтересу до життя, прояв однієї із базових сутностей людського буття – самовдосконалення через пізнання навколишнього світу спрямовує молодь на особистісні інтереси та інтереси суспільства, інших людей, навчає правильно обирати життєві цілі, уникаючи крайнощів як колективізму, так й індивідуалізму. Тому введення до навчального процесу підготовки майбутніх фахівців туристичного бізнесу практики розробки анімаційних соціально значущих проектів набуває актуальності у сучасному українському суспільстві.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: вперше теоретично обґрунтовано та змістовно розроблено шляхи залучення студентської молоді до активного соціального життя з одночасним розвитком професійних компетентностей, для успішного здійснення економічної, організаційно-управлінської, проектної, виробничо-технологічної діяльності у сфері туризму, виокремлено сукупність соціальних якостей студентів – майбутніх фахівців туристичної сфери, необхідних для формування та збереження суб'єктності у процесі трудової соціалізації (соціальна активність, соціальна відповідальність).

Метою застосування анімаційних технологій є формування соціальних якостей студентів, які в процесі навчання і в подальшій діяльності будуть здатні ставити та успішно вирішувати на достатньому професійному рівні науково-дослідницькі та практичні завдання,

узагальнювати практику туризму, прогнозувати напрями його розвитку, розв'язувати професійні проблеми та практичні завдання у сфері туризму.

Проблема соціалізації молодого покоління досить ґрунтовно досліджена у зарубіжній та вітчизняній літературі. Теоретико-методологічні засади соціалізації були розроблені філософами, соціологами, психологами: Н. Андрєєнкова, С. Батенін, М. Вебер, Ф. Гіддінґс, Е. Еріксон, І. Кон, М. Лукашевич, В. Москаленко, Б. Паригін, П. Сорокін, Г. Тард, З. Фрейд, В. Ядов; педагогами, соціальними педагогами: Н. Бурая, Р. Вай-нола, Ю. Василькова, М. Галагузова, Н. Заверико, І. Зверєва, А. Капська, Л. Коваль, І. Ліпський, Л. Міщик, А. Мудрик, Ф. Мустаєва, В. Нікітін, В. Оржеховська, А. Рижанова, С. Савченко, С. Харченко, С. Хлебик та ін. Особливості процесу соціалізації у сучасних умовах інформаційного суспільства досліджували Ш. Амонашвілі, Н. Гавриш, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, А. Печчеї, П. Плотников, А. Рижанова. Педагогічним умовам присвятили роботи О. Вишневська, Ю. Загородній, В. Іванов. Соціалізуючий вплив територіальної громади проаналізовано у роботах О. Безпалько, Л. Оліференко.

Але, водночас, показовим є те, що активізація процесу соціалізації студентів – майбутніх фахівців туристичної сфери шляхом застосування анімаційних технологій, зокрема самостійної проектної діяльності, ще не розглядалась у вітчизняній літературі.

Тільки за умови залучення індивіда до суспільної взаємодії забезпечується основа для перетворення його на особистість, яка здатна самоактуалізуватися, самореалізуватися та саморозвиватися через урізноманітнення соціальної взаємодії та соціальних контактів. Отже, соціалізація є визначальним процесом для соціокультурного розвитку будь-якого соціального суб'єкту, зокрема людини. Проте, водночас соціалізація є механізмом зміцнення соціуму, оскільки вона забезпечує спадкоємність історичного розвитку суспільства, через засвоєння та відтворення культурного надбання у кожній генерації. І саме соціалізована людина здатна впливати свідомо та цілеспрямовано на вдосконалення соціалізаційних процесів. Таким чином, людина і суспільство пов'язані поміж собою та впливають на розвиток, як суспільство на людину, так і людина на суспільство, зважаючи на те, що соціалізація триває протягом всього життя людини [5]. Таке визначення акцентує увагу на процесі активного взаємозумовленого діалектичного впливу індивіда та суспільства, результатом якого є форма соціальності, відповідна конкретним умовам соціуму, в якому вона здійснюється.

І. Кон, розглядає соціалізацію як процес засвоєння певної системи соціальних ролей і відносин [2]. Крім того він визначає загальні закономірності еволюції змісту та методів соціалізації: об'єм знань, умінь та навичок, що надаються новим поколінням збільшується, а форми передачі їх все більше диференціюються, спеціалізуються;

ускладнюється система соціалізації – вона все менше керована, все більше спостерігається розузгодження цілей, засобів та результатів керованої соціалізації. Це породжує невдоволення старших поколінь «невихованістю» молодших; все більше інновацій у культурі, процес передачі культури все більше вибірковий, залежить від індивідуального вибору [3, с. 17].

Для повноти аналізу наведемо визначення соціалізації – це процес засвоєння ролей та очікуваної поведінки у відносинах з сім'єю, суспільством та розвитком позитивних зв'язків з іншими людьми [3].

Вища школа в демократичному суспільстві має бути відкритою виховною системою, яка активно взаємодіє у соціалізаційних процесах з середовищем. Інформаційне суспільство вимагає від системи освіти підготовки соціально активних особистостей, здатних приймати відповідальні рішення. Зокрема, студенти – це особлива соціально-демографічна група, яка знаходиться на порозі дорослого життя, фактично має права та обов'язки громадянина України, але часто не може віднайти свого місця у нашому суспільстві. Територіальна громада є тим середовищем, де реалізуються всі потреби особистості у соціумі, саме тут мають місце всі стадії соціалізації особистості. Важливою стадією соціалізації є трудова, що відбувається весь період зрілості особистості, протягом її трудової діяльності через опанування та відтворення соціального досвіду, впливу на середовище та змінює його. Потенціал ВНЗ, а особливо це стосується соціально орієнтованих спеціальностей, необхідно використати в інтересах розвитку особистості, її соціального становлення.

Процес соціалізації полягає у поступовості засвоєння соціального досвіду. Таке засвоєння відбувається як стихійно так і цілеспрямовано. Цілеспрямованість визначається зусиллями сім'ї, школи, різних громадських організацій. Стихійність – різноманітними аспектами життя, свідком яких є людина. При зіставленні двох форм соціалізації – керованої і стихійної – педагоги-дослідники цього питання віддають перевагу першій з них, вважаючи, що стихійна форма соціалізації, детермінована в основному мікросередовищем, характеризується тим, що вона більшою мірою несе на собі багато старих, форм, що вже віджили, правил, засвоєння яких не може привести до формування прогресивної особи.

Збільшення стихійної складової соціалізації молоді в умовах переходу до інформаційного суспільства, необхідність участі молоді у розбудові територіальної громади спонукає до створення адекватних педагогічних умов, здатних сприяти підвищенню ефективності процесу трудової соціалізації студентів майбутніх фахівців туризму через формування у них відповідних соціальних якостей.

Одним з механізмів такої соціалізації є, наприклад, розробка у межах навчальних дисциплін програм, які можуть бути реалізовані на окремих соціокультурних групах територіальної громади. Наприклад, у межах дисциплін «Організація анімаційної діяльності», «Анімаційні

технології у туристичній діяльності», «Спеціалізований туризм», «Основи проектної діяльності в туризмі» та ін. можна спонукати студентів до створення самостійного туристичного продукту з використанням анімаційних технологій, орієнтованого на різні цільові групи – діти у центрах соціально-психологічної реабілітації, самотні матері з дітьми, ветерани, особи похилого віку у міських територіальних центрах надання соціальних послуг, пацієнти хоспісів та ін. Саме анімаційні технології спрямовані на формування соціальної активності.

Практика показує, що введення такої соціальної компоненти до навчальної діяльності призводить до того, що діяльність за фахом перестає сприйматись як суто меркантильна – праця задля грошей, задля соціального статусу, задля роботи. Реалізуючи свої проекти, студенти усвідомлюють свої можливості, зростає рівень їх впевненості у собі, зрештою, і навчання набуває додаткового сенсу та додаткової мети, перестає бути простою формальністю.

Така діяльність є водночас і закладенням засад майбутнього соціуму. По завершенні навчання, розпочинаючи роботу за фахом, студенти вже орієнтуються не лише на принципи рентабельності бізнесу та розмір заробітної платні, але принципами відповідальності за соціальний простір, за найслабших, на місце правила «людина людині вовк» приходить золоте правило етики. Формується уявлення про соціальну відповідальність представників туристичного бізнесу, яка є набагато ширшою за звичайну благодійну діяльність.

Так, наприклад, однією з проблем сучасного суспільства є виключення страждання з загального дискурсу мовлення. Про страждання говорити не прийнято. Вважається, що турботу про всіх слабких (дітей, самотніх матерів, хворих, інвалідів, пенсіонерів) бере на себе держава. Одним з найпоширеніших висловів є «всім не допоможеш» та «на всіх серця не вистачить». З таким дискурсом досить важко сперечатись, але саме туризм і система розваг, пропонована ним, створює можливості для допомоги соціально незахищеним верствам суспільства шляхом створення оригінального туристичного продукту, здатного зробити їх буття набагато кращим – на сьогодні за допомогою анімаційних технологій можна створити світ, який дозволить людині на якийсь час зануритись у казку. І студенти мають наочну можливість побачити, що фактично «нічого» (звичайне домашнє завдання, виконане заради набуття необхідних балів та отримання допуску до заліку чи іспиту може для інших людей стати чинником, який змінює життя на краще). Таким чином долається спокуса поверхового ставлення до навчання з одного боку, а з другого – відбувається розвиток соціальної відповідальності у особистості.

Однією з технологій, апробованих автором даної статті, є віртуальні подорожі для людей похилого віку. Під час лекційних годин студенти опанували необхідні теоретичні знання, а під час практичних – розробили власні проекти віртуальних екскурсій, які презентували у

територіальному центрі надання соціальних послуг Московського району міста Харкова, Харківському геріатричному пансіонаті для ветеранів праці, Центрі соціально-психологічної реабілітації дітей Новобаварського району м. Харкова тощо.

Робота над проектами призвела до досить цікавого ефекту. Так, наприклад, помічено, що у звичайних умовах для студентів прагнення стати цікавим для інших часто призводить до формування відчуття дорослості, пов'язаного зі статевим дозріванням або деструктивними звичками. Але активна робота над соціально значущим проектом показала їм самим, що дорослість проявляється у конкретних вчинках, в яких водночас відбувається і перемога над внутрішньою невпевненістю у власних силах та здібностях. Таким чином, потреба бути дорослими та самостійним реалізується не у негативних нормах поведінки та спробах «виглядати дорослим». Завдяки соціальній роботі, студенти легше проходять перехід «від пасивної виконавської життєвої установки ... до самостійності у всіх формах життєдіяльності» [4, с. 5].

М. Головатий розглядає три основні періоди у житті молоді: період пошуку – визначення ким бути, яким бути, де себе реалізувати; період інтеграції у суспільство; період продуктивної діяльності [1, с. 15]. На нашу думку, волонтерська діяльність студентів допомагає легше пройти всі три етапи, а до того ж закладає фундамент майбутнього суспільства, де підприємці та бізнесмени є відкритими на потреби найслабших.

Ще одна проблема, яку дозволяє вирішити запропонована автором система використання технології віртуальних екскурсій, це подолання бар'єрів між поколіннями.

Протиріччя між поколіннями існували завжди і в усіх державах. «Молоде покоління, яке тільки вступає в життя, в той чи іншій мірі заперечує попереднє» [6]. Можна відмітити наступні протиріччя між: 1) новими умовами, що змінюють, розвитку суспільства і тим, що за розбудову майбутнього суспільства відповідають представники старших консервативних поколінь; 2) існуючими ідеалами і цінностями старших поколінь, та іншими новими принципами та прагненнями молоді; 3) закритістю старших поколінь і відкритістю та прагматичністю покоління споживачів; 4) юнаки, прагнучи брати на себе самостійне вирішення питань та являючись рушійною частиною суспільства, ще не засвоїли нові соціальні ролі.

До того ж, останні роки відмічені стрімким зростанням рівня розвитку нових технологій. Якщо у традиційному суспільстві, наприклад, навчання молоді було прерогативою людей старшого віку, то у сучасному суспільстві соціальне навчання часто відбувається на форумах, через комп'ютерні ігри, через навчальні програми. Але з усіх цих каналів інформації практично виключеними є представники старшого покоління. Таким чином, створюється парадоксальна ситуація, коли соціальне виховання молоді значною мірою покладено на саму молодь. Цей феномен сучасності посилюється тим, що інститут сім'ї

переживає певний кризовий стан, виховна функція сім'ї часто не реалізується, що негативно впливає на соціалізацію юнацтва, що ускладнюється в совою чергу особливостями юнацького віку.

Для запобігання такому стану речей було розроблено проект «Діалог життя на перетині поколінь «Минуле очима майбутнього», суть якого – налагодження комунікацій між студентами та представниками старшого покоління з метою розробки цифрової екскурсії дорогами життя людей старшого покоління. Студенти, які прекрасно володіють сучасними цифровими технологіями, відкривають для себе можливості їх використання за межами навчальної та професійної діяльності. Основними елементами роботи стають: налагодження первинної комунікації, пристосовування до можливостей людей похилого віку, до їх фізичних обмежень; збирання матеріалу та з'ясування його значущості чи незначущості; робота над матеріалом і створення готового туристичного продукту; презентація роботи – подарунок представнику старшого покоління та його родині.

Певним праобразом такого проекту є презентації, присвячені ювілеям, які розробляються на основі фотографій у фотоательє на замовлення клієнтів. Специфікою проекту, натомість, є акцент власне не на продукті, а на тому впливі, який він виказує на людей, до нього включених. По-перше, особи старшого покоління набувають можливість розповісти історії власного життя, не бути самотнім, вийти за межі спілкування, позначеного маркером «обов'язок». По-друге, студенти починають замислюватись над соціальними питаннями, отримують можливість поглянути на події з принципово іншого ракурсу, зрештою, бачать як багато позитивного можуть принести у світ елементарні цифрові технології. Але, напевно, ще одним цікавим ефектом стає вплив, який цей проект виказує на родину. Як у родинах старшого покоління, де відбувається зацікавленість проектом, а через нього – і спогадами рідних, а зрештою і самими рідними. Так і у родинах студентів налагоджуються комунікації між поколіннями. По суті, через діалог з чужими людьми налагоджується діалог з рідним.

Таким чином, навчальний процес перетворюється на щось більше – виконання звичайних завдань призводить до мікрозмін у суспільстві.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що проаналізовано основні елементи соціалізації студентів, розроблено завдання, які у межах навчального процесу сприяють соціалізації студентів у територіальній громаді. Власне, дослідження підтвердило, що процес соціалізації студентів здійснюється ефективніше, якщо його основою є обґрунтовані і впроваджені відповідні анімаційні технології. Позитивна динаміка росту рівнів (переважно оптимального та допустимого) сформованості сукупності соціальних якостей (соціальна активність, соціальна відповідальність) доводить, що максимальна ефективність процесу трудової соціалізації молоді досягається, якщо

йдеться про розробку та впровадження реальних соціальних проєктів, а не виконання абстрактних завдань.

Перспективою подальшого дослідження є аналіз подальшої соціальної діяльності випускників бакалаврської та магістерської програм зі спеціальності 242 «Туризм».

У сучасності молодь часто стає маргінальним прошарком суспільства, об'єктом маніпулятивних впливів. Соціальна паралізованість молоді призводить до розповсюдженню негативних проявів протиправної поведінки, викликає озлобленість проти суспільства. Негативне ставлення до життя, відсутність бачення власного майбутнього та зайнятості, низка варіативності реакцій поведінки, невміння вирішувати конфліктні ситуації – все це, на жаль, часто стає ознакою сучасного молодого покоління. Водночас, безпосередній педагогічний вплив часто нашоухується на пасивний чи агресивний спротив.

Інноваційність анімаційних підходів у підготовці фахівців туристичного бізнесу полягає в тому, що: введення до навчальних дисциплін соціально орієнтованих завдань призводить до можливості підштовхнути студентів до саморозвитку та самомотивації (оскільки заданими є лише загальні контури завдання, студент сам у ході виконання відкриває для себе його позитивні наслідки і, зрештою, не сприймає його ані як банальне завдання, ані як абстрактну благодійність); відбувається активізація профілактичного потенціалу колективу студентів та їх соціального оточення, студенти включаються в активну практичну життєдіяльність громади, що у свою чергу веде і до діяльності щодо попередження кризових станів у молоді; студенти, майбутні фахівці сфери туристичного бізнесу отримують можливість використовувати свої знання на практиці (у тому числі – навчаються відшукувати бенефіціарів); з'являється можливість розвитку громади, здатної прийняти та використати позитивний потенціал молоді, впорядковуються соціальні відносини у громаді.

Зрештою, практика підвищення ефективності трудової соціалізації студентської молоді шляхом розробки та запровадження анімаційних технологій в туризмі, що орієнтовані на соціально незахищені верстви населення, дозволяє уповні використати соціальний потенціал молоді для розбудови соціального, правового, громадянського суспільства, прискорення демократичних процесів в Україні.

Список використаної літератури

- 1. Головатый Н. Ф.** Социология молодежи : курс лекций / Н. Ф. Головатый. – К. : МАУП, 1999. – 224 с.
- 2. Кон И. С.** Психология социальной инерции / И. С. Кон // Коммунист. – 1988. – № 1. – С. 64–75
- 3. Мудрик А. В.** Социализация человека : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
- 4. Мухина В. С.** Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – М., 1998.
- 5. Рижанова А. О.**

Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / А. О. Рижанова ; Харк. держ. акад. культури. – Х., 2004. – 447 с. **6. Ушамирская Г. Ф.** Интернационализация социальных ролей учащейся и студенческой молодежи / Г. Ф. Ушамирская. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2002. – 170 с.

Аніщенко А. П. Анімаційні технології в туризмі як чинник продуктивної соціалізації студентської молоді

У статті розкрито особливості застосування анімаційних технологій в процесі соціалізації студентської молоді. Розкрито сутність та особливості підготовки майбутніх фахівців туристичного бізнесу, формування соціальних якостей, таких як соціальна активність, соціальна відповідальність, компетентностей, здатних впливати на розвиток туризму. Схарактеризовано підходи до створення умов ефективної соціалізації студентської молоді. Представлено практичний досвід впровадження анімаційних технологій в процесі підготовки студентів. Розкрито розвивальний характер процесу розробки та реалізації в практичній діяльності віртуальних подорожей як для студентів, так і для людей поважного віку, долання бар'єрів між поколіннями, залучення людей старшого віку до нових технологій. Розроблено завдання які у межах навчального процесу сприяють ефективній трудовій соціалізації студентів.

Ключові слова: трудова соціалізація, студентська молодь, анімація, технології, віртуальні подорожі.

Анищенко А. П. Анимационные технологии в туризме как фактор продуктивной социализации студенческой молодежи

В статье раскрыты особенности применения анимационных технологий в процессе социализации студенческой молодежи. Раскрыта сущность и особенности подготовки будущих специалистов туристического бизнеса, формирования социальных качеств, таких как социальная активность, социальная ответственность, компетентности, способности влиять на развитие туризма. Охарактеризованы подходы к созданию условий эффективной социализации студенческой молодежи. Представлены практический опыт внедрения анимационных технологий в процессе подготовки студентов. Раскрыто развивающий характер процесса разработки и реализации в практической деятельности виртуальных путешествий, как для студентов, так и для людей почтенного возраста, преодоление барьеров между поколениями, привлечение людей старшего возраста к новым технологиям. Разработаны задания, которые в рамках учебного процесса способствуют социализации студентов.

Ключевые слова: социализация, студенческая молодежь, анимация, технологии, виртуальные путешествия.

Anischenko A. Techniques Promoting Effective Socialization of Students in Tourism and Recreation Programs

The article describes new methods that can be used in a classroom to promote the process of socialization of student youth. The need to develop social values among the future professionals in tourism business is discussed in detail. Social activity, social responsibility, and emotional competence are shown to be important factors in the growth of tourism industry. Effective classroom techniques for student social maturation are presented, and their practical implementation is discussed. In particular, courses introducing students to “virtual reality travel” are found to be a good instrument. In such courses students work with senior people to produce custom virtual reality journeys the elderly participants would like to undertake but cannot due to physical limitations. The resulting interactions between the age groups are shown to be highly effective in evoking empathy and improving social responsibility of the students. As an important side effect, those activities are introducing seniors to the modern computer technologies. Collaborative labor of students and seniors is shown to develop work ethics in the young people and increase their sense of association with the local community. Our experiments with teaching classes on virtual travel produced a set of ready to use classroom exercises and homework assignments that can be adopted at other tourism programs. This work clearly shows that the introduction of public service elements into the tourism programs promotes self-awareness and motivation among the students, and stimulates their potential for self-improvement.

Key words: work socialization, student youth, virtual travel, technology, senior citizen.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рассказова О. І.

УДК 378.015.31

О. С. Бартків

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦІЙНИЙ АНАЛІЗ
ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Сучасний етап розвитку українського суспільства ставить перед закладами вищої освіти завдання, пов’язані зі створенням нових умов для виховання ділового, відповідального, працелюбного, конкурентного, мобільного фахівця з сформованим прагненням до самоосвіти та самовдосконалення. Вирішення окресленого завдання можливе за умови конструктивно організованої виховної системи в закладах вищої освіти з

діагностично визначеною метою, продуманим вибором форм, методів її реалізації.

Про необхідність упровадження принципово нових підходів до організації виховного процесу у закладах освіти наголошується у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законі України «Про вищу освіту», Законі України «Про освіту» та інших нормативних актах. У них зазначається, що орієнтація лише на освітній компонент призвела до «відходу значної частини дітей та молоді від громадської діяльності, до масового згорання позааудиторної роботи» [1]. Тому необхідним є цілеспрямований процес виховання особистості, відповідно поставленій суспільством мети. Поступовій й систематичній реалізації мети виховання сприятиме ефективне функціонування виховної системи в закладах вищої освіти.

Наукові засади становлення виховних систем обґрунтовано у працях В. Караковського, Л. Новикової, І. Осадчого, Н. Селіванової, та ін. Дослідженню теорії виховних систем, освітньо-виховних систем закладів освіти присвятили свої доробки вчені О. Вишневський, Г. Сорока, В. Семиченко та ін. Проте, потребують глибшого аналізу питання сутності, структури та функцій виховної системи закладу вищої освіти.

На сьогодні потребує уточнення сутність, структура та функцій виховної системи закладу вищої освіти.

У процесі наукового пошуку нами відзначено, що поняття «система» означає «сполучення», «ціле», «з'єднання» і визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що взаємодіє з середовищем, як єдине ціле й відокремлена від нього [2]. Нами система аналізується як комплекс взаємообумовлених компонентів, об'єднаних за спільною ознакою, своїм призначенням, що діє в межах певного середовища як самостійна одиниця.

В. Ковальчук детально аналізуючи систему, визначив характеристики, які пояснюють її структурні елементи, цілі існування, їх зв'язки, взаємозв'язки та якості [3] (табл. 1):

Таблиця 1

Характеристики системи

<i>Пояснюють структурні елементи системи</i>	<i>Пояснюють цілі існування системи</i>	<i>Пояснюють зв'язки та взаємозв'язки структурних елементів системи, їх якості</i>
- множинність об'єктів, що становлять систему; - система складає інтеграцію певних складників, які взаємозв'язані; - ієрархічність розташування всередині системи окремих складових, що призводить до її вертикального структурування;	- існування загально системних цілей; - існування на кожному рівні ієрархічної будови системи власних, локальних цілей.	- поява на певному рівні інтеграції особливих якостей, які виникають на основі або первинних ознак, або складають нові «системні» якості; - інтегративний ефект функціонування системи як якісно особливий результат взаємодії окремих підсистем

<p>- відносність системної диференціації, тобто одночасна самостійність існування і входження у структуру інших цілісностей; - умовна цілісність кожного системного елемента, так як він може складати певну систему; - взаємозалежність окремих складових безлічі систем завдяки загальному структурному елементу.</p>		<p>і елементів; - наявність вертикальної й горизонтальної інтеграції в середині кожної системи; - неповнота, частковість внутрішньосистемної реалізації якостей кожного структурного елемента у межах окремої системи.</p>
---	--	--

Оскільки система є сукупністю елементів, поєднаних певною взаємодією, то в ній можна визначити такі основні ознаки: наявність мети, тобто цілеспрямованість; наявність складових елементів, компонентів, частин, з яких утворюється система; наявність зв'язків між елементами – структура; наявність функціональних завдань кожного елемента, які не дублюються; енергетика системи, за рахунок якої вона діє; керованість та самокерованість; зв'язки із зовнішнім середовищем; цілісність, яка має властивості, відмінні від властивостей її елементів [4].

Сьогодні науковці по-різному підходять до аналізу поняття виховної системи (табл. 2).

Таблиця 2

Сутнісний аналіз поняття виховної системи

Сутність категорії «виховна система»	Автори
Система, яка відбиває специфічний спосіб організації виховного процесу на рівні конкретної установи (організації).	Є. Баришников, І. Колеснікова
Цілісний соціальний організм, що виникає в процесі взаємодії основних компонентів виховання (цілі, суб'єкти, їхня діяльність, спілкування, відносини, матеріальна база) і має такі інтегративні характеристики, як спосіб життя колективу, його психологічний клімат.	М. Боритко, І. Колеснікова, Л. Новікова
Відкрита система, яка є міцним засобом соціалізації; має складну структуру, складається з компонентів, скріплених системними зв'язками; з'єднання частин системи в єдине ціле забезпечується її управлінським блоком.	В. Караковський
Комплекс виховних цілей; суб'єктів що їх реалізують у процесі цілеспрямованої діяльності; стосунки, що виникають між учасниками; освоєне середовище й управлінська діяльність забезпечення життєдіяльності виховної системи.	А. Прохорова
Упорядкована цілісна сукупність компонентів, які сприяють розвитку особистості учня.	Г. Сорока

Заклад вищої освіти розглядаємо як цілісний сукупний суб'єкт освіти і виховання молоді. Тому, виховна система закладу вищої освіти визначається нами як системна й цілісна аудиторна та позааудиторна

діяльність суб'єктів закладу вищої освіти (педагогічного колективу, студентського активу, самих студентів), яка протікає в його сприятливому, позитивно-емоційному середовищі та забезпечує поступову й планомірну реалізацію поставлених виховних цілей.

Виховна система закладу вищої освіти, як і іншого закладу освіти, передбачає взаємодію:

- концепції, як сукупності основних педагогічних ідей;
- діагностичної мети, яка реалізується через цільові завдання;
- змісту, методів, засобів, форм, принципів, які взаємозв'язані та взаємообумовлені між собою, які складають процесуальний (діяльнісний) аспект системи;
- суб'єктів з різними типами відносин між ними;
- сприятливого середовища, створеного суб'єктами;
- управління й самоуправління, яке сприяє інтеграції всіх компонентів системи в цілісність (рис. 1).

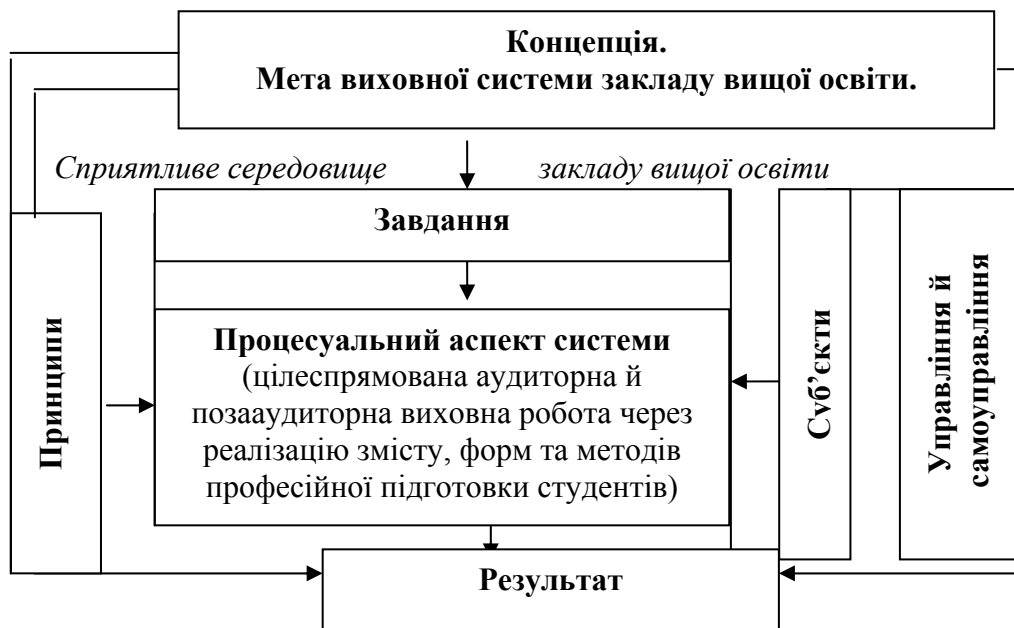


Рис. 1. Структура виховної системи закладу вищої освіти

Отже, стратегічною метою виховної системи в сучасному закладі вищої освіти є виховання висококонкурентної, високоінтелектуальної та компетентної особистості фахівця, яка вирізняється здатністю до професійної, інтелектуальної та соціальної творчості, усвідомленням необхідності навчання та самовдосконалення протягом усього життя. Її домінантою є національний характер.

Мета є вузько спрямованою, цілком досяжною, практично значущою, тобто діагностично сформульованою, оскільки передбачено достатньо чітке визначення рис чи якостей особистості, які необхідно

сформувати та, які можна виокремити від інших якостей особистості; існує засіб, «інструмент» для виявлення й діагностики означеної якості особистості у ході процесу об'єктивного контролю сформованості або є можливість визначити критерії оцінювання сформованості означеної якості; є можливість зміни інтенсивності певної якості особистості педагогічними засобами на підставі даних контролю; є шкала оцінювання якостей і властивостей особистості, що спирається на результати відповідних вимірювань [5].

У реалізації виховної системи закладу вищої освіти важливим є врахування принципів суб'єктності (в процесі активної діяльності кожен студент, викладач набувають власного життєвого досвіду), рефлексії (включає як діяльність і життєдіяльність молоді, так і її мислення, цінності, життєвий вибір), стимулювання студентської молоді до самовиховання; національності, професійної спрямованості, пріоритетності творчої діяльності.

Управління виховною системою закладу вищої освіти передбачає цілеспрямований та циклічний процес реалізації її суб'єктами операційних функцій управління (аналіз та прогнозування, планування, організація, контроль, координування коригування та самоконтроль), що сприяє конкретизації цілей виховної системи на рівні факультетів, академічних груп; розширенню напрямів виховної роботи педагогічного та студентського колективів; використанню різних організаційних форм, засобів виховної роботи; розвитку активності суб'єктів виховання; впровадженню інноваційних технологій виховної роботи [1]. Саме управління має на меті включення особистості (причому кожного студента й викладача) в процеси цілепокладання, спільної творчої діяльності; вдосконалення міжособистісних і групових відносин, що виникають в колективі; створення ситуацій, спонукаючих кожного суб'єкта до рефлексії, самопізнання, самореалізації.

Вивчення наукових праць І. Іванова, В. Караківського, Л. Кольберг, Л. Новікової, Н. Селіванової, В. Сластьоніна та інших учених засвідчив, що виховна система закладу вищої освіти виконує інтегруючу (забезпечує процес інтеграції роз'єднаних, неузгоджених виховних впливів усіх суб'єктів виховання та управління системою), регулюючу (спрямована на узгодження управлінських дій суб'єктів для ефективної організації виховної роботи) та розвивальну (забезпечує динамічний поступовий розвиток та вдосконалення системи виховної роботи у вищому навчальному закладі) функції [1]. А. Рябченко, В. Черкашенко доповнили функції виховної системи такими, як функції захисту, корекції, компенсації-реабілітації, а Н. Щуркова виокремлює функцію педагогічної підтримки особистості, як увагу до її здатності розв'язувати особисті проблеми та сприяння активному напруженню фізичних і духовних сил у цей момент [6].

Обов'язковим компонентом виховної системи закладу вищої освіти є наявність сприятливого, безконфліктного середовища для самореалізації й

розвитку кожного студента, викладача, урахування їхніх індивідуальних запитів та інтересів, стимулювання внутрішньої потреби до формування духовного світу; для вдосконалення роботи кураторського складу, органів самоврядування й співпраці студентського та професорсько-викладацького складу вищого закладу освіти; для збору інформації (банку даних) про стан виховної системи та її результативність.

Педагогічно доцільне планування й організація життєдіяльності студентів на рівні академічної групи, факультету та закладу вищої освіти у цілому забезпечує можливість визначення програми спільної різнопланової діяльності усіх суб'єктів виховної системи. Як наголошує О. Коберник, оновлення змісту життєдіяльності студентів відповідно визначеній меті передбачає впровадження особистісно орієнтованих технологій, активних форм і методів виховання, що відповідають інтересам і потребам молоді. Виховні технології передбачають послідовні науково обгрунтовані дії суб'єктів виховної системи у виховному процесі та відповідно організовані ними дії студентів, підпорядковані досягненню спеціально спроектованої системи виховних цілей, що узгоджується з психологічними механізмами розвитку особистості [7].

Поряд з зазначеним, для ефективного розвитку виховної системи необхідним є актуалізація виховного потенціалу фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін та практичної підготовки студентів; професійна компетентність викладачів, які скеровують, на початковому рівні існування системи, виховні справи; стимулювання колективоутворення академічних груп як органічної єдності системи; активізація самодіяльності, самоуправління й співуправління виховної системи з системами зовнішнього середовища.

На основі проведеного аналізу виховну систему закладу вищої освіти визначено як системну й цілісну аудиторну та позааудиторну діяльність суб'єктів закладу вищої освіти (педагогічного колективу, студентського активу, самих студентів), яка протікає в його сприятливому, позитивно-емоційному середовищі і забезпечує поступову й планомірну реалізацію поставлених виховних цілей. Ефективне функціонування виховної системи закладу вищої освіти сприятиме формуванню духовного, високоморального, життєво компетентного й кваліфікованого фахівця, гідного громадянина України, професіонала, сім'янина та товариша. Основним показником ефективності управління виховною системою закладів вищої освіти є розвиток особистості кожного її суб'єкта, його самопочуття, активність у діяльності, суб'єктна позиція у цій діяльності, її ціннісна орієнтація, характер самореалізації.

Список використаної літератури

- 1. Соколова І. В.** Характеристика системи виховної роботи у сучасному вищому закладі освіти / І. В. Соколова // Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект : монографія. – К., 1999. – С. 299–331.
- 2. Великий** тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол.

ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. **3. Ковальчук В. А.** Теоретичні основи проблеми дослідження освітньо-виховних систем / В. А. Ковальчук // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб : В 2-х ч. – Київ-Вінниця, ФОП Корзун Д. Ю., 2012. – Вип. 73. Ч. I. – С. 76–82. **4. Дурманенко О. Л.** Виховна робота в університеті як чинник становлення особистості майбутнього фахівця / О. Л. Дурманенко // Науковий вісник ВНУ ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2012. – № 8. – С. 59–62. **5. Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с. **6. Щуркова Н. Е.** Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие / Н. Е. Щуркова. – СПб : Питер, 2005. – 366 с. **7. Коберник О. М.** Теоретико-методичні засади моделювання виховної системи школи / О. М. Коберник // Педагогічний альманах. – 2015. – Вип. 25. – С. 16–23.

Бартків О. С. Структурно-функційний аналіз виховної системи закладу вищої освіти

У статті здійснено аналіз структури та функцій виховної системи закладу вищої освіти. Виховну систему закладу вищої освіти визначено як системну й цілісну аудиторну та позааудиторну діяльність суб'єктів закладу вищої освіти (педагогічного колективу, студентського активу, самих студентів), яка протікає в його сприятливому, позитивно-емоційному середовищі і забезпечує поступове й планомірне виконання поставлених виховних цілей. Виховна система закладу вищої освіти передбачає взаємодію: концепції, діагностичної мети, яка реалізується через цільові завдання; змісту, методів, засобів, форм, принципів, суб'єктів, сприятливого середовища; управління й самоуправління. Визначено функції виховної системи закладу вищої освіти.

Ключові слова: система, виховна система, виховна система закладку вищої освіти, структура виховної системи закладу вищої освіти.

Бартків О. С. Структурно-функциональный анализ воспитательной системы заведения высшего образования

В статье осуществлен анализ структуры и функций воспитательной системы заведения высшего образования. Воспитательную систему заведения высшего образования определено как системную и целостную аудиторную и позааудиторную деятельность субъектов заведения высшего образования (педагогического коллектива, студенческого актива, самих студентов), которая протекает в его благоприятной, положительно-эмоциональной среде и обеспечивает постепенное и планомерное выполнение поставленных воспитательных целей.

Воспитательная система заведения высшего образования предусматривает взаимодействие: концепции, диагностической цели, которая реализуется через целевые задания; содержания, методов, средств, форм, принципов, субъектов, благоприятной среды, управления и самоуправления.

Определены функции воспитательной системы заведения высшего образования.

Ключевые слова: система, воспитательная система, воспитательная система, заведение высшего образования, структура воспитательной системы заведения высшего образования.

Bartkiv O. Structural-Functional Analysis Executive System of Higher Education

The article analyzes the structure and functions of the educational system of the institution of higher education. It is noted that the educational system of the institution of higher education is defined as a systemic and holistic auditory and non-auditing activity of subjects of the institution of higher education (pedagogical staff, students' assets, students themselves) which proceeds in its favorable, positive-emotional environment and provides a gradual and systematic implementation of the set educational goals.

The educational system of institution of higher education, as well as other institution of education, involves interaction: concepts as a set of basic pedagogical ideas; diagnostic goal, which is realized through the target tasks; content, methods, means, forms, principles, which are interrelated and mutually interconnected, and form the procedural (activity) aspect of the system; subjects with different types of relations between them; favorable environment created by actors; management and self-management, which facilitates the integration of all components of the system into integrity.

The functions of the educational system of the institution of higher education are determined: integrative, regulatory, developmental, protection, correction, compensation-rehabilitation and pedagogical personality support.

Key words: system, educational system, educational system of bookmark of higher education, structure of educational system of institution of higher education.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Докучасва В. В.

УДК 378.147

С. М. Безбородих

**ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

Однією із нестандартних форм педагогічної взаємодії є гра, в процесі якої активізується емоційність і творчий характер занять;

конкурентна поведінка студентів; самостійність і стимулювання лідерських якостей майбутніх педагогів тощо.

Мета навчальних ігор – формування в майбутніх конкурентоспроможних педагогів уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Студент зможе оволодіти необхідними фаховими вміннями і навичками лише тоді, коли сам достатньою мірою виявлятиме до них інтерес і докладатиме певних зусиль, тобто поєднуючи теоретичні знання з розв’язанням конкретних професійних задач і з’ясуванням різних педагогічних ситуацій.

Науковці, як-от: Я. Коменський, Дж. Локк, А. Макаренко, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсер, Г. Сковорода, К. Ушинський, Ф. Шиллер, Г. Щедровицький у своїх роботах звертали особливу увагу щодо проблеми впровадження ігрових технологій навчання у вищій школі. Навчально-педагогічні ігри як одні з методів активного навчання і підготовки майбутніх фахівців розглядаються у працях А. Вербицького, Л. Вишнякової, Р. Жукова, Д. Ельконіна, Ю. Кравченка, В. Комарова, В. Рибальського та ін.

Зазначимо, ігрові технології як засіб формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів створюють можливість «програти ситуацію» навчально-виховного процесу з різних позицій, що дає можливість зрозуміти психологію її учасників і, у свою чергу, набути певного досвіду професійної діяльності. Тому *метою* статті є обґрунтування ефективності застосування ігрових технологій як засобу формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів.

У педагогіці та психології проблему ігрової діяльності розглядали С. Рубінштейн, Д. Ельконін, К. Ушинський та ін.

Ще з давніх часів у людини сформувалась потреба в грі як одному з видів людської діяльності. С. Рубінштейн відзначає, що «Гра – одне із чудових явищ життя, діяльність, начебто марна й разом з тим необхідна» [3]. На думку вченого, завдяки грі людина перетворює дійсність і змінює світ.

З погляду Д. Ельконіна, людська гра – це діяльність, у якій між людьми складаються соціальні відносини. Для ігрової діяльності характерним є створення «вигаданої» ситуації, яка в узагальнюючій формі відтворює реальні життєві дії людини [7].

Отже, у процесі гри відбувається засвоєння суспільного досвіду людини, у якому формується й удосконалюється самокерування її поведінкою.

Загальні властивості гри дозволили вченим обґрунтувати її унікальні можливості у професійній підготовці дорослих людей. Й. Хейзинга розглядає гру в житті дорослих як самостійне явище культури, ознакою якого є вільна діяльність людей, що відокремлюється від буденного життя, створює тимчасове відчуття досконалості й гармонії зі світом, яке є особливо цінним для організації навчання та

практики спілкування зі студентами завдяки поєднанню змісту гри та процесу її протікання [6].

Виходячи з того, що ігрова діяльність виконує низку функцій (комунікативну, діагностичну, корекційну, соціалізуючу [4]), ми з успіхом можемо організувати її у процесі формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів.

Оскільки ігрові технології є набором різних видів ігор, на заняттях з педагогічних дисциплін можливо застосовувати різноманітні ігри: інтелектуальні – гра-ерудит, гра-аукціон, прес-конференція, комп'ютерні, ігри-подорожі; соціальні – сюжетно-рольові, ділові (з використанням методу «Assessment center» (з метою виявлення ключових компетенцій)), колективно-творчі тощо.

Зупинимося на аналізі деяких видів ігор. Так, стає традицією застосування на підсумкових заняттях з педагогічних дисциплін гри-ерудит. Студенти розподіляються на дві команди, ведучий-студент пропонує кожній команді відповісти за чергою на питання, що були розроблені викладачем за розділом програми дисципліни. Заздалегідь студенти ретельно готуються, проробляючи лекційний матеріал та інформацію, що не увійшла до змісту теоретичних і практичних занять. Підготовка до такої гри сприяє формуванню у студентів самостійності, активності, зацікавленості. Занурюючись у педагогічний матеріал, майбутні конкурентоспроможні педагоги навчаються орієнтуватися в «морі» інформації та, безумовно, розширювати свій кругозір.

На заняттях успішно може застосовуватися гра-аукціон. Один варіант – коли студентам пропонується для «продажу» питання, на які вони мають дати відповідь. Більшість балів нараховується тому студентові, який дає повну відповідь на запитання, він і є «покупець» цього питання. Студент, котрий набирає за час аукціону більшість балів, стає переможцем та отримує приз. Другий варіант аукціону – коли продаються речі, що стосуються педагогічної тематики. Так, на практичному занятті з дисципліни «Педагогіка» за темою «Засоби навчання» для «продажу» обираються речі, які сучасний педагог з успіхом може використовувати на заняттях у якості засобів навчання, або предмети, які студент може застосовувати під час навчання у ВНЗ. Так, для «продажу» пропонуються навчальні посібники з педагогіки, робочі зошити для підготовки та проведення педагогічних практик, компакт-диски з інформацією різного роду (відео, словники, методичні вказівки, практикуми, діагностичні методики тощо). Студенти при «продажу» кожного предмету дають йому повну характеристику з погляду педагогіки й застосування його на занятті в якості засобу навчання. Той, хто дає більш повну інформацію, становиться покупцем й отримує цю річ. Іншим нараховуються бали, які враховуються при оцінюванні знань студентів.

Гру прес-конференцію можна впроваджувати наприкінці всього навчального курсу. Студенти розбиваються на дві групи: одна грає роль представників педагогічної професії, інша – представників ЗМІ. Фахівці

за чергою виступають перед учасниками прес-конференції: представляють результати цікавих наукових досліджень, інноваційний досвід роботи педагогів-практиків, цікавий зарубіжний досвід, перспективи розвитку педагогічної науки тощо. Після виступу фахівців журналісти задають їм питання. До такої гри треба готуватися не тільки студентам, які грають роль фахівців, а й журналістам, які мають глибоко опрацювати матеріал, що буде представлений фахівцями.

Ігри-подорожі можна застосовувати на семінарських заняттях з дисципліни «Історія педагогіки». Студентам пропонуються слайди, на яких будуть представлені основні педагогічні ідеї певного вченого. Треба буде доповнити інформацію таким чином: кому належать ці ідеї, у який історичний період жив і продуктивно працював учений, вплив його поглядів на розвиток педагогічної науки й освіти того часу, актуальність його ідей у сучасній педагогічній науці та практиці. За кожну правильну відповідь нараховуються бали. Застосування на заняттях такої гри надає можливість студентам подорожувати в минуле й одночасно, спираючись на досвід минулого, проектувати майбутнє. Така форма роботи сприяє побудові системи педагогічних знань у студентів і їх здатності застосовувати історичний досвід у сучасних умовах, що, безумовно, позначається на результативності підготовки конкурентоспроможного педагога.

Професійна робота педагога багатоаспектна. Він має бути підготовлений до взаємодії з вихованцями, їх батьками, колегами, адміністрацією, представниками громадських організацій тощо. Моделювання різних ситуацій (ділові, рольові ігри) надає можливість студентам на деякий час стати фахівцем і спробувати впоратись з проблемами, які будуть виникати в нього на кожному кроці професійної діяльності.

Перше випробування конкурентоспроможності відбувається, коли випускник ВНЗ приходить улаштуватися на роботу. Іноді буває так, що молодий фахівець добре підготовлений до професійної діяльності, але презентувати себе не може. Тому доцільним буде застосування на заняттях з дисципліни «Основи педагогічної майстерності» гри «Прийом на роботу». Студенти поділяються на дві групи: одна – це претенденти на вакантну посаду, а друга грає роль потенційних роботодавців (у нашому випадку – це директори шкіл, навчально-розвивальних центрів, завідувачі дитячих садків тощо). Перед грою зосереджується увагу студентів на основних позиціях, на яких частіше всього акцентують увагу роботодавці: питання, пов'язані з професійною компетентністю; наявність особистісних якостей; питання загального характеру («Чому Ви обрали саме цей навчальний заклад?», «Яке Ви бачите майбутнє в педагогічній професії?» тощо); уміння тримати себе, застосовувати невербальні прийоми спілкування, уміння грамотно й лаконічно висловлюватися; зовнішній вигляд (відповідність дрес-коду, прийнятому в певному закладі). Також перед грою студентів навчають складати

резюме, що є, по-суті, першим етапом гри «Прийом на роботу». Проведення такої гри дає можливість виявити прогалини в підготовці педагогів до професійної діяльності та скорегувати навчально-виховний процес.

Педагогічна професія належить до розряду стресогенних, що відбивається на здоров'ї її представників, а, відповідно, й на рівні конкурентоспроможності. Одним з ефективних засобів, що знижує емоційну напруженість на заняттях й у багатьох життєвих випадках, є гумор. Про важливість гумору писав ще А. Макаренко: «Я не уявляю собі колективу, що складається з похмурих людей. Повинен бути хоча б один веселун, хоча б один гострослов. За законами побудови педагогічного колективу в майбутній педагогіці повинен бути складений цілий том» [2, с. 131]. Почуття гумору педагога є важливою професійною якістю. В арсеналі вчителя повинні бути цікаві для вихованців кумедні історії, жарти, афоризми, розповідання яких створює позитивний емоційний настрій, знижує рівень утомленості дітей, налаштовує їх на роботу, сприяє розряджанню в міжособистісних стосунках. Однак почуття гумору не є вродженою якістю, його треба формувати в майбутнього педагога й навчати ефективним способам застосування в навчально-виховному процесі. Так, О. Сергеева розглядає гумор як педагогічний засіб, що сприяє створенню доброзичливих стосунків у колективі. Автор підкреслює, що в процесі навчання у майбутніх педагогів мають бути вироблені на основі використання гумору способи реагування на різні ситуації, які відбуватимуться в професійній діяльності з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей вихованців [5].

В ігровій діяльності можна зі студентами змодельовати ситуацію на уроці, яка потребує застосування гумору як засобу емоційного розрядження або гідного виходу з кумедної ситуації, що вже склалася в процесі спілкування суб'єктів педагогічного процесу. Моделюючи такі ситуації, ми спираємось на виділені в науковій літературі основні функції гумору в педагогічній діяльності:

- інформативна функція (педагог, викладаючи матеріал, завдяки гумору демонструє своє особисте відношення до змісту матеріалу);
- емоційна функція (за допомогою гумору створюється позитивне емоційне поле, що сприяє налаштуванню на творчий колективний процес);
- мотиваційна функція (гумор виступає засобом самовиховання й самовираження особистості);
- регулююча функція (гумор регулює стосунки між людьми, особливо, коли вони мають конфліктний характер) [1].

Досить часто зустрічаються в учнівському колективі діти, які бажають різними способами привернути до себе увагу педагога та своїх однолітків. Це можуть бути такі засоби, як коментування вчителя під час пояснення матеріалу, запізнення на урок з «голосним» привітанням до

класу та вчителя, смішний одяг, зачіска тощо. Учитель, який не має почуття гумору й арсеналу відповідних до ситуації жартів, не може швидко встановити робочу атмосферу й ефективно продовжити урок. Тому ми пропонуємо студентам на заняттях з дисциплін «Вступ до фаху», «Педагогіка» й «Основи педагогічної майстерності» розігрувати подібні ситуації та спробувати гідно з них вийти, щоб кумедна ситуація «спрацювала» на результативність уроку.

Таким чином, у педагога-професіонала в арсеналі має бути безліч жартівливих висловлювань. Тому студентам рекомендується створити своєрідну колекцію жартівливих висловлювань і скористатися нею в процесі ігрової діяльності, а в майбутньому – і в реальній професійній діяльності. Гру можна будували таким чином: група студентів виконує роль учнів, а один зі студентів – роль педагога. Клас учнів провокує учителя на крик, на грубі висловлювання. Проте студент у ролі вчителя мав використовувати жартівливе висловлювання видатної людини для розрядження емоційного стану вихованців.

Конкурентоспроможний педагог має бути підготовлений до роботи не тільки з вихованцями, а й із їх батьками. У майбутнього педагога повинні бути сформовані знання сімейної педагогіки, оскільки позиція батьків, їх стиль взаємодії з дітьми та особливості педагогічного впливу є основою, на якій будуються взаємовідносини педагога та вихованця, що, у свою чергу, впливає на ефективність навчально-виховного процесу. В основному, виділяють такі стилі педагогічного впливу батьків на дитину: авторитарний, авторитетний, ліберальний, індіферентний. Студентам пропонується прослухати тексти, у яких прослідковується кожен із названих стилів, і визначити його. Потім можна пропонувати майбутнім педагогам розділитися на групи й розробити рекомендації для батьків, які дотримуються авторитарного, ліберального й індіферентного стилю керівництва дітьми (на одну групу – один стиль).

Конструктивне спілкування з батьками сприяє ефективній побудові навчально-виховного процесу. Тому у процесі професійної підготовки майбутніх конкурентоспроможних педагогів можна застосовувати сюжетно-рольові ігри, як-от: «Проведення батьківських зборів» і «Відвідування учня вдома».

Отже, застосування різноманітних ігор сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, формуванню гностичних, комунікативних умінь, формуванню інтересу до професійно-педагогічної діяльності та конкурентоспроможності майбутніх педагогів.

Список використаної літератури

1. Дубініна О. С. Використання гумору у педагогічній діяльності / О. С. Дубініна // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». – Сер. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2012. – № 1. – С. 90–93. **2. Макаренко А. С.** Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1972. – 336 с.

3. Рубинштейн С. Я. О мышлении и путях его исследования / С. Я. Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1958. – 145 с. **4. Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии : уч. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с. **5. Сергеева О. А.** Подготовка будущих учителей к использованию юмора в педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сергеева Ольга Александровна. – Ярославль, 1999. – 198 с. **6. Хейзинга Й.** Homo ludens. В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга. – М. : Прогресс, 1992. – 464 с. **7. Эльконин Д. Б.** Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

Безбородих С. М. Ігрові технології як засіб формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена використанням нестандартних форм педагогічної взаємодії – гри, в процесі якої активізується емоційність і творчий характер занять; конкурентна поведінка студентів; самостійність і стимулювання лідерських якостей майбутніх педагогів тощо. Тому *метою* статті є обґрунтування ефективності застосування ігрових технологій як засобу формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів. Визначено, що застосування різноманітних ігор сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, формуванню гностичних, комунікативних умінь, формуванню інтересу до професійно-педагогічної діяльності та конкурентоспроможності майбутніх педагогів.

Ключові слова: гра, ігрові технології, конкурентоспроможність, майбутні педагоги, професійна підготовка.

Безбородых С. Н. Игровые технологии как средство формирования конкурентоспособности будущих педагогов

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена использованием нестандартных форм педагогического взаимодействия – игры, в процессе которой активизируется эмоциональность и творческий характер занятий; конкурентное поведение студентов; самостоятельность и стимулирование лидерских качеств будущих педагогов и прочее. Поэтому *целью* статьи является обоснование эффективности применения игровых технологий как средства формирования конкурентоспособности будущих педагогов. Определено, что применение различных игр способствует развитию интеллектуальных способностей, формированию гностических, коммуникативных умений, формированию интереса к профессионально-педагогической деятельности и конкурентоспособности будущих педагогов.

Ключевые слова: игра, игровые технологии, конкурентоспособность, будущие педагоги, профессиональная подготовка.

Bezborodyh S. Gaming Technologies as a Means of Forming the Competitiveness of Future Teachers

The actuality of the material presented in the article due to the use of non-standard forms of pedagogical interaction, where one of these forms is a game that activates the thinking and competitive behavior of students; emotional and creative nature of occupations; independence of future teachers in making decisions etc.

Therefore, the purpose of the article is to substantiate the effectiveness of the use of gaming technologies as a means of shaping the competitiveness of future teachers. It is determined that the use of various games contributes to the development of intellectual abilities, the formation of gnostic, communicative skills, the formation of interest in vocational pedagogical activities and the competitiveness of future teachers.

Key words: game, game technologies, competitiveness, future teachers, professional training.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 37.014.4

О. А. Бочарова, Л. Ц. Ваховський

**ФЕНОМЕН ПОПУЛЯРНОСТІ РЕПЕТИТОРСТВА
У ПОЛЬЩІ: ПРИЧИНИ ТА НАСЛІДКИ**

Репетиторство не є новим явищем, однак лише на початку 90-х років ХХ ст. з'явилися перші публікації польських науковців, присвячені причині його виникнення та наслідкам існування. Про репетиторство, підкреслює Е. Путкевіч (E. Putkiewicz) у передмові до польського видання книги М. Брейя (M. Bray) «Confronting the shadow educational system – what government policies for what private tutoring?», як про загальну проблему в суспільстві розпочали говорити недавно. Перша публікація, присвячена проблемі репетиторства з'явилася у 1999 році. Слово репетиторство у перекладі з латинської мови (łac. – *repetitio*) означає «повторення». У Новому педагогічному словнику за редакцією польського педагога В. Оконя (W. Okoń), репетиторство визначається як платна допомога, що надається приватно учню або групі учнів, з метою заповнення прогалин у знаннях або досягнення високих результатів. Послугами репетиторів користуються учні, які мають намір вступати до вищих навчальних закладів, особливо в період підготовки до вступних іспитів. Репетитор – це приватний учитель, що надає учням платні приватні уроки [9, с. 193].

У 2006 році в межах Програми підтримки освіти Інституту відкритого суспільства проводилось дослідження щодо природи, причин і наслідків приватної освіти в постсоціалістичних країнах, в якому взяли участь і польські вчені Б. Муравська (B. Murawska) і Е. Путкевіч (E. Putkiewicz). На основі опитування першокурсників державних університетів Варшави і Білостока було проаналізовано обсяг, структуру і вплив приватного навчання на систему шкільної освіти Польщі. Автори дійшли висновку, що високий попит на освіту і низька оплата праці фахівців в галузі освіти, сприяли розширенню ринка приватних уроків і курсів. Приватний репетиторський ринок, у свою чергу, призвів до нерівних можливостей стосовно доступу до вищої освіти [Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring / Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute. – Budapest : 2006. – 355 p.].

Проведений аналіз літератури засвідчив, що найбільш активно проблеми тіньової освіти і репетиторства досліджувались польськими науковцями більше десяти років назад. Проте це явище характеризується надзвичайною динамічністю і його наукове вивчення в новій соціокультурній ситуації залишається актуальним.

Мета статті – визначити причини користування послугами репетиторів, масштаби цього явища в Польщі, його негативні і позитивні наслідки.

М. Брей (M. Bray) дефінює репетиторство як приватні уроки вчителя з одним або декількома учням. Як правило, заняття орієнтуються на зміст шкільного матеріалу з урахуванням вимог до складання іспитів. На думку дослідника, репетиторство характеризується наступними параметрами: додатковістю, відсутністю власної мети і привабливістю. Для окреслення цього явища, автор застосовує досить суперечливі визначення. Додатковість і відсутність власної мети означає що для учня додаткові заняття можна окреслити як надгодини зі шкільних предметів. Натомість привабливість полягає в тому, що учень поглиблює свої знання або може заповнити прогалини в знаннях [2, с. 20].

Розрізняють наступні види репетиторства:

- традиційне – індивідуальні зустрічі (дома у вчителя або учня);
- репетиторство в малих (4-8 осіб) групах;
- репетиторство в формі додаткових занять для широкого кола слухачів;
- репетиторство для широкої аудиторії (приблизно 500 осіб) – популярне в східних країнах;
- інтернет-репетиторство типу он-лайн – у версії «один на один», «один на багатьох», застосовуючи Skype.
- репетиторство off-line, тобто у вигляді «типових уроків» з різноманітних питань, підготовлених заздалегідь і готових до скачування з порталу фірми, що організовує додаткові заняття;

- репетиторство з метою оволодіння поточним матеріалом з предмету (традиційне розуміння значення репетиторства);
- курси, які стосуються конкретного матеріалу (тривалість від декількох тижнів до декількох місяців (1-3 рази на тиждень). Прикладом можуть бути тут комп'ютерні або мовні курси;
- репетиторство упродовж усього навчального року (2 рази на тиждень) з метою підготовки до складання іспитів.

Додаткові заняття можуть відбуватися в індивідуальній та груповій формах за принципом прямого (за посередництвом телефону, кореспонденції, Інтернету) або непрямого контакту вчителя і учня. У безпосередньому контакті вчитель проводить індивідуальні уроки один на один з учнем. Заняття з групою учнів відбуваються в репетиторських школах. Цікавим прикладом є японські школи дзюку (juku) (репетиторські контори, що пропонують курси з різних предметів). Спочатку дзюку були маленькими, приватними школами, в яких вчителі займалися індивідуально з учнями, однак разом із збільшенням популярності приватних уроків їх кількість в 1976-1993 роках подвоїлося, а дзюку стали освітніми центрами, що сьогодні є розбудованою системою установ, котируваних на світових ринках [2, с. 22]. Японська школа теж не гарантує всім учням успішного складання екзаменів, тому майже всі вони відвідують дзюку і до пізнього вечора старанно займаються, щоб підтягнути свій рівень. У Японії на Новий рік найактуальніший подарунок для підлітків 12 – 18 років є купон на відвідування курсів [1].

У Західній Європі масштаби цього явища збільшилися упродовж останнього десятиліття, натомість, у північних країнах це явище не таке розповсюджене. Це означає, що система освіти задовольняє очікування своїх громадян. Марк Брей, посилаючись на результати досліджень, вказує, що ця проблема має загальносвітовий масштаб. Автор зазначає, що в 90-х рр. низькі зарплати вчителів стали головним двигуном репетиторства. Дані з доповіді для Європейської Комісії, зроблені на підставі результатів досліджень в окремих європейських країнах, вказують на диференційоване розповсюдження репетиторства. Явище репетиторства існує всюди, де є шкільна система. Особливо високі показники явища репетиторства спостерігаються в країнах Південної Європи. Так наприклад, у Греції 80% студентів відвідували підготовчі курси, 50% – мали приватні уроки, а 33% – користалися обома формами допомоги, на Кіпрі 86,4% студентів визнають, що отримували репетиторство в середній школі [3, с. 21–26]. В Японії 70% студентів зверталися до послуг репетиторів під час навчання в середній школі; у Південній Кореї 82% учнів початкової школи, 66% учнів середньої школи і 59% вищої школи мали додаткові заняття; на Тайвані 81% учнів середньої школи зазначили, що отримували приватні уроки. Найвищий показник користування послугами репетиторів зазначено в Азербайджані – 95%, Україні – 82%, в Грузії – 81,2%, найнижчий – 49,9% в

Таджикистані. У Словаччині 56% студентів першого курсу визнають, що ходили до репетиторів або на підготовчі курси в останньому класі середньої школи. В Угорщині 75% учнів початкових та середніх шкіл мали додаткові заняття [2, с. 23–31]. На думку дослідника, на масштаб розповсюдження репетиторства має вплив не тільки недосконалість освітніх систем (більше зорієнтованих на верифікації знань, ніж на сам процес навчання), але також культурні і економічні чинники суспільства. Так, наприклад, конфуціонізм сприяє тому, що в репетиторстві більший наголос робиться на зусилля, ніж на здібності учня [3, с. 57]. Зусилля у вигляді навантаження додатковими заняттями сприятимуть не тільки освітнім, а й життєвим успіхам учня. Окрім того, в деяких країнах з добре розвинутою системою освіти конкуренція та суперництво підкріплюють потребу в репетиторстві. У цій ситуації до послуг репетиторів звертаються не тільки «слабкі» учні, але й ті, які в шкільних рейтингах посідають високі позиції. По-перше, репетиторство мінімізує відмінності в рівні знань з ровесниками, по друге – допомагає утримувати вже здобуту перевагу над іншими і зв'язані з нею привілеї.

Як зауважує Е. Путкевіч (Elzbieta Putkiewicz), «з інтерв'ю з репетиторами з'ясувалось, що серед їх учнів є багато відмінників. Твердження, що тільки слабкі учні користуються послугами репетиторів заперечили 92% студентів першого року навчання. Попит на репетиторство відповідає пропозиції. Студенти зазначали, що знайти репетитора не складно, до того ж у кожному місті функціонує потужний ринок підготовчих курсів з підготовки до іспитів у вищі навчальні заклади» [12, с. 11]. На думку М. Брейя, найбільше додатковими заняттями користуються учні, що ходять до приватних шкіл. У цій ситуації суспільна нерівність є подвійною. З одного боку, навчання в приватній школі вимагає оплати, з іншого – репетиторство, яке теж є платним, сприяє поглибленню нерівності. Це означає, що сім'ї з вищим доходом можуть дозволити собі оплату не тільки самої приватної школи, але найняти кращих репетиторів, ефективність праці яких впливатиме на подальші досягнення дитини, успіхи та професійну кар'єру [Там само, с. 57].

Явище репетиторства в Польщі

Освіта є довготривалим процесом, результатом якого є підготовка молоді до самостійного життя. До того ж його ефективність є основою розвитку кожного суспільства. Уряди держав, розуміючи вагомість освіти, регулюють це питання на правовому рівні. Конституція Польщі, прийнята 2 квітня 1997 року, забезпечує кожному громадянину право на навчання до 18-го року життя. Навчання має бути безкоштовним, здійснюватися в державних школах, а органи влади зобов'язані забезпечити громадянам рівний доступ до освіти [5].

Сьогодні репетиторство в Польщі загальне відоме під назвою «пробка». Вписуючи це слово до пошукової Інтернет-системи можна знайти понад 45 тис. сторінок оголошень приватних уроків. Репетиторство не є явищем випадковим, воно по-різному сприймалося і інтерпретувалося

польським суспільством упродовж багатьох років. Після Другої світової війни воно було темою табу, оскільки школа презентувалася як ідеальна освітня установа, яка не потребувала коректив. Е. Путкевіч підкреслює: «Комуністична влада докладала максимум зусиль для створення і утримання серед громадян переконання про ідеальну, безкоштовну і ґрунтовану на рівності шансів освіту, яка являла собою один з найважливіших елементів комуністичної системи» [12, с. 11–12]. Але це не означало, що репетиторство не існувало; воно існувало, але підпільно, визнавалося нелегальним і шкідливим, а в пресі сенсаційним. Його соромилися, вважаючи, що особа, яка навчається додатково, є менш здібною, гіршою від ровесників. Зростання зацікавленості послугами репетиторів почало спостерігатися з 60-х років ХХ століття.

У конкурсі, оголошеному в січні 2004 року Міністерством національної освіти і спорту «Школа без репетиторства», учні, батьки і вчителі вказували на різні причини користування послугами репетиторів, а саме:

- «переповнені» класи, погане матеріальне оснащення школи;
- неоднорідний рівень знань та підготовки учня до наступного етапу навчання;
- обмеження або відсутність можливості проведення додаткових занять у школі;
- індивідуальний підхід до учня з огляду на психіку учня;
- відкритість батьків стосовно співпраці з репетитором.

У Польщі суспільну дискусію щодо явища репетиторства викликали результати дослідження, здійсненого у 2005 році Інститутом публічних справ (у межах проекту «Monitoring Private Tutoring»). По-перше, виявилось, що репетиторство є в Польщі загальним явищем, а по-друге, у випускному класі половина учнів має приватні додаткові заняття. «Бум» репетиторства був зв'язаний з розвитком технократичного суспільства, будівництвом економіки, ґрунтованої на знаннях, потребою в кваліфікованих працівниках [Там само, с. 86–110].

І тут постало питання: Чому процес безкоштовного навчання, організованого державою, не відповідає вимогам деяких учнів та їх батьків? Чому батьки учнів як з низьким, так і з високим рівнем знань (навіть відмінників) звертаються до послуг репетиторів? Може тому, що репетиторство чи платні послуги в освіті вказують на низьку ефективність систем навчання, на поразку держави, яка відповідає за освіту своїх громадян?

Починаючи з 1998 року, питання фінансування батьками занять дітей є предметом досліджень Центру досліджень суспільної думки (Centrum Badań Opinii Społecznej). До цього часу батьки не витрачали гроші на цей вид занять. З 2000 року ситуація докорінно змінилася. Батьки, розуміючи значення освіти для майбутнього своїх дітей (навіть з низькими доходами), інвестують у приватні уроки. Цифри свідчать самі за себе. У 2012-2013 році приватними уроками користувалося майже 2/3

досліджуваних, які визначали матеріальні умови своєї сім'ї як добрі та 1/3 – як погані [6]. Дві години приватних уроків упродовж навчального року коштували батькам польського учня в середньому близько трьох тисяч злотих (24 тис. грн.). Отримані дані свідчать, що додаткові заняття мали 60% учнів, що походять з сімей з високим суспільно-економічним статусом, і 35% – з низьким. Репетиторство розповсюджене більше в містах, ніж в селах (різниця складає майже 10,2 %) [11].

Репетиторство стосується інтересів учнів, їх батьків та вчителів. Однак, інтереси кожної з цих груп різні, тому функції репетиторства слід розглядати окремо. Для вчителів репетиторство виконує економічні, корективні, креативні функції, функції самореалізації та індивідуальної комунікації з учнем. Для батьків – виховні, опікунські, інвестиційні і компенсаційні функції. Для учнів – роль страхування, мотивації та активізації до навчання, зменшення стресу. Й. Вненк-Годзек (J. Wnęk-Gozdek) представляє три основні функції репетиторства. По-перше, воно відкриває учням дорогу до найкращих шкіл; по-друге, дозволяє отримувати високі оцінки; по-третє, дозволяє закінчити школу з результатом, який уможливує доступ до найкращого вищого навчального закладу [14, с. 14]. У Польщі (окрім мовних шкіл типу «Profi Lingua», «Empik School», «International House») найбільш популярними є такі репетиторські школи, як: «Академічний освітньо-підготовчий центр» (Academic Centrum Edukacyjno-Szkoleniowe), «Кросно» (Krosno), «Пабяніце» (Pabianice), «Освіта для майбутнього» (Edukacja dla Przyszłości), «Школа відкритих ідей» (Szkoła Otwartych Umysłów), «Школа математики» (Szkoła Matematyki) «Центр Репетиторства і Курсів» (School Centrum Korepetycji i Kursów), що знаходяться майже в кожному місті [4, с. 65].

Причини і наслідки репетиторства: негативні та позитивні

Суспільні науки, що вивчають різні явища, визначають явні та непомітні неозброєним оком причини виникнення репетиторства. Польський педагог Д. Стерна (D. Sterna) визначає дві основні причини звернення учнів до послуг репетиторів: труднощі в засвоєнні та переробці отриманого матеріалу в школі; недостатність знань, що пропонує школа [13, с. 12]. Очевидно, що причини виникнення явища репетиторства слід вбачати також у педагогічному аспекті. По-перше, введення державою додаткових балів при вступі до вищого навчального закладу для молоді, що походить з сільської місцевості, змусило учнів підтягувати свій рівень знань. По-друге, учні користуються послугами репетиторів, коли стандарти шкільної програми не відповідають вимогам екзаменів. По-третє, низька зарплата вчителів.

Негативні наслідки

Наслідки репетиторства як позитивні, так і негативні розглянемо в декількох аспектах: педагогічному, етичному, суспільному та економічному.

Педагогічний аспект: репетиторство обмежує молодому поколінню рівність освітніх шансів, доступу до знань з огляду на брак фінансових

можливостей батьків. Така ситуація має місце тоді, коли шкільні вчителі пристосовують рівень вимог до учнів, що добре навчаються в школі завдяки допомозі репетитора. Репетиторство зменшує самостійність учнів у розв'язуванні проблем, наприклад, у випадку, коли репетитор виконує домашні завдання [8, с. 54–55].

Репетиторство обмежує вільний час. Діти проводять у школі приблизно 35 годин щотижнево. Доразумівши години, присвячені на додаткові заняття, що у більшості випадків є повторенням змісту, який має бути опрацьований у школі, робочий час дитини прирівнюється до кількості робочого часу дорослої людини, складаючи 40 годин щотижнево. Надмірне навантаження заняттями не лише спричиняє перевтому, але й зменшує час на інші обов'язки, відпочинок та задоволення. Дитина виростає в переконанні, що основним та єдиним завданням є зарахування предметів і складання іспитів [12, с. 26].

Іншим негативним з педагогічної точки зору наслідком репетиторства є обмеження батьківської функції. Роль батьків зводиться лише до оплати приватних уроків та можливо підвезення дитини до дому репетитора. Додаткові заняття і перебування дитини поза домом обмежує її контакт з батьками, що у свою чергу, негативно впливає на емоційний розвиток дитини.

Сьогодні приватні додаткові заняття отримують навіть учні початкової школи. Репетитор навчає їх читати і писати, рахувати до 20. Батьки вважають, що підвезти власну дитину до репетитора легше, ніж навчити рахувати до 20 чи читати. Батьки не хочуть займатися зі своєю дитиною, присвячувати їй час і знаходять інше рішення.

У питанні економічних наслідків репетиторства думки науковців розділюються. Прихильники теорії капіталу підкреслюють, що на індивідуальному рівні інвестиції в освіту підлягають поверненню. Репетиторство з цієї точки зору є продуктивним процесом, що дозволяє батькам дбати про майбутнє своєї дитини. Натомість, супротивники лібералізму в освіті стверджують, що ринкова модель є протилежною до тієї, яку потребує суспільство. Прихильники цієї теорії висловлюються за державні інвестиції в освіту, а не за індивідуальне вирішення проблеми батьками. На їх думку, репетиторство призводить до підсилення суспільної нерівності. Вони висловлюють сумніви щодо можливості нівелювати нерівність в освіті за допомогою приватних уроків.

З етичної точки зору, репетиторство може мати, так би мовити, корупційний характер. У країнах, де переважає корупція, існує проблема зловживань у вчительській роботі. На уроці учень встигає засвоїти лише частину матеріалу, а другу частину має опрацювати на платних уроках. У такому випадку вчитель може порекомендувати додаткові заняття, які він сам проводитиме. Також учителі у вигляді колегіальної допомоги можуть рекомендувати учням один одного як найкращого репетитора [7, с. 12–13].

Ще одне явище – перевтома вчителів, які багато часу присвячують репетиторству. В цілому це негативно впливає на роботу в школі.

Іншим етичним наслідком є формування переконань молодих людей про те, що гроші вирішують все. «Якщо я здібний, але бідний, то мене не навчать, і я не маю майбутнього. І навпаки, якщо в мене немає здібностей, але я можу заплатити за приватні уроки, я буду дуже добре готовий до іспитів і тому можу претендувати на найкращі школи». Така ситуація веде до зниження згуртованості класу чи групи ровесників [14, с. 17]. Молоді люди поділяються на тих, батьки яких можуть заплатити за приватні уроки і на тих, які ними не користуються.

Позитивні наслідки:

Слід також звернути увагу на певні позитивні наслідки репетиторства. По-перше, приватні заняття надають можливість індивідуально займатися з учнем, підвищуючи його знання. Учні, які користуються послугами репетиторів, складають випускний іспит у розширеній формі. Вони стверджують, що для отримання високих балів недостатньо лише шкільних знань. У цьому сенсі репетиторство стає підтримкою не системи освіти, а самого учня і бюджету вчителя.

По-друге, позитивним наслідком репетиторства є перемога над інтелектуальною безпомічністю. Особливо коли учень має проблеми з якимось предметом, що виникають у разі хвороби чи зміни школи. Слід зазначити, що в даному випадку репетиторство може надати негайну допомогу.

По-третє, допомога в надолужуванні заборгованості впливає позитивно на емоційний стан учня. З психолого-педагогічної точки зору додаткові заняття забезпечують пізнавальний розвиток, пов'язаний з тренуванням пам'яті, витривалості тощо [10].

Таким чином, незважаючи на те, що репетиторство стало загально розповсюдженим явищем, воно є надзвичайно складною проблемою. З одного боку, додаткові платні заняття допомагають учням розширити свої знання, «підтягнути» шкільний матеріал, удосконалити вміння чи допомогти в досягненні мети. З іншого – воно є причиною нерівності в доступі до освіти. Додаткові заняття можуть дозволити собі родини з добрим фінансовим становищем. А що робити з дітьми менш заможних батьків? Все більше приходиться переконання того, що репетиторство потрохи заміщує шкільне навчання. Якщо спробувати відповісти на поставлене раніше запитання (репетиторство – це підтримка чи поразка?), то мабуть скоріше – це поразка системи освіти. Репетиторство – це «сіра зона» не лише освіти, але й економіки, воно руйнує ідею школи, її освітню і суспільну функцію. Одним із економічних наслідків репетиторства є зменшення безробіття, що імовірно стало головною причиною уникнення від розв'язання цієї проблеми з боку уряду і профспілки.

Список використаної літератури

1. Навчання в японських школах забирає весь вільний час учнів – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pedpresa.ua/151543-navchannya-v-yaponskyh-shkolah-zabyraye-ves-vilnyj-chas-uchniv.html>.

- 2. Bray M.** The shadow education system: private tutoring and its implications for planners, Wydawnictwo UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paryż 2007. – 102 s. **3. Bray M.** The Challenge of Shadow Education. Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union. An independent report prepared for the European Commission by the NESSE network of experts. European Commission, Wydawnictwo European Commission, Bruksela 2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1>. **4. Góźdz J.** Zjawisko korepetycji w percepcji i doświadczeniach młodzieży / J. Góźdz // Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych. – 2012. – № 3. – S. 63–80. **5.** Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997, art. 70. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19970780483>. **6. Kowalczyk K.** Rola wykształcenia i zmiany w jej społecznym spostrzeganiu w latach 1993–2009, CBOS Komunikat z badań, Warszawa 2009. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://badanie.cbos.pl/details.asp?q=a1&id=4228>. **7. Lech P.** Płacz i płąć / P. Lech // Dyrektor Szkoły. – 2004. – № 1. – S. 12–13. **8. Maćkowiak K.** Fenomen korepetycji / K. Maćkowiak // Edukacja i Dialog. – 2003. – № 2. – S. 53–57. **9. Okoń W.** Nowy Słownik Pedagogiczny / W. Okoń. – Warszawa: Żak, 1998. – 490 s. **10. Pezdra A.** Po szkole lecę na korki. „Gazeta Wyborcza”. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://wyborcza.pl/1,76842,9764299Po_szkole_lece_na_korki.html. **11. Polski Rynek Korepetycji.** – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.egospodarka.pl/84929,Polski-rynek-korepetycji-2012,2,39,1.html>. **12. Putkiewicz E.** Korepetycje – szara strefa edukacji / E. Putkiewicz. – Warszawa: Wydaw. Instytut Spraw Publicznych, 2005. – 192 s. **13. Sterna D.** Korepetycje / D. Sterna // Dyrektor Szkoły. – 2005. – №1. – S. 12–15. **14. Wnęk-Gozdek J.** Fenomen popularności korepetycji czyli o funkcjach jawnych i ukrytych / J. Wnęk-Gozdek // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. – 2010. – № 4. – S. 13–18. **15. Ziółkowski P.** Korepetycje – wsparcie czy porażka współczesnej dydaktyki? [w] Studia dydaktyczne, T. 26. – Płock, 2014. – S. 281–297.

Бочарова О. А., Ваховський Л. Ц. Феномен популярності репетиторства в Польщі: причини і наслідки

У статті розкрито основні причини виникнення репетиторства в Польщі, масштаби цього явища, його негативні та позитивні наслідки в педагогічному, етичному та економічному аспектах.

Показано, що репетиторство в сучасній Польщі стає все більш поширеним явищем і, з одного боку, може свідчити про поразку загальноосвітньої школи в реалізації навчальної функції і збільшенні суспільної нерівності освітніх можливостей, а з другого – є шансом для

учня. Послугами репетиторів користуються не лише учні, що мають проблеми в школі, а й відмінники.

Доведено, що однією з головних причин репетиторства є недоліки державної системи шкільної освіти та гостра конкуренція між учнями за місце навчання в елітному навчальному закладі будь-то середня школа чи університет. Саме з цієї причини в пострадянських країнах, у тому числі і Польщі з'явився новий потужний ринок репетиторства, що отримав назву «третього сектору освіти».

Ключові слова: репетиторство, рівність освітніх можливостей, причини, позитивні та негативні наслідки.

Бочарова Е. А., Ваховский Л. Ц. Феномен популярности репетиторства в Польше: причины и последствия

В статье раскрыты основные причины возникновения репетиторства в Польше, масштабы этого явления, его негативные и позитивные последствия в педагогическом, этическом и экономическом аспектах.

Показано, что репетиторство в современной Польше становится все более распространенным явлением и, с одной стороны, может свидетельствовать о поражении общеобразовательной школы в реализации обучающей функции и увеличении неравенства образовательных возможностей, а с другой – является шансом для ученика. Услугами репетиторов пользуются не только ученики, имеющие проблемы в школе, но и отличники.

Доказано, что одной из главных причин репетиторства есть недостатки государственной системы школьного образования и острая конкуренция между учениками за место учебы в элитном учебном заведении будь то школа или университет. Именно по этой причине в постсоветских странах, в том числе и Польши появился новый мощный рынок репетиторства, получивший название «третьего сектора образования».

Ключевые слова: репетиторство, равенство образовательных возможностей, причины, положительные и отрицательные последствия.

Bocharova O., Vakhovsky L. The Phenomenon of the Popularity of Tutoring in Poland: the Causes and Consequences

The article reveals the main reasons for the emergence of tutoring in Poland, the scale of this phenomenon, its negative and positive consequences in the pedagogical, ethical and economic aspects.

It is shown that tutoring in modern Poland is becoming more and more common which, on the one hand, can declare the defeat of the general education school in the implementation of its teaching function and increase the inequality of educational opportunities, but on the other hand it can give a chance for a student. Tutoring services are not only used by students who have problems in school, but by excellent students too.

It is proved that one of the main reasons for tutoring is the shortcomings of the state system of school education and sharp competition between students for a place of study in an elite educational institution, whether it is a school or a university. It is for this reason that in the post-Soviet countries, including Poland, a new powerful tutoring market has emerged, known as the "third sector of education".

Key words: tutoring, equality of educational opportunities, causes, positive and negative consequences.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.22:796

О. С. Гадючко

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Актуальність досліджуваної теми полягає в тому, що реформування вищої педагогічної школи в Україні вимагає нових поглядів і шляхів вирішення підготовки майбутніх фахівців у сфері фізичної культури і спорту. Однією з умов вирішення цього завдання є використання досвіду і практики передових педагогів і вчених країни.

Надзвичайно важливим критерієм якості роботи майбутніх фахівців фізичної культури і спорту є професіоналізм. Вагому роль в у зазначеному досліджуваному явищі ах магістратури.

Проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців була і залишається об'єктом уваги таких дослідників, як: В. Курило, В. Кремень, О. Отравенко, Ю. Романенко, С. Савченко, Л. Сущенко, С. Шевченко, Б. Шиян, Ю. Якименко та ін.

Аналіз робіт показав, що питання формування основ професіоналізму майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в процесі фахової підготовки в умовах магістратури було предметом вивчення низки науковців. Так у докторській дисертації Б. Шияна розкриваються теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних закладах. В зазначеній науковій роботі здійснено аналіз загальної характеристики розвитку вищої освіти в Україні та педагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури [12].

Окремі питання досліджуваної проблеми висвітлено в наукових розвідках В. Майбороди «Становлення і розвиток національної вищої

педагогічної освіти в Україні» [5] та Л. Сущенко «Професійна підготовка фахівців фізичного виховання і спорту» [10].

Не зважаючи на те, що науковці розкривали окремі питання досліджуваної проблеми, однак вона залишається маловивченою й потребує подальших напрацювань.

Проаналізувати актуальні проблеми підготовки майбутніх спеціалістів фізичної культури і спорту, які розглядаються в наукових дослідженнях українських вчених, з метою використання накопиченого досвіду в сучасних умовах.

Метою статті є висвітлення особливостей формування основ професіоналізму майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в процесі фахової підготовки. Одним з головних завдань сучасних освітніх установ України є забезпечення якості освіти суспільства. Зміни в змісті основ професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту припускають розвиток процесу самовизначення і саморозвитку особистості, які потребують оволодіння певного рівня професійних і особистісних компетенцій.

Усвідомлення важливості перетворень, які обумовлюють зміну замовлення на підготовку педагогічних кадрів у сфері фізичної культури і спорту, сприяє забезпеченню нової якості професійної підготовки майбутніх педагогів. В умовах відсутності єдиного соціального замовлення на освіту вузи педагогічної спрямованості набувають значущу ступінь самостійності. Державним замовленням визначаються цілі, обов'язковий мінімум до змісту і вимоги до результатів безперервної освіти. Забезпечення якості освіти є прерогативою освітніх установ, педагогічних колективів, які реалізують професійний процес. Від цього залежить вибір способів передачі знань, формування педагогічних вмінь і навичок, якість розробки програмно-методичних матеріалів, організації ефективної комунікації, що забезпечують виховання та розвиток особистості майбутнього педагога.

Найбільш поширене в педагогіці трактування поняття «професійна підготовка» як всебічна цілеспрямована організація яка програмно забезпечує його професійну готовність. В даний час це розгорнутий у часі і просторі процес професійного самовизначення і саморозвитку особистості, що передбачає оволодіння певним рівнем професійних і особистісних компетенцій.

Теоретичний аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень українськими вченими дозволив визначити сучасні підходи до якості освіти та зв'язати з наступними професійними характеристиками: конкурентоспроможністю, особистій і професійній мобільності, професійна культура, інформаційна компетентність, освіченість. Все більш затребуваними на ринку освітніх послуг у сфері фізичної культури і спорту стає емоційно-стійкий, висококваліфікований фахівець, який має здатність до творчості, рефлексії своєї педагогічної діяльності, фахівець, для якого характерна готовність до безперервного самовдосконалення, як

в науковій так і спортивно-тренувальній сфері. Саме такий викладач фізичної культури і спорту зможе забезпечити ефективний і оптимальний розвиток учня в школі, вихованця в спортивній секції або студента в університеті. Особистісний аспект в професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту обумовлює необхідність створення умов для актуалізації його потенційних ресурсів та професійного вдосконалення в умовах навчання в магістратурі. В цьому напрямку не обхідно долати протиріччя між потребою в модернізації професійної освітньої діяльності і переважання традиційних методів освіти і виховання майбутніх фахівців у сфері фізичної культури і спорту.

В рамках вирішення даної проблеми виникає необхідність чіткого уявлення про сутність і зміст процесу підготовки магістрантів до майбутньої професійної діяльності, що передбачає звернення до поняття «інтеграція освіти». У філософському словнику інтеграція розглядається як об'єднання в ціле будь яких окремих частин, процес зближення чогонебудь [8].

Численні дослідження українських і зарубіжних педагогів і психологів дозволяють визначити сутність поняття «інтеграція освіти» та представити її потенційні можливості в професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. Інтеграція розглядається в різних аспектах: інтеграція як явище має двоєдину природу і являє як процес і як його результат; інтеграція як стан цілісності має такі якісні характеристики як взаємозв'язок, взаємопроникнення, взаємозалежність; інтеграція як процес – це злиття в єдине ціле раніше диференційованих елементів приводить до нових, якісних і потенційним можливостям цієї цілісності; інтеграція виступає в якості функціональної умови існування рівноваги системи [6; 7; 9; 11].

В системі педагогічної освіти динамічно розгортаються інтеграційні процеси, які на практиці реалізують принципи безперервної освіти. Інтеграція вищої педагогічної освіти є одним з важелів підвищення доступності та якості професійної освіти. Саме галузеві освітні комплекси, що включають в свою структуру установи різних рівнів педагогічної освіти, є оптимальними варіантами збереження рівнів та кращих традицій педагогічної освіти.

Як відзначає О. Отравенко поширення інноваційних процесів в освітньому просторі вищого навчального закладу стало вагомим рушійним фактором формування нових механізмів професійної підготовки та створення внутрівузівської системи управління якістю освіти, яка містить сукупність організаційної структури, розроблених методик, процесів і ресурсів, що представлені організаційно-розпорядчими та нормативними документами, а також різного роду процедурами для контролю якості професійної підготовки майбутніх фахівців і основних напрямків діяльності вищого навчального закладу. Важливо, щоб кожен студент усвідомив сутність інноваційних процесів у професійній діяльності, навчився використовувати їх можливості. У зв'язку з цим необхідно на лекціях та

практичних заняттях вирішувати завдання, які пов'язані з розвитком особистісного і професійного зростання майбутніх учителів, їх готовністю до інноваційної діяльності та творчо їх реалізовувати у цілісному освітньому процесі вищого навчального закладу [6, с. 113].

Динаміка формування професійної компетентності забезпечується активною співпрацею з соціальними партнерами з метою задоволення вимог ринків праці та освітніх послуг. Суб'єктами соціального партнерства виступають спортивні організації: починаючи з Національного Олімпійського комітету і закінчуючи дитячо-юнацькими спортивними школами, адміністрації міст і районів, відділи освіти, вищі і середні навчальні заклади, установи додаткової освіти, громадські організації дитячі та молодіжні об'єднання і т. д. Найбільш ефективними напрямками соціальної взаємодії з загальноосвітньою установою, а саме з магістрантом, є спільні дослідницькі проекти, науково-практичні конференції, методичні семінари, форуми, практикуми, профільні табори.

Тому, успішна підготовка майбутніх спеціалістів у сфері вищої освіти не повинна обмежуватися створенням моделі випускника. Доцільним є розробка моделей випускника певного курсу, що дозволить вносити корективи й у такий спосіб оптимізувати навчання, а також модель викладача.

Отже, слід виділити ключові моменти, які складають основу розробки моделі випускника вищого навчального закладу [13]: 1) забезпечення якості підготовки; 2) орієнтація на гуманістичну спрямованість; 3) взаємозв'язок фундаментальної спрямованості підготовки та орієнтації на професійну діяльність и тісній зв'язок з практикою; 4) реалізація передової підготовки.

Таким чином, виокремивши вищезазначені особливості формування основ професіоналізму та професійного зростання майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах магістратури сподіваємося оптимізувати навчання у вищій школі. Зазначений процес дозволить максимально зблизити цілі суспільства й особистості.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку, з нашої точки зору, необхідно спрямовувати на вивчення інших проблем удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах магістратури.

Список використаної літератури

1. Болонський процес 2020. – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі // Комюніке Конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту. – Льовен-ла-Ньов, 2009. – 6 с. **2. Вища** освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / авт. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин; за редакцією В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с. **3. Коротков Є.** Концепція якості освіти / Є. Коротков // Підручник для директора. – 2006. – №7. – С. 4–24.

- 4. Курило В. С.** Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук: спец. 13.00.01. «Теорія та історія педагогіки» / В. С. Курило. – Луганськ, 2000. – 507 с. **5. Майборода В. К.** Становлення і розвиток національної вищої освіти в Україні (1917-1992 рр.): автореф. дис.. на здобуття наук. Ступеня доктора пед.. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. К. Майборода. – К., 1993. – 45 с. **6. Отравенко О. В.** Теоретичні основи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в інноваційному освітньому просторі вищого навчального закладу / О. В.Отравенко / Yirtus: Scientific Journal. – December, # 10, 2016. – P. 111–115. **7. Романенко Ю. А.** Якість освіти: суть поняття та оцінювання [Електронний ресурс] / Ю. А. Романенко – Режим доступу – URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/Npdntu/ppp/2009_3/romanenko.pdf
- 8. Словник** термінів з філософії [Електронний ресурс]: Режим доступу. URL: <http://philosophysss.blogspot.com/p/blog-page.html>. – Назва з екрана.
- 9. Солончук М. С.** Історія фізичної культури і спорту: навч. посібник / В. В. Солончук. – Кам'янець-Подільський держ. пед. ун-т.: Абетка-НОВА, 2001. – 235 с. **10. Сущенко Л. П.** Професійна підготовка фахівців фізичного виховання і спорту: Історичний аспект / Л. П. Сущенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – №1. – С. 183–193. **11. Шевченко С. О.** Забезпечення якості вищої освіти в Україні у вимірі Болонського процесу: здобутки та державно-управлінські проблеми (2005 – 2010 рр.) [Електронний ресурс] / С. О. Шевченко. – Режим доступу : <http://www.dy.nauka.com.ua/?op=1&z=115> **12. Шиян Б. М.** Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних закладах : автореф. дисертація на здобуття наукового звання доктора педагогічних наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика фізичного виховання та спортивного тренування» / Б. М. Шиян. – К., 1997. – 48 с. **13. Якименко Ю. І.** Якість освіти – крок до європейської інтеграції [Електронний ресурс] / Ю. І. Якименко. – Режим доступу : <http://kpi.ua/530-3>

Гадючко О. С. Особливості формування професійного зростання майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах магістратури

У статті розкрито сутність професійної підготовки на основі декількох, пріоритетних в наш час підходів навчання у вищій школі та охарактеризовано особливості професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах навчання в магістратурі. Розкрито особливості формування самонавчання і самореалізації в системі навчання, вплив на самореалізацію соціальних партнерів. Охарактеризовано закономірну модель, яка повинна реалізовуватися майбутніми фахівцями в сфері фізичної культури і спорту не лише при

побудові кар'єри, але і заздалегідь, під час навчання у вищому навчальному закладі, особливо в магістратурі.

Ключові слова: студенти, професійна підготовка, магістранти, якість професійної підготовки, компетентність, інновація, інтеграція освіти, фахівці фізичної культури і спорту.

Гадючко А. С. Особенности формирования профессионального роста будущих специалистов физической культуры и спорта в условиях магистратуры

В статье раскрыта сущность профессиональной подготовки на основе нескольких, приоритетных в наше время подходов обучения в высшей школе и охарактеризованы особенности профессиональной подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта в условиях обучения в магистратуре. Раскрыты особенности формирования самообучения и самореализации в системе обучения, влияние на самореализацию социальных партнеров. Охарактеризованы закономерную модель, которая должна реализовываться будущими специалистами в сфере физической культуры и спорта не только при построении карьеры, но и заранее, во время обучения в высшем учебном заведении, особенно в магистратуре.

Ключевые слова: студенты, профессиональная подготовка, магистранты, качество профессиональной подготовки, компетентность, инновация, интеграция образования, специалисты физической культуры и спорта.

Gadyuchko A. Features of the Formation of the Foundations of Professionalism of Future Specialists in Physical Culture and Sports in the Process of Professional Training in the Conditions of Magistracy

The article reveals the essence of vocational training on the basis of several priority courses of higher education in our time and characterizes the features of professional training of future specialists in physical culture and sports in conditions of studying at the magistracy.

The features of the formation of self-learning and self-realization in the learning system, the impact on the self-realization of social partners are revealed. A regular model that should be implemented by future specialists in the field of physical culture and sports is described not only in the construction of a career, but also in advance, during training at a higher educational institution, especially in a magistracy.

Key words: students, vocational training of undergraduates, the quality of vocational training, competence, innovation, integration of education, specialists in physical culture and sports.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 005.322:316.46

С. О. Головко

ЗМІСТ І СТРУКТУРА УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МЕНЕДЖЕРА

Наше дослідження присвячено рішення педагогічної проблеми формування управлінської культури майбутніх менеджерів і, щоб успішно вирішити її, необхідно чітко уявляти собі сутнісні характеристики цього базового для нашої роботи поняття. Це завдання передбачає визначення вихідного поняття «управлінська культура менеджера», змісту, структури і докладної характеристики кожного із її компонентів. Така аналітична робота дозволяє нам ясно зрозуміти, що ж ми повинні формувати, спираючись при цьому на розроблені теоретичні підстави.

За твердженням філософів управління присутнє на всіх етапах людської історії як одна із важливіших форм організації і координації людського досліду, його соціалізації. Звідси, ми маємо всі підстави вважати, що управління в найбільш розвинутому, глибокому і змістовному сенсі – соціальний феномен і як будь-який соціальний процес має культурний зміст. Саме культура має безпосередній вплив на всі сфери організації, в тому числі і на управління. Як справедливо зазначають дослідники «використання досягнень світової культури та її національної своєрідності, орієнтація на Істину, Добро і Красу, духовність і загальнолюдські цінності стають характеристиками самих організацій, факторами управління ними» [1, с. 8–11]. За справедливим зауваженням О. Плотнікової культурний чинник, з позицій соціально-філософського і філософсько-антропологічного підходів, визначає суспільну свідомість і способи передачі досвіду в суспільстві, а розвиток культури сприяло формуванню культурного чинника в управлінні, який є частиною загальної культури [7, с. 16–17].

Мета статті – розкрити сутнісні характеристики управлінської культури менеджера і її структуру.

Виходячи зі сказаного, на даному етапі нашого дослідження, провідним підходом у вирішенні поставленого завдання виступає культурологічний. В даному випадку цей підхід виходить з того, що культура управління виступає як своєрідний індикатор, що свідчить про ступень цивілізованості відносин у суспільстві. Її стан важливий для діагнозу самого суспільства, оскільки прогрес людства бачиться у посилені ролі культури в детермінації людської життєдіяльності [6].

В науковій літературі поняття «управлінська культура» представлена безліччю визначень, що є свідомством його складності і багатоаспектності. При цьому автори використовують різні терміни для визначення цього поняття: організаційно-управлінська культура, культура управління, культура соціального управління і ряд інших.

Незважаючи на окремі часткові характеристики, що відображають специфіку цих визначень, всі вони так чи інакше відображають загальні та близькі уявлення авторів про управлінську культуру.

Дві сторони культури управління: внутрішню, тобто культуру управлінського мислення і зовнішню, тобто культуру управлінської дії або поведінки, виділяє А. Мітін. Він вважає, що «культура управління – це сукупність ідей, поглядів, цінностей, світовідчуття, що розвиваються, а також методи і прийоми управлінської діяльності, які пов'язані з пошуком і отриманням нових результатів, норми поведінки» [5, с. 18].

Такий підхід, коли автори виділяють дві, а то і три сторони управлінської культури, в цілому характерно для більшості досліджень і є, на наш погляд, спробою дати більш змістовну характеристику досліджуваному поняттю. Так, Г. Левченко вважає, що управлінська культура – це, з одного боку, особливий вид культури, який пов'язано з відтворенням цінностей середовища у виробничому житті, а з другого – елемент управлінської діяльності, який має свої цілі і засоби їх реалізації, по – третє, це характеристика професійного і морального рівня керівника. Взаємозв'язок вихідних аспектів – культури, системи, діяльності і особистості – дає уявлення про елементи управлінської культури, характерної для конкретної соціально-виробничої системи. Основними елементами управлінської культури є знання, професіоналізм і моральні якості управлінців [4, с. 36].

Для зіставлення розглянемо ще одне формулювання управлінської культури менеджера, яке запропоновано Н. Горяїною. На її думку «управлінська культура менеджера – це його особистісна інтегрована якість, яка включає моральні цінності, орієнтації, систему знань, вмінь і професійну підготовленість менеджера до оптимального здійснення управлінської праці в умовах міжособистісної взаємодії на основі гуманістичних принципів» [2, с. 45–46].

В процесі аналітичної роботи було помічено, що більшість змістовних характеристик і структури управлінської культури включають в собі достатньо довільний набір показників, які, як правило, відображають авторське бачення цього поняття без будь-якої систематизації і угруповання компонентів. Як наслідок, важко виділити головне в таких формулюваннях і звідси виникають труднощі в процесі формування управлінської культури майбутніх менеджерів.

Прикладом такого опису змісту управлінської культури може служити дослідження А. Позднякова, в якому автор визначає управлінську культуру фахівця як «наявність глибоких знань, методичного досвіду і майстерності; висока організованість і глибоке мислення; широке використання у роботі сучасних методів управління; вміння прогнозувати хід подій і швидко орієнтуватися в обстановці; об'єктивність доповідей; своєчасність у доведенні до виконавців всіх документів і розпоряджень; систематичний контроль виконання; ініціатива і самостійність, спокій, витримка; вміння чітко розроблювати і

акуратно оформлювати службові документи» [8, с. 18]. Наочно видно, що показники взяті із різних галузей наукового знання, практики, досвіду і уявити цілісну картину управлінської культури достатньо складно.

Ми пропонуємо наступну авторську трактовку поняття *управлінська культура менеджера* – це інтегративне динамічне особистісне утворення, яке включає в себе систему теоретичних знань і вмінь, управлінських технологій і особистісно-креативних якостей, які визначають професійну готовність до відповідальної і ініціативної управлінської діяльності і служать основою для накопичення управлінського досвіду.

Виходячи із даного визначення, ми включаємо до структури управлінської культури магістра менеджера три основних компонента: когнітивний, особистісно-креативний і технологічний.

Когнітивний компонент включає в себе сукупність теоретичних знань в різних напрямках управлінської діяльності і різні групи управлінських вмінь. При відборі цих знань і вмінь ми виходили із того, що значуща частина із них була отримана студентами під час навчання на бакалавраті. У зв'язку з цим особливо виділяємо ті знання і вміння, які набуваються студентами в магістратурі. При цьому ми орієнтуємося на навчальні плани і програми дисциплін магістратури і, враховуючи великі можливості магістратури в самостійному виборі дисциплін, максимально спираємося на наукові розробки змісту фахової підготовки майбутніх магістрантів.

Поряд з управлінськими знаннями, складовими когнітивного компонента, є *управлінські вміння*. Головне вміння менеджера – це вміння використовувати отримані знання в практичних цілях з високою ефективністю. Іншими словами вміння матеріалізують професійні знання, сприяють освоєнню нових алгоритмів і способів вирішення управлінських завдань. В свою чергу ці алгоритми повинні поєднуватися з умінням творчо, креативно вирішувати професійні завдання.

Якщо виходити з того, що професія менеджера як управлінська праця, яка відноситься до професії типу «людина-людина», має своїм предметом індивідуальну і суспільну свідомість інших людей, їх поведінку, діяльність, то можна вважати цей предмет праці загальним для всіх напрямків управлінської діяльності.

При такому підході відмінності у формулюванні вмінь будуть стосуватися змісту напрямків управлінської діяльності.

Виходячи із вищевикладеного, саме поняття *управлінське вміння* можемо сформулювати наступним чином – це набута менеджером здібність впливати на індивідуальну і суспільну свідомість, поведінку підлеглих й колег, що заснована на актуалізації професійних знань, творчому використанні форм і методів управління, які застосовуються в умовах розпоряджень, що йдуть від реальних виробничих завдань і особливостей напрямків управлінської діяльності.

Разом з тим, виходячи із методологічного принципу єдності особистості і діяльності, необхідна розробка і облік особистісного

аспекту професіоналізму. Тому ми виділяємо в структурі управлінської культури менеджера *особистісно-креативний компонент*. В широкому розумінні цей компонент містить вимоги до розвитку різних характеристик і властивостей менеджера. Ці властивості, якості, характеристики мають різний психологічний зміст.

Враховуючи специфіку нашого дослідження, яке присвячено формуванню управлінської культури магістрантів-менеджерів, про що ми вже писали і особливістю самої управлінської діяльності ми обмежуємо зміст особистісно-креативного компоненту, по-перше, професійно важливими управлінськими якостями, що необхідні менеджеру, по-друге, розкриттям креативності як узагальнюючої характеристикою менеджера як суб'єкту управління, і, в-третьє, обґрунтуванням індивідуального стилю управлінської діяльності як характеристики творчого потенціалу менеджера.

Важливою складовою особистісно-креативного компоненту є саме креативність як загальна характеристика сучасного менеджера. Сьогодні ефективна управлінська робота з людьми не може ґрунтуватися лише на алгоритмізованих рекомендаціях і завершених теоріях. Управління в професійній роботі менеджера припускає нестандартні дії, повинно носити творчий характер. Постійно взаємодіючи в процесі професійної діяльності з іншими людьми, менеджер не може бути достатньо ефективним, не виявляючи повною мірою різні якості креативної людини: швидкість, точність, оригінальність мислення, багата уява, самовладання, впевненість у собі. Креативність допомагає менеджеру знаходити оригінальні рішення організаційних, управлінських проблем.

Наступна складова особистісно-креативного компоненту управлінської культури менеджера це наявність індивідуального стилю управління як характеристики творчого потенціалу особистості. Практично у всій науковій літературі стиль управління розглядається як відносно стійка система засобів, методів, форм впливу керівника (менеджера) на підлеглих у відповідності з цілями спільної діяльності, яка створює своєрідний почерк управлінської поведінки.

Творчий характер цього стилю, на наш погляд, полягає у тому, що його прийоми, манера поведінки менеджера, яка заснована на поєднанні принципу одноголосності з активним залученням у процесі прийняття підлеглих дозволяє створити атмосферу творчості. Ця атмосфера відрізняється доброзичливістю, відкритістю взаємовідносин між менеджером і підлеглими. Вплив менеджера на підлеглих за допомогою переконань, розумної віри в старанність і майстерність співробітників – це найкращий механізм для формування командних взаємовідносин, і це в свою чергу забезпечує високу ймовірність правильних зважених рішень, високі виробничі результати праці, ініціативу, активність, творчість співробітників, задоволеність людей своєю роботою і членством у колективі.

Завершуючи розробку структури і змісту управлінської культури менеджера ми переходимо до третього *технологічного компоненту*. Він

припускає володіння магістрами-менеджерами технологією менеджменту як системою методів ефективного управління, методів збору і обробки інформації, розробки і впровадження систем контролю, принципів управління персоналом. Володіння технологіями менеджменту спирається на когнітивний компонент управлінської культури, тобто на всі блоки виділених нами знань і умінь. Разом з тим – це самостійна частина освоєння професії менеджера і його управлінської культури, яка пронизує весь процес навчання магістрантів.

Засвоїти технологічний компонент управлінської культури – це означає: по-перше, розуміти практичне значення технології менеджменту і розбиратися в її змісті; по-друге, чітко уявляти собі основні властивості і характеристики технологій менеджменту; в-третьє, виділяти типи технологій менеджменту і критерії їх вибору; по-четверте, враховувати фактори ефективності технологій менеджменту; в-п'ятих, планувати раціональні технології менеджменту; в-шостих, використовувати комп'ютерну техніку в розробці і реалізації технологій менеджменту і володіти інструментарієм комп'ютерних програм розробки технологій менеджменту; в-сьомих, регулювати тимчасові характеристики різних технологій менеджменту; в-восьмих, враховувати людський чинник у побудові технологій і методики вибору технологічних схем менеджменту.

У технологічному компоненті є свої особливо важливі моменти, з якими стикаються практично всі менеджери. Один із них пов'язан з таким феноменом як «управлінське рішення». Він має досить складну, не повністю вивчену природу, будучи предметом дослідження теорії управління. В практичній діяльності під прийняттям управлінських рішень розуміють системну діяльність людей, які свідомо визначають варіант (альтернативу) дій, забезпечуючи досягнення мети організації. Управлінське рішення – центральна ланка управлінського циклу, продукт аналізу, прогнозування, обґрунтування, оптимізації і вибору альтернативи, виконаних на основі переробки інформації особою, що приймає рішення. Процес прийняття рішення характеризується комплексом «інтегральних» процесів інтелектуальної діяльності керівника і його апарату управління, доцільною організацією, науково обґрунтованими технологіями [3, с. 40]. Саме тому технологіям прийняття рішень сьогодні приділяється особлива увага і, на наш погляд, цей аспект повинен бути спеціально виділено у професійній підготовці магістрантів як частина їх управлінської культури.

Ще однією складовою технологічного компоненту, що має, на наш погляд, принципіальне значення, є технологія управління і рішення конфліктних ситуацій. Наявність різноманітних думок, точок зору, ідей, інтересів є звичайним явищем в будь-якої організації і далеко не завжди це виражається у формі явного зіткнення, конфлікту. Це трапляється тоді, коли існуючі суперечності, розбіжності порушують нормальну взаємодію людей, перешкоджають досягненню поставлених цілей. Конфліктна ситуація завжди є екстраординарною і переведення її в русло

продуктивної взаємодії потребує від менеджера творчого підходу, високої комунікативної компетентності, подолання стереотипів авторитарного спілкування.

Розпочате в даному напрямку теоретичне вивчення управлінської культури менеджера як сучасного педагогічного феномену дозволяє нам зробити ряд висновків узагальнюючого характеру.

1. Теоретичний аналіз наукових досліджень управлінської культури дав підстави для формулювання концептуальних положень, які передбачають розгляд управлінської культури менеджера як:

а) складний і багатоаспектний феномен, що відображає інтерактивні новоутворення особистості;

б) динамічну характеристику особистості, яка відрізняється постійним розвитком, трансформацією професійної готовності у практичний управлінський досвід;

в) творчу діяльність, що відображає креативність особистості менеджера як найважливіша професійна якість;

г) сукупність теоретичних знань і практичних вмінь, оволодіння якими у процесі навчання в магістратурі закладає основу формування професіонала-менеджера.

2. Управлінська культура менеджера – це інтегративне динамічне особистісне утворення, яке включає в себе систему теоретичних знань і вмінь, управлінських технологій і особистісно-креативних якостей, які визначають професійну готовність до відповідальної і ініціативної управлінської діяльності і служать основою для накопичення управлінського досвіду.

Структура управлінської культури магістра менеджера включає три основних компонента: когнітивний, особистісно-креативний і технологічний.

3. Основу когнітивного компонента складають науково-теоретичні знання, що відображають тенденції актуалізації інноваційної управлінської діяльності і інноваційного характеру розвитку економіки. До них ми відносимо наступні блоки знань: сутність і особливості інноваційного менеджменту; антикризове управління; дослідження систем управління; стратегічний менеджмент; управління персоналом. Дані блоки і їх модулі включають в себе сучасні підходи, ідеї, теорії, що відображають досягнення науки управління і практики навчання студентів в умовах магістратури.

4. Складовою частиною когнітивного компонента виступають управлінські вміння, які в дослідження розглядаються як набута менеджером здібність впливати на індивідуальну і суспільну свідомість, поведінку підлеглих й колег, що заснована на актуалізації професійних знань, творчому використанні форм і методів управління, які застосовуються в умовах розпоряджень, що йдуть від реальних виробничих завдань і особливостей напрямків управлінської діяльності.

5. Виходячи із методологічного принципу єдності особистості і діяльності, нами виділено особистісно-креативний компонент управлінської культури менеджера, який містить вимоги до розвитку різних характеристик і властивостей особистості. В його склад входять: а) професійно важливі управлінські якості, необхідні менеджеру; б) креативність, яка виступає узагальнюючою характеристикою менеджера як суб'єкту творчого управління; в) індивідуальний стиль управлінської діяльності як характеристика творчого потенціалу менеджера.

6. Технологічний компонент управлінської культури передбачає розуміння магістрантами практичного значення технологій менеджменту і їх змісту, основних властивостей і характеристик управлінських технологій. Майбутній менеджер повинен розбиратися в типології технологій, вміти проектувати найбільш раціональні технології, володіти інструментарієм комп'ютерних програм розробки технологій менеджменту. Особливе значення в змісті компоненту належить технології прийняття управлінського рішення як центральної ланки управлінського циклу, продукту аналізу, прогнозування, обґрунтування і вибору оптимального шляху вирішення проблеми.

Розроблене авторське розуміння управлінської культури менеджера, її структура і зміст, можуть служити достатньою підставою для створення авторської моделі формування управлінської культури у студентів – майбутніх менеджерів в умовах магістратури.

Список використаної літератури

1. Васьков М. А. Теоретико-методологические подходы к анализу управленческой культуры / М. А. Васьков // Россия реформирующаяся: Ежегодник – 2010. / Рос. акад. наук, Ин-т социологии. – М.: Новый Хронограф, Вып. 9, 2010. – С. 228. **2. Горяйнова Н. М.** Формирование управленческой культуры у будущих менеджеров средствами гуманитарных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. М. Горяйнова. – Челябинск, 2006. – 191 с. **3. Колпаков В. М.** Теория и практика принятия управленческих решений: учеб. пособие / В. М. Колпаков. – К.: МАУП, 2004. – 504 с. **4. Левченко Г. Н.** Управленческая культура как фактор развития социального потенциала производственного коллектива (На материалах ОАО «КАМАЗ»): дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Г. Н. Левченко. – Казань, 2003. – 186 с. **5. Митин А. Н.** Культура управления: учеб. пособие / А. Н. Митин. – Екатеринбург : Урал. акад. гос. службы, 2000. – 526 с. **6. Павлова Е. В.** Управленческая культура: понятие, сущность, основные черты / Е. В. Павлова // Молодой ученый. – 2015. – №10 (90). – С. 1059–1061. — URL <https://moluch.ru/archive/90/18649>. **7. Плотникова О. А.** Управленческая культура в условиях модернизации российского общества: социально-философский подход / О. А. Плотникова. – Пятигорск : Пятигорский гос. гуманитарно-технологический ун-т, 2012. – 80 с. **8. Поздняков А. П.** Формирование управленческой культуры

будущего специалиста социальной работы в ВУЗе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А. П. Поздняков; Рос. гос. социал. ун-т. – Тамбов, 2007. – 41 с.

Головко С. О. Зміст і структура управлінської культури менеджера

У статті розкрито зміст поняття «управлінська культура менеджера». Вона розглядається як сукупність теоретичних і практичних положень, принципів і норм, які мають загальний характер і стосуються всіх аспектів управлінської діяльності. В структуру управлінської культури включені три основних компонента: когнітивний, особистісно-креативний і технологічний. Основу когнітивного компоненту складають науково-теоретичні знання і вміння; в основу особистісно-креативного компоненту включено професійно важливі управлінські якості, креативність, індивідуальний стиль управлінської діяльності; технологічний компонент передбачає розуміння магістрантами практичного значення технологій менеджменту і характеристик управлінських технологій.

Ключові слова: менеджмент, управлінська культура, структура і компоненти культури, професійно важливі якості, креативність, технології менеджменту.

Головко С. А. Содержание и структура управленческой культуры менеджера

В статье раскрыто содержание понятия «управленческая культура менеджера». Она рассматривается как совокупность теоретических и практических положений, принципов и норм, которые имеют общий характер и касаются всех аспектов управленческой деятельности. В структуру управленческой культуры включены три основных компонента: когнитивный, личностно-креативный и технологический. Основу когнитивного компонента составляют научно-теоретические знания и умения; в основу личностно-креативного компонента включено профессионально важные управленческие качества, креативность, индивидуальный стиль управленческой деятельности; технологический компонент предполагает понимание магістрантами практического значения технологий менеджмента и характеристик управленческих технологий.

Ключевые слова: менеджмент, управленческая культура, структура и компоненты культуры, профессионально важные качества, креативность, технологии менеджмента.

Holovko S. The Content and Structure of the Managerial Culture of Manager

The article reveals the content of the concept of "managerial culture of manager". It is considered as a set of theoretical and practical provisions, principles and norms. They are of a general nature and deal with all aspects of management activities. The structure of managerial culture includes three

main components: cognitive, of personal creativity and technological. The basis of the cognitive component consists of scientific and theoretical knowledge and skills; the composition of the personal creativity component includes: professional and important managerial qualities, creativity, individual style of management; the technological component involves practical knowledge of management technologies and their characteristics which has been achieved by the Masters.

Key words: management, managerial culture, structure and components of culture, professionally important qualities, creativity, management technologies.

Стаття надійшла до редакції 26.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 978.147:[791.621:778.53-051]

М. М. Гончаренко

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ КІНО- ТА ТЕЛЕОПЕРАТОРІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Пріоритетними завданнями сучасної освіти є необхідність оптимізації навчального процесу у вищих навчальних закладах з метою якісної підготовки майбутніх фахівців що регулюється Законами України «Про освіту» та «Про вищу освіту».

У сучасному суспільстві молоде покоління все більше стає активним і рівноправним учасником демократизації суспільства. Воно прагне на участь у всіх сферах суспільного життя. Нове місце молоді визначає також вихід процесу навчання на новий рівень.

За всіма прогнозами, ХХІ століття, стало століттям інформаційних технологій. Світ, що кілька десятиліть тому був інформаційно бідним, сьогодні, завдяки засобам масової і індивідуальної комунікації, перетворюється в середовище загального інформаційного простору. На наших очах формується нова соціокультурна і естетична парадигма, що характеризується домінуванням екранної культури.

Мистецтво та кінематограф зокрема є досить впливовою складовою у формуванні єдності нації, її естетичних критеріїв та індивідуальної свідомості суспільства, що є дуже важливим фактором у наш час, час внутрішньої економічної нестабільності та зовнішньополітичної експансії.

Кіно, як відомо, мистецтво синтетичне, воно поєднує багато складових з різних галузей творчості. Однією з вагомих складових у фільмовиробництві є технічна складова. У цьому сенсі, кіно є синтезом техніки та мистецтва. Науково-технічний прогрес, завдяки якому і

виникло мистецтво кіно, мав і має великий вплив і на кіновиробництво з технічного боку, і на естетику кіно мови тощо.

Сучасний кінематограф, його виробництво, неможливо уявити без новітніх розробок у різних галузях науки та техніки. Таким чином роль кінооператора – людини, яка за допомогою технічних засобів, створює кінематографічне зображення, – основи та фундаменту кінотвору, стає дуже вагомою. Це стосується й українського кіно, в якому б стані воно зараз не було. Українська кінооператорська школа за весь час розвитку кінематографу завжди була яскравим художнім явищем.

Проблема розуміння кіно як мистецтва глибоко вивчена і розроблялася в роботах відомих радянських і закордонних кіномитців. У класичних працях О. Довженко, С. Ейзенштейна, Ю. Лотмана, В. Пудовкіна і інших була досліджена специфіка кіномови, її система, синтетична природа, місце серед інших видів мистецтв.

Разом із, тим проблема операторської майстерності в контексті використання комплексу засобів художньої виразності для створення екранного образу розроблена в значно меншому ступені. Зокрема, деякі аспекти даної проблеми розглянуті в класичному творі А. Головні «Майстерність кінооператора» [1], у якому розкриті проблеми роботи оператора над зйомкою художніх фільмів.

Досліджуючи зародження та становлення української кінооператорської школи потрібно згадати, що на початку ХХ сторіччя Україна була частиною Російської імперії, а пізніше радянської. Отже, становлення українського кіно тісно пов'язане з російським та радянським кінематографом.

Кіно в Росії з'явилося приблизно через десять років після історичного показу перших фільмів братів А. та Л. Люм'єр на Бульварі Капуцинів у Парижі. На той час кінематограф перестає бути тільки розважальним атракціоном, у якому головним феноменом була рухлива фотографія. Це був початок створення нових форм та засобів впливу на глядача. Перші стрічки, в основному були французького походження, а виробництво й розповсюдження кінофільмів було зосереджено в руках іноземців.

У Парижі, при показі кінострічок, відомого на той час французького оператора Л. Форест'є, який працював в Росії, особливу увагу привертає картина «Донські казаки». Картина мала шалений успіх за кордоном (особливо в Америці) [7].

Кіноринок в Росії починає дуже швидко розвиватись. Попит на кіновидовища стає настільки великим, що кіновиробники зрозуміли вигідність випуску картин на вітчизняні сюжети, правильно прорахувавши, що вони принесуть набагато більший прибуток ніж прокат кінострічок закордонного виробництва. Перші російські кінострічки з'являються у 1907 році, їх виробництво було зосереджено в руках іноземців. Як і на заході, кіновиробництво в Росії починалось з хроніки, у виробництві яких все одно домінували іноземці як режисери, так і оператори. Але поступово у кіновиробництво приходило все більше вітчизняних фахівців.

У 90-х роках минулого сторіччя І. Тимченко – одеський механік-конструктор та професор фізики Московського університету М. Любимов сконструювали апарат для відтворення на екрані безперервного руху людей та предметів. Робота апарата була продемонстрована на засіданні секції фізики ІХ з'їзду російських натуралістів та лікарів 9 січня 1894 року. В той же час автори зареєстрували свій винахід. Але і він поділив долю «хрономотографу» та «сторбографу»: далі патенту справа не зрушила, не знайшло підприємця, який би зробив те, що пізніше зробили брати А. та Л. Люм'єри.

Пізніше провідні українські фотографи-художники досить успішно здійснювали процес «оживлення фотографій», створюючи так звані «рухомі знімки». Таким ентузіастом-винахідником був харківський художник-фотограф А. Федецький (1857-1902) [6]. Перший в Україні кіносюжет «Перенесення чудодійної ікони Куряжської Божої Матері у Харківський Покровський монастир» побачив світ 30 вересня 1896 року. У подальших своїх роботах майстер фіксував український побут, українське життя. Це знайшло відображення у фільмах «Відхід потягу від Харківського вокзалу», «Народні гуляння по Кінній площі», «Катання Червоною площею».

З 1907 року в Україні починається регулярне виробництво кінопродукції. В основному це хронікально-документальні сюжети, гостро постає потреба у професійних кінооператорах. Через те, що в основі кіно є фотографічне зображення, в кінооператорську професію приходять велика кількість професійних фотографів. Так відомий київський фотограф Н. Козловський змінив фотоапарат на кінокамеру та зробив перші хронікальні зйомки на місцевому матеріалі. Зйомки відбуваються не тільки у Києві, а також у Харкові, Одесі, Катеринославі, де працює оператором Д. Сахненко, якого з упевненістю можна назвати піонером українського кіно [6]. Він самостійно оволодів проекційною та знімальною технікою. Технічна та в якійсь мірі художня якість знятих ним стрічок свідчили про його операторську обдарованість і тим самим привернули увагу співробітників французької фірми «Пате», яка займалася кіновиробництвом.

Багата українська історія та літературне надбання не могли не привернути увагу кіномитців-початківців, так у 1911 році Д. Сахненко створює фільм «Запорізька Січ». Пізніше, у натурних декораціях, він створює фільми за п'єсами класиків української літератури: «Наталка Полтавка» за І. Котляревським та «Наймичка» за І. Тобілевичем. Кіномитець виступає як режисер, і як оператор. Але у подальшому, у фільмі «Богдан Хмельницький» за п'єсою М. Старицького виступає тільки як оператор. У цьому фільмі він один з перших поєднує павільйонні та натурні зйомки і робить це доволі вдало [6].

Звернення кінематографістів до фольклорних традицій та літературної класики плідно впливало на стильову різноманітність та збагачувало арсенал виразних засобів, створювало передумову побудови

кінематографічної мови. За часів першої світової війни українські кінематографісти не мали змоги брати участь у висвітленні військових подій. Монопольне право на документальні зйомки було віддано Скобелевському комітету, в якому працювало всього п'ять операторів: три російських і два іноземних. Сюжети були не цікаві, скупі і не завжди об'єктивні [4].

У Харкові кінопідприємець Ф. Щетинін випускає серію урапатріотичних стрічок про славу російської зброї та російських солдат. Ця продукція не вимагала від операторів будь-яких зображувальних прийомів і зводила його функції до елементарної технічної фіксації. З усіх фільмів, що були зроблені в Україні за часи першої світової війни уваги заслуговує драма «Життя та смерть лейтенанта Шмідта», де для показу правдивої атмосфери були задіяні масовки солдат та матросів. Автори фільму Я. Посельський та А. Разумний у подальшому плідно працювали у радянському кіно.

У перші роки після революції 1917 року в Росії ми можемо спостерігати занепад кіноіндустрії. Головною причиною цього був великий дефіцит кіноплівки.

Події революції 1917 року мали вплив на розвиток та становлення українського кіно. У 1918 році почали скорочуватися обсяги кіновиробництва на приватних кінофабриках. Велика кількість операторів почала знімати хронікальні сюжети. Так зароджувалось українське документальне кіно, яке потім стане яскравою сторінкою українського кінематографу взагалі.

Встановлення радянської влади на теренах Російської імперії та в Україні зокрема мало великий вплив на розвиток кінематографа. З одного боку нова ідеологія ускладнювала роботу над хронікально-документальними сюжетами, та з іншого – ця складність вимагала пошуку нових виразних засобів, вдосконалювала зображувальну мову кінематографу, в першу чергу це відносилось до роботи оператора.

Радянська кінохроніка мала в нових умовах великий вплив на розвиток операторського мистецтва, стала місцем виховання нових кадрів операторського цеху. Поставлена перед завданням безпосереднього відображення історичних подій, радянська хроніка вимагала від оператора ідейної цілеспрямованості, великої активності та творчої винахідливості, вміння пристосовуватись до різноманітних умов зйомки [5].

Специфіка роботи у документальному кіно потребує від оператора в багатьох випадках брати на себе авторські функції, зберігати композиційну єдність та сюжетну послідовність, розробляти принципи монтажних зйомок. Ідеологізація та політичне забарвлення спонукали операторів до пошуку різноманітних засобів зйомки для подальшого активного впливу на глядача. Це і верхні точки зйомки для відображення масштабних подій, нижні точки зйомки для надання монументальності, динамізму та експресивності деяким ораторам, застосування панорам, зйомки з рухливих об'єктів. Ці напрацювання у подальшому стануть

основою нової авангардної кіномови, яка буде активно використовуватися у ігровому кіно. У сюжеті оператора П. Єрмолова «Клятва червоних бійців» камера декілька разів змінює точку зйомки, надаючи можливість глядачу побачити, де розгортається подія, хто бере у ній участь. Динамічні портрети ораторів та слухаючих надають їм певну характеристику та авторське ставлення і створюють колективний кінопортрет червоноармійців [6].

Всеукраїнський кінокомітет створюється 27 січня 1919 року, це єдина республіканська організація, яка приступає до організації регулярного кіновиробництва. Враховуючи важливість впливу кінематографічного твору на глядача радянська влада 27 серпня 1919 року видає декрет про націоналізацію кінофотопромисловості. Всеукраїнського кіно комітету. Всеукраїнське фотокіноуправління 13 березня 1922 року перетворюється у – ВУФКУ. З цього часу виробництво художніх фільмів в Україні набуває значних темпів та масштабів. Базою кіновиробництва стають націоналізовані кіноательє в Одесі та Ялті.

Створюються перші кіномережі з утворенням постійних кінопроекційних залів-кінотеатрів, а також пересувних кіноустановок. Це було передумовою виникнення кіноперіодичної продукції у вигляді примітивних кіножурналів. Перші документальні зйомки здійснюють оператори, що працювали ще у дореволюційному кіно – О. Грінберг, В. Доброжанський, Г. Дробін, А. Майнс, М. Полянський, Д. Сахненко, та інші. У цей час з'являються перші просвітницькі та науково-популярні фільми, так звані *культурфільми* різної жанрової спрямованості. У цей час у кіно прийшли режисери А. Вінницький, Г. В'юник, Б. Цейтлін, О. Швачко. Оператори М. Балух, О. Панкрат'єв, П. Радзиховський, Д. Солод та інші. Пізніше до них приєднуються випускники Київського державного музично-драматичного інституту імені М. Лисенка – Є. Григорович, Г. Крикун, Б. Павлов, Л. Твердохлібова, С. Шульман, О. Уманський, майбутні видатні майстри наукового кіно України.

Протягом 1920-х років УРСР мала певну економічну автономію: внутрішньо економічна діяльність республіки регулювалась Українською економічною Радою, а зовнішні зв'язки здійснювались через систему дипломатичних та торгових представництв, що були створені українськими більшовиками закордоном на протипагу екзильним дипломатичним місіям УНР та Української Держави. Формально до 1933, а фактично до 1929 року ВУФКУ напряму підпорядковувалась Українській економічній Раді й діяло незалежно від всесоюзних органів влади. Це сприяло набуттю самостійного статусу українського кіно 1920-х років в радянському кінематографі [4].

У перші роки свого розвитку українські кінофабрики спираються головним чином на залучені творчі кадри, запрошені ВУФКУ на якийсь термін або на окремі постановки. Два роки працює в Україні відомий режисер російського німого кіно В. Гардін. Повернувшись з еміграції, на Одеській кінофабриці працює П. Чардинін. По два фільми поставили

М. Охлопков, І. Перестіані, Г. Рошаль. Кілька років на Київській кінофабриці працювали Д. Вертов та його брат М. Кауфман. З 1923 по 1930 роки у різні часи працювали в Україні московські режисери А. Анощенко, В. Баллюзек, А. Гавронський, Б. Глаголін, В. Строева, В. Турін, М. Шпіковський та багато інших.

В цей період для України створювали сценарії Н. Ердман, С. Єрмолинський, В. Каменський, А. Марієнгоф, В. Маяковський, Л. Нікулі, В. Туркін, ставили декорації художники В. Єгоров, В. Ковригін, І. Суворов, знімали оператори Ф. Веріго-Даровський, Б. Завелєв, М. Козловський, Є. Славинський, Д. Фельдман, Л. Форестьє. Крім залучених кадрів з Росії, ВУФКУ у 1925 році запрошує на Одеську кіностудію німецьких фахівців – операторів Альберта Кюна, Йозефа Ронута, художників Генріха Байзенгерца та Карла Гаакера, турецького режисера Ертугрула Мухсін-Бея, який пізніше зняв перший кольоровий фільм у Туреччині.

Участь іноземних кінематографістів в українському фільмовиробництві безумовно мало велике позитивне значення. Кращі з них активно допомагали формуванню молодій українській кінематографії, навчаючи національні творчі кадри, передаючи їм досвід та культуру кіновиробництва, закладаючи фундамент Українського кіно взагалі та української операторської школи, зокрема.

У 20-ті роки в кіно прийшли політпрацівники, А. Кордюм, Г. Тасін, художники А. Довженко, В. Кричевський, скульптор І. Кавалеридзе, літератор Г. Стабовий, театральний режисер Л. Курбас, фотограф Д. Демуцький, письменники М. Бажан, Ю. Яновський, пізніше А. Корнійчук, театральні актори А. Бучма, І. Змичковський, Д. Капка, П. Масоха, С. Свашенко, С. Шкурат, Н. Ужвій та ін..

Треба зауважити, що в той складний час влада надавала велике значення кінематографу. Він був оточений належною увагою, це створювало сприятливі обставини для того, щоб серйозні художники не дивились на нього, як на щось другорядне, як на тимчасову роботу. Кінематограф набував все більшої вагомості у суспільній свідомості. У цій атмосфері прихід у кіно письменників, художників, театральних режисерів, журналістів та інших обдарованих людей був цілком закономірним. Це у певній мірі було прогресивним явищем, що надало потужний імпульс у становленні та розвитку кіно мови, певного симбіозу різноманітних мистецтв.

Аналіз спадкоємності та взаємовпливу художньо-естетичних традицій, їх послідовного розвитку є дуже важливим для збереження накопиченого досвіду у галузі операторського мистецтва, досвіду, який може сприяти пошуку нової екранної образності, а також відновленню яскравої художньої самобутності української операторської екранної культури.

Список використаної літератури

1. Безклубенко С. Українське кіно / С. Безклубенко. – К. : КНУКіМ, 2001. **2. Козленко І.** Українське німе кіно / І. Козленко. – К. : Державне агентство з питань кіно, 2011. **3. Кордюм А.** Минуле яке залишається з нами / А. Кордюм. – К. : Мистецтво, 1965. **4. Корниенко І.** Кино Советской Украины / І. Корниенко. – М. : Искусство, 1975. **5. Нильсон В.** Изобразительное построение фильма / В. Нильсон. – М. : Кинофотоиздат, 1936. **6. Равлюк-Голіцина О.** Нариси з історії кіномистецтва України / О. Равлюк-Голіцина. – К., Інтертехнологія, 2006. **7. Форестье Л. П.** Великий Немой / Л. П. Форестье. – М. : Госкиноиздат, 1945.

Гончаренко М. М. Теоретичні засади підготовки кіно- та телеоператорів в умовах сучасного університету

В статті здійснено спробу дослідження зародження та становлення української кінооператорської школи. Розкрито теоретичні засади підготовки кіно- та телеоператорів в умовах сучасного університету. Виокремлено новітні розробки у різних галузях науки та техніки. Проаналізована проблема розуміння кіно як мистецтва. Охарактеризовано особливості операторської майстерності в контексті використання комплексу засобів художньої виразності для створення екранного образу. Визначено напрацювання які у подальшому стануть основою нової авангардної кіномови, яка буде активно використовуватися у ігровому кіно.

Ключові слова: кіно- телеоператори, кінооператорська школа, кіномистецтво, засоби художньої виразності, кіновиробництво.

Гончаренко Н. Н. Теоретические основы подготовки кино- и телеоператоров в условиях современного университета

В статье предпринята попытка исследования зарождения и становления украинского кинооператорской школы. Раскрыты теоретические основы подготовки кино- и телеоператоров в условиях современного университета. Выделены новейшие разработки в различных областях науки и техники. Проанализирована проблема понимания кино как искусства. Охарактеризованы особенности операторского мастерства в контексте использования комплекса средств художественной выразительности для создания экранного образа. Определены наработки которые в дальнейшем станут основой новой авангардной киноязыка, которая будет активно использоваться в игровом кино.

Ключевые слова: кино телеоператоры, кинооператорский школа, киноискусство, средства художественной выразительности, кинопроизводство.

Goncharenko N. Theoretical Bases of Training of Cinema and Teleoperators in Conditions of Modern University

The article attempts to study the origin and formation of the Ukrainian cinema-operative school. The theoretical bases of training of cinema and teleoperators in the conditions of a modern university are revealed. The latest developments in various fields of science and technology are highlighted. The problem of understanding cinema as an art is analyzed. The features of cameraman skill are described in the context of the use of the complex of means of artistic expressiveness for creation of the screen image. The workings out which in future will become the basis of the new avant-garde cinema, which will be actively used in the game cinema.

Key words: cinema-cameramen, film opera school, cinema art, means of artistic expression, film production.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Бахов І. С.

УДК 37:001.895]:005.6

Л. І. Данило

**ФЕНОМЕН «ІННОВАЦІЯ» ТА «ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ
В ОСВІТІ» ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА**

Зі стрімким розвитком інноваційних технологій та входження України до Європейського простору, підвищуються вимоги суспільства до якості освіти. Зважаючи на те, що якість освіти впливає на розвиток суспільства, з одного боку, вона залежить від процесів, що відбуваються в ньому, тобто повинна швидко адаптуватися та відповідати стану науково-технічного прогресу, з іншого – від якості освіти залежить підготовка конкурентно спроможних, досвідчених у нових засобах, методах, формах та технологіях, компетентних фахівців. При цьому відомо, що компетентним може бути лише той фахівець, який може швидко адаптуватися до нових змін та інноваційних технологій, що на сьогоднішній день досить швидко розвиваються. Тому, для вирішення завдань покладених сучасним суспільством перед освітою та беручи до уваги наші наукові інтереси зазначимо, що особливої уваги заслуговує аналіз сутності інноваційної діяльності у сфері освіти.

Відомо, що проблема інновації та інноваційної діяльності досліджується в усіх галузях наукової діяльності. Так, у технічних науках акцентується увага на технологічній стороні змін на основі принципово нових технологій (В. Макаров, Г. Менш). В економічній науці досліджується не лише процес впровадження, але і здатність

застосовувати новачі (П. Друкер, В. Мединський, А. Пригожин, Й. Шумпетер та ін.). У освітній сфері у студіях зарубіжних та вітчизняних науковців здійснюються дослідження педагогічної інноватики та інноваційної педагогічної діяльності у таких аспектах: основні положення інноватики (Дж. Бассет, Д. Гамільтон, Н. Гросс, Р. Едем, Е. Роджерс, А. Хаберман), педагогічної інноватики, зокрема: обґрунтування структури змісту та результатів інноваційної педагогічної діяльності (К. Ангеловські, Л. Бурлакова, В. Загвязинський, М. Кларин, Л. Подимова, С. Поляков, В. Сластьонін та інші); закономірності функціонування та розвитку інноваційних процесів у педагогічних системах (І. Підласий, А. Підласий, М. Поташник, Н. Юсуфбекова, В. Паламарчук); підготовка педагога до інноваційної діяльності у процесі отримання професійної освіти (Ю. Будас, Л. Ващенко, І. Гавриш, Л. Даниленко, Н. Клокар, Л. Козак, О. Козлова, Л. Подимова, В. Сластьонін, В. Химинець, О. Шапран). Отже, розгляд окресленого доробку показав, що поняття «інновація» використовується в усіх сферах суспільної діяльності, але для нашого дослідження є актуальним аналіз сутності інновації та інноваційної діяльності саме в освітній галузі.

Мета дослідження: визначити сутність інновації та інноваційної діяльності в освіті.

Розглянемо етимологію поняття інновація. Відомо, що інновація, в перекладі з латинської мови (*innovatio*) означає відновлення, оновлення. З німецької мови, термін «*innovation*» перекладається як новизна, нововведення, інновація. При перекладі з англійської мови під інновацією також розуміється нововведення, новизна [1, с. 306].

Зазначимо, що феномени «інновація» та «інноваційна діяльність», у різних сферах суспільної діяльності, трактується по різному. Тому, для чіткого розуміння сутності цього поняття спираючись на Закон України «Про інноваційну діяльність», Модельний Закон про інноваційну діяльність, Міжнародну програму інноваційної співпраці країн-учасниць СНД на період до 2020 року; на визначення понять вітчизняних та зарубіжних науковців, наведемо різні варіанти його трактування [2; 3; 4].

Так, у Законі України «Про інноваційну діяльність», «інновації» трактуються як новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери. «Інноваційна діяльність», визначається, як діяльність, що спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг [2].

Нам імponує положення Модельного Закону про інноваційну діяльність, в якому зазначається, що інноваційна діяльність – це діяльність, що забезпечує створення й реалізацію (уведення в цивільний оборот) новачій (нововведень) і одержання на їхній основі практичного

результату (нововведення) у вигляді нової продукції (товару, послуги), нового способу проведення (технології), а також реалізованих на практиці розв'язків (заходів) організаційного, виробничо-технічного, соціально-економічного й іншого характеру, що виявляють позитивний вплив на сферу проведення, суспільні відносини й сферу керування суспільством, а новація (нововведення) – це результат інтелектуальної діяльності, що є об'єктом цивільно-правових відносин та має певні ознаки:

а) новизни, тобто новими якостями, властивостями й іншими відмінними від існуючих аналогів ознаками;

б) практичної застосовності з погляду споживчої корисності й безпеки;

в) економічної ефективності (конкурентоспроможності) [3].

Міжнародна програма інноваційної співпраці країн-учасниць СНД на період до 2020 року дає також ґрунтовні визначення термінології стосовно інноваційної діяльності. У трактування програми співпраці, інновації – це нові або вдосконалені технології, види продукції або послуг, а також організаційно-технічні розв'язки виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що безпосередньо сприяють просуванню технологій, товарної продукції й послуг на ринок. Тоді, як інноваційна діяльність – це вид діяльності, пов'язаний із трансформацією ідей (звичайно результатів наукових досліджень і розробок або інших науково-технічних досягнень) у технологічно нові або вдосконалені продукти або послуги, впроваджені на ринку, у нові або вдосконалені технологічні процеси або способи проведення (передачі) послуг, використані в практичній діяльності. Інноваційна діяльність припускає цілий комплекс наукових, технологічних, організаційних, фінансових і комерційних заходів, і саме у своїй сукупності вони приводять до інновацій [4].

У науковій літературі розрізняють поняття «новація» та «інновація». Новація – це засіб (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а інновація – це процес освоєння цього засобу. Інновація – це цілеспрямована зміна, що вносить в освітнє середовище нові стабільні елементи та викликають перехід системи з одного стану в інший [5, с. 22–23].

У залежності від мети та завдань зарубіжні та вітчизняні науковці визначають: «інновації» у контексті педагогічного процесу або педагогічні інновації; інновації в освіті, інноваційну діяльність або інноваційну освітню діяльність. Отже, розглянемо трактування цих понять з точки зору різних науковців.

В. Кремень вважає, що «у методологічному плані інновація – це ідея (ідеї), пропозиції, наукові розробки, які можуть і стають основою створення нових стратегій розвитку, нових видів продукції, значно поліпшують споживчі характеристики (економічні, культурні, освітні, технічні тощо) існуючих явищ і процесів, товарів, створення нових об'єктів матеріального

та ідеального буття. Отже, все, що може удосконалювати якість життя і процес розвитку людства, є інновацією» [6, с. 223].

В. Сластьонін трактує «інновації», як комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження та використання нового, метою якого є задоволення потреб й інтересів людей новими засобами, що веде до певних якісних змін системи і способів забезпечення її ефективності, стабільності та життєздатності. Динамічна система, що характеризується як внутрішньою логікою, так і закономірним розвитком у часі її взаємовідносин із навколишнім середовищем (життєвий цикл) [7, с. 17].

С. Гончаренко визначає феномен «інновація» у контексті педагогічного процесу і означає введення нового в цілі, зміст, методи та форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності вчителя та учня. Педагогічна інновація, на його думку, це нововведення в педагогічну діяльність, зміни у змісті та технології навчання і виховання, мають на меті підвищення їх ефективності [8, с. 18].

К. Ангеловські, під «педагогічною інновацією», «педагогічним нововведенням», «інноваційною педагогічною діяльністю» розуміє зміни, спрямовані на вдосконалення та розвиток виховання й освіти [9, с. 37].

На думку В. Загвязинського, «нове в педагогіці – це не тільки ідеї, підходи, методи, технології, що ще не використовувалися, але і той комплекс елементів або окремі елементи педагогічного процесу, що несуть у собі прогресивний початок, який дозволяє в умовах, що змінюються, і ситуаціях, досить ефективно вирішувати завдання виховання й освіти». В свою чергу, інноваційну діяльність, науковець трактує як «діяльність усіх категорій педагогів, що дуже тісно пов'язана з розвитком психолого-педагогічних наук, яка несе у шкільну практику нові ідеї, новий зміст і оновлену технологію» [10, с. 5–6].

Л. Козкак визначає інновацію, як процес введення нового в цілі, зміст, методи і форми навчання і виховання, організацію педагогічного процесу. Педагогічна інновація, на її думку, є процесом і результатом інноваційної діяльності вчителя, вихователя, викладача, який сприяє якісному вдосконаленню педагогічної системи [11, с. 65].

За визначенням Н. Юсуфбекової, педагогічна інноватика є самостійною галуззю педагогічної науки, вченням про створення педагогічних нововведень, їх оцінку й освоєння педагогічним співтовариством, застосування їх на практиці [12, с. 10].

В. Химинець трактує освітню інновацію як новизну, що істотно змінює результати освітнього процесу, створюючи при цьому удосконалені чи нові освітні, дидактичні, виховні системи; освітні педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості; організації навчання і виховання; технології управління навчальним закладом, системою освіти [13, с. 107].

Л. Даниленко, зазначає, що інновація це кінцевий продукт застосування новизни з метою зміни об'єкта управління й отримання

економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого виду ефекту. Інноваційну діяльність, науковець трактує як «процес внесення нових елементів у традиційну систему, створення та використання інтелектуального продукту, доведення нових оригінальних ідей до реалізації їх у вигляді готового товару (послуги) на ринку» [14, с. 7].

На думку І. Дичківської, інноваційна діяльність – це «цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики» [15, с. 248].

Л. Ващенко, у своїх дослідженнях, визначає інноваційну діяльність, як «процес, що своїм характером, а також результатом свідчить про здатність суб'єктів освітньої діяльності до генерації ідей, їх втілення, аналізу моніторингових даних та продукування нової педагогічної ідеї, оприлюднення результатів, а також забезпечення умов для реалізації нових ідей у систему освіти» [16, с. 124].

Відтак, беручи до уваги подані трактування інновацій та інноваційної діяльності в освіті, є очевидним такі його ознаки:

- інтегрованість (застосування в усіх сферах освіти);
- актуальність (важливість);
- спрямованість на досягнення цілей в освіті (виховних, навчальних, розвивальних);
- варіативність (новації в засобах, методах, формах);
- адаптивність (приспособлення до потреб суспільства);
- технологізація (впровадження та застосування нових технологій в освіті);
- та результативність (підвищення якості освіти).

Вивчення й аналіз сучасної науково-педагогічної літератури щодо інновацій та інноваційної діяльності в освіті дозволив виокремити певний науковий напрям, пов'язаний з впровадженням інноваційних технологій в систему вищої освіти, а саме: технології контекстного навчання (Н. Борисова, А. Вербицький, В. Желанова, Н. Жукова, О. Ларіонова, та інші), технології проектного навчання (О. Пехота, Е. Полат, М. Павлова А. Кіктенко, О. Любарська та інші).

Ми погоджуємось з Л. Козак яка визначає, що основним критерієм інновації виступає новизна, але вона є не єдиним критерієм в оцінці інновації. Так, низка науковців (В. Сластьонін, І. Ісаєв, Н. Шиянов, Н. Бордовська, А. Реан), виділяють чотири рівні новизни: абсолютна новизна (нововведення, яке не застосовувалось раніше і охоплює весь педагогічний процес), локально-абсолютна новизна (оновлення одного з елементів систем, коли вона стає новою в якомусь одному відношенні), умовна новизна (виявляється, якщо раніше відома педагогічна ідея, концепція чи технологія знаходить втілення в нових умовах), суб'єктивна новизна (коли педагог стикається з чимось новим для себе) [11, с. 23].

Отже, беручи до уваги окреслені позиції можна сказати, що інновації в освіті – це будь-які нововведення, результатом яких є підвищення рівня якості освіти, вони є складним процесом, що передбачає зміни в усіх галузях суспільної діяльності. В свою чергу інноваційна діяльність в освіті, на нашу думку, це діяльність спрямована на створення нового в системі освіти.

Відтак, дослідивши феномен інновації та інноваційної діяльності в освіті, в контексті наукової проблематики, ми зробили висновки, що зазначені поняття можна розглядати в усіх освітніх процесах, як невід'ємну складову без якої не може існувати сучасна освіта. Тож подальші дослідження передбачається провести у напрямку визначення сутності інновацій в освіті, їх видів та їх класифікації, в контексті підготовки майбутніх вчителів з фізичної культури.

Список використаної літератури

- 1. Словник** іншомовних слів / [уклад. С. М. Мороз, Л. М. Шкарапута]. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.
- 2. Закон** України «Про інноваційну діяльність» Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2002, № 36, ст. 266.
- 3. Модельный закон** об инновационной деятельности. Принят на двадцать седьмом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств – участников СНГ. – 2006. – Постановление № 27-16. – 16 ноября 2006 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon.rada.gov.ua>.
- 4. Розпорядження** Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку національної інноваційної системи» від 17 червня 2009 р. № 680-р.
- 5. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць** / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 492 с.
- 6. Енциклопедія освіти** / Академія пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- 7. Сластенин В. А.** Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
- 8. Гончаренко С. У.** Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
- 9. Ангеловски К.** Учителя и инновации / К. Ангеловски. – М. : Просвещение, 1991. – 159 с.
- 10. Загвязинский В. И.** Инновационные процессы в образовании : [сб. науч. тр.] / В. И. Загвязинский. – Тюмень : Тюм. гос. ун-т, 1990. – С. 5–14.
- 11. Козак Л. В.** Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності: монографія / Л. В. Козак; за ред. С. О. Сисоєвих. – К. : Вид-во ВП «Едельвейс», 2014. – 600 с.
- 12. Юсуфбекова Н. Р.** Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова. – М. : НИИ теории и истории педагогіки, 1991. – 91 с.
- 13. Химинець В. В.** Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Ужгород : Інформ-вид. центр ЗППО,

2007. – 364 с. **14. Оцінювання** та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект. Наук.-метод. посібник / За ред. Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 2001. – 185 с. **15. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. **16. Педагогіка** вищої школи: Словник – довідник / Упор. О. О. Фунтікова – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2007. – 404 с. **17. Желанова В. В.** Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія : монографія /В. В. Желанова; Держ. закл. «Луган. нац.ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во «ЛНУ ім.Тараса Шевченка», 2013. – 505 с. **18. Освітні технології:** Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с

Данило Л. І. Феномен інновації та інноваційної діяльності в освіті, як наукова проблема

У поданій статті розглянуто етимологію феномену «інновація» та «інноваційна діяльність». Здійснено дефініційний аналіз поняття «інновація» та «інноваційна діяльність» на підставі розгляду словниково-енциклопедичних видань, а також провідних наукових підходів відомих дослідників проблематики інновації та інноваційної діяльності відповідно до феноменології педагогіки. Розглянуто інновацію та інноваційну діяльність спираючись на трактування понять у нормативно-правових документах. Виокремлено педагогічну інноваційну діяльність та інноваційну діяльність в освіті.

Ключові слова: інновація, інноваційна діяльність, освітня інновація, педагогічна інновація, педагогічна інноваційна діяльність.

Данило Л. И. Феномен инновации и инновационной деятельности в образовании, как научная проблема

В данной статье рассмотрено этимологию феномена «инновация» и «инновационная деятельность». Осуществлен дефиниционный анализ понятия «инновация» и «инновационная деятельность» на основании рассмотрения словарно-энциклопедических изданий, а также ведущих научных подходов известных исследователей проблематики инновации и инновационной деятельности в соответствии с феноменологией педагогики. Рассмотрено инновацию и инновационную деятельность опираясь на трактовку понятий в нормативно-правовых документах. Выделены, педагогическая инновационная деятельность и инновационная деятельность в образовании.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, образовательная инновация, педагогическая инновация, педагогическая инновационная деятельность.

Danylo L. The Phenomenon of Innovation and Innovative Activity in Education as a Scientific Problem

The present article studies the etymology of the phenomenon of “innovation” and “innovative activity”. It carries out the definitive analysis of the term “innovation” and “innovative activity” based on the studies of lexicographical and encyclopedic publications, as well as the leading scientific approaches of the famous researchers to the problems of innovation and innovative activity in accordance with phenomenal pedagogy. The innovation and innovative activity are considered in the article, based on the interpretation of their definitions in legal documents, such as The Law of Ukraine “On innovative activity”, Model Law on innovative activity, The International Programme of International Cooperation of Member States of the CIS for the period up to 2020. The pedagogical innovative activity and innovative activity in education have been distinguished in the article.

The main features of innovation and innovative activity have been defined. They are: integration, importance, orientation on achieving the goal in education, variety, adaptability, technologization, and performance. The following main scientific directions of educational innovations have been distinguished: psychological and pedagogical, scientific and productive, social and economical. The author’s interpretation of the definitions of innovation and innovative activity in education has been suggested.

Key words: innovation, innovative activity, educational innovation, pedagogical innovation, pedagogical innovative activity.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Прошкін В. В.

УДК 318.02

В. Ф. Дрель, Л. І. Сєногонова, В. С. Володавчик

**ДУАЛЬНА ОСВІТА ЯК ІНТЕГРАЦІЯ НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНОЇ
ТА ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У
ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Новий Закон України «Про освіту» однією з форм здобуття освіти в Україні визначає *дуальну*, «що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти (в інших суб’єктів освітньої діяльності) з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору» [8].

На жаль, в Україні дуальна освіта поки що ще не знайшла достатнього висвітлення в науковій літературі. На наш погляд, це пов’язано з тим, що дуальну освіту як систему (технологію, модель)

професійної підготовки в Україні на рівні Міністерства освіти і науки України почали впроваджувати в закладах професійної (професійно-технічної) освіти, суб'єктами яких є педагогічні працівники без наукових ступенів, які, володіючи високим рівнем теоретичної, методичної, практичної підготовки в певній професії, не мають навичок узагальнення й розповсюдження досвіду на науково-теоретичному рівні. І все ж таки, хоча у спеціальному Законі України «Про вищу освіту» поки що не має місця дуальній освіті, є багато положень, що мають її на увазі: *«забезпечення розвитку наукової, науково-технічної ... та інноваційної діяльності закладів вищої освіти та їх інтеграції з виробництвом», «забезпечення інтеграції наукової, освітньої і виробничої діяльності», «учасниками освітнього процесу у закладах вищої освіти є... науково-педагогічні працівники, здобувачі вищої освіти та ... фахівці-практики, роботодавці»* та ін. [7].

Крім того, заклади вищої освіти, на відміну від закладів професійної (професійно-технічної) освіти відповідно до чинного законодавства зобов'язані, по-перше, *«здійснювати наукову, науково-технічну та інноваційну діяльність»*, а по-друге, встановлювати *«міжнародне співробітництво, укладати договори про співробітництво, встановлювати прями зв'язки з закладами вищої освіти, науковими установами та підприємствами іноземних держав, міжнародними організаціями, фондами тощо»* [7]. Отже, до моделі дуальної освіти, визначеної ЗУ «Про освіту», додаються компоненти наукової, інноваційної (як створення нового) та міжнародної діяльності, що дозволяє нам говорити не просто про інтеграцію навчальної діяльності в закладі освіти та навчальної діяльності на робочих місцях на підприємствах, а про інтеграцію науково-теоретичної (що містить і інноваційну) та професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців як у вітчизняних, так і іноземних закладах вищої освіти, наукових установах, підприємствах, організаціях, установах, кампаніях, фірмах тощо.

Передусім зазначимо, що не зважаючи на недостатню розробленість проблеми дуальної освіти в системі вищої освіти в науковій літературі, усе ж таки маємо достатню джерельну базу для обґрунтування дуальної освіти як *соціального явища*, що об'єктивно з'явилося у відповідь на потребу в підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних забезпечити сталий розвиток суспільства, як *наукового феномену* та як *процесу (технології)* інтеграції науково-теоретичної та професійно-практичної підготовки фахівців у закладах вищої освіти та підприємствах, установах, організаціях.

Проблему реформування професійної освіти в Україні відповідно до соціального замовлення досліджували А. Борисюк, З. Курлянд, В. Майборода, Б. Мокін, В. Мізерний, О. Мензул [3; 4; 11; 12] та ін.

Учені зазначають, що глобалізаційні тенденції розвитку світу, характерні для ХХІ ст., актуалізують проблему інтеграційних процесів національних систем освіти, зокрема професійної освіти, до

загальносвітового простору, що зумовлено завданнями підвищення її якості та ролі в забезпеченні конкурентоспроможності вітчизняної економіки, яку можуть підняти тільки фахівці, що мають достатньо високий науково-технічний потенціал, володіють новими технологіями, запасом життєвої активності і бажанням працювати [5;13].

Обов'язковою передумовою для формування таких фахівців є якісна *науково-теоретична (фундаментальна) підготовка*, володіння сучасними інформаційними технологіями, багата внутрішня культура. Фундаментальна теоретична підготовка озброює майбутнього фахівця знаннями, що необхідні для ефективного виконання ним професійних функцій; готує до роботи в насиченому інформаційному середовищі, постійного навчання, самовдосконалення, підвищення кваліфікації та розширення професійних можливостей; розвитку самосвідомості, зокрема й професійної, здатності до рефлексії та самоаналізу. Не менш важливі для фахівців є професійно значущі особистісні якості.

За А. Борисюком підґрунтям для підготовки конкурентоспроможного фахівця завжди виступатиме комплекс необхідних компетентностей (знань, умінь та навичок), засвоєних у процесі *професійно-практичної підготовки* [1]. Тому на даному етапі розвитку професійної освіти актуальною є активізація співпраці закладів вищої освіти з виробництвом та роботодавцями; інтеграції науково-теоретичної та виробничої діяльності, що стимулюватиме підвищення якості вищої освіти та формування конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти.

Одним із провідних світових лідерів у сфері підготовки кваліфікованих кадрів на сьогодні виступає Європейський Союз, який завдячує цьому *дуальній системі професійної освіти*.

Дуальну освіту як наукове поняття досліджують І. Воробйова, Є. Єсеніна, Н. Куделя, О. Косарук, Б. Мокін, Е. Рубін [2; 6; 9; 11; 14] та ін.

Термін «дуальна освіта» (від лат. dualis – подвійний) був уведений у педагогічну термінологію в другій половині 60-х років у Федеративній Республіці Німеччина у зв'язку з обговоренням введеного в 1969 році закону про професійне навчання. Дуальна освіта впроваджувалася як нова, більш гнучка форма організації професійної освіти. Відтоді німецька система, що поєднує державну професійну школу з виробничим навчанням, вважається всесвітньо зразковою, і була експортована в численні країни. Потім цей досвід повторила Канада і багато країн Європи – Австрія, Швейцарія та інші. У радянську систему теж потрапили деякі елементи: тоді існували заводи-ВТУЗи, навчання в яких передбачало паралельну роботу на підприємстві.

Дослідниця дуальної системи освіти в Німеччині Н. Куделя наводить наукове розуміння поняття дуальної освіти в країні-засновниці: «**Дуальна освіта** – це вид навчання, при якому студенти набувають теоретичні знання в університеті, а практичні – на робочому місці на підприємстві». Усього в Німеччині існує близько 1.500 дуальних програм, що відповідає приблизно 4% усіх спеціальностей в країні. Передумовою вступу на

дуальну програму є один з наступних документів, що засвідчують отримання середньої шкільної освіти: Abitur, Fachhochschulreife, fachgebundene Hochschulreife, у деяких випадках Meisterprüfung.

Н. Куделя виділяє два види дуальної освіти: Studiummitvertiefter Praxis (називають також praxisintegrierend) і Verbundstudium (або ausbildungsintegrierend). У першому випадку випускники отримують ступінь бакалавра і практичний досвід роботи. У другому випадку студенти ще додатково набувають професію (Berufsausbildung), склавши іспит при торгово-промисловій чи ремісничій палаті (ІНК / HWK) під час навчання [10].

Дуальність як методологічна характеристика професійної освіти передбачає узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфери з підготовки кваліфікованих кадрів певного профілю в рамках організаційно-відмінних форм навчання.

Основне завдання упровадження дуальної освіти – усунути основні недоліки традиційних форм і методів навчання майбутніх фахівців, подолати розрив між теорією і практикою, освітою й виробництвом та підвищити якість підготовки кваліфікованих кадрів з урахуванням вимог роботодавців у рамках нових організаційно-відмінних форм освіти. Дуальна система має низку переваг в порівнянні з традиційною освітою у закладах вищої освіти, тому її популярність постійно зростає.

Отже, у нашому дослідженні під поняттям «**дуальна освіта**» будемо розуміти *систему (технологію) організації освітнього процесу на основі інтеграції науково-теоретичної та професійно-практичної підготовки фахівців у межах взаємодії закладу вищої освіти та виробничого підприємства (організації, установи, фірми тощо).*

За думкою О. Косарук, Н. Куделі, Б. Мокіна та ін. висока *життєздатність* та *переваги* дуальної системи освіти над традиційною пояснюється тим, що вона відповідає інтересам усіх учасників цього процесу: роботодавців, держави, закладу освіти.

Для підприємств – це можливість підготовки висококваліфікованих кадрів, безпосередньо, під своє виробництво, виробничі технології та обладнання; максимальна відповідність корпоративним інтересам, економія часу та коштів на пошук; підбір фахівців, їх перенавчання та адаптація до умов конкретного підприємства. До того ж, у підприємства з'являється можливість перспективного планування заміни робочих ресурсів шляхом відбору кращих студентів, оскільки за час професійно-практичної підготовки можна виявити їх сильні та слабкі сторони. Добре навчені фахівці швидко пристосовуються до робочого ритму виробництва, витрачаючи мінімально часу для адаптації, що позитивно відображається на іміджі підприємства та освітнього закладу.

Для держави – це можливість реалізувати зміст професійної освіти відповідно до чинного законодавства і державних стандартів та, водночас, зменшити витрати на укомплектування освітніх закладів сучасним технологічним обладнанням й утримання закладу освіти.

Для закладу вищої освіти – це можливість урахування конкретних запитів підприємств до змісту, технологій та якості науково-теоретичної підготовки; оцінювання результатів освітньої діяльності відповідно до реальних показників професійної підготовки, підтвердженої в умовах виробництва; набуття студентами міцних науково-теоретичних знань та професійних умінь, стійкої професійної мотивації та спрямованості, самостійності і, як наслідок, – безболісна адаптація студентів до самостійного життя та впевненість у завтрашньому дні [13].

Більшість дослідників дуальної освіти вважають її пріоритетним напрямом розвитку вищої професійної освіти в Україні. Вони зазначають, що дуальна система освіти в Україні була започаткована ще у 1991 році Вінницьким національним технічним університетом щодо підготовки фахівців інженерно-технічних спеціальностей. І на сьогодні деякі університети вже працюють за цією системою освіти (наприклад, КПІ ім. Ігоря Сікорського *в межах конструкторсько-інженерного центру «Боїнг – Україна»*). За словами Міністра освіти і науки України Л. Гриневич, наразі МОНУ запускає перші пілотні проекти щодо реалізації дуальної освіти в морському транспорті, аграрних професіях та кібербезпеці.

Чи всіх спеціальностей торкнеться дуальна освіта? Як зазначає заступник Міністра освіти і науки України В. Ковтунець, наразі мова швидше йде про прикладні спеціальності, пов'язані з виробництвом. Найпершими в Україні запровадження такої системи освіти чекають аграрна, виробнича та ІТ-сфери. Здобуваючи вищу освіту за ціма спеціальностями, майбутні фахівці потребують більше практики, аніж теорії. Вітчизняні заклади вищої освіти, на жаль, не мають відповідної технічної бази. Інноваційні напрямки мають своє фінансування зі сфери бізнесу, що, відповідно, дає змогу навчити студентів виробничим процесам. Хоча, на наш погляд, дуальну освіту необхідно вибудовувати в усіх галузях вищої професійної освіти, оскільки ми готуємо фахівців для здійснення професійної діяльності в усіх сферах народного господарства та різнопрофільних інститутах громадянського суспільства.

Таким чином, розкриваючи сутність відносно нового феномену дуальної освіти у вітчизняній системі вищої освіти на основі аналізу наукових та нормативних джерел, нами було зроблено низку висновків теоретичного характеру.

Відповідно до Закону України «Про освіту» дуальна освіта є однією з форм здобуття освіти в Україні, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації.

Наразі дуальна система освіти розробляється і в Україні як відповідь на запит сучасного суспільства. На відміну від дуальної освіти в професійних (професійно-технічних) закладах освіти, система дуальної освіти в закладах вищої освіти включає компоненти наукової (у тому числі інноваційної) та міжнародної діяльності.

У нашому дослідженні дуальна освіта розглядається в трьох значеннях: як *соціальне явище*, що об'єктивно з'явилося у відповідь на потребу в підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних забезпечити сталий розвиток суспільства, як *науковий феномен* та як *процес (технологія)* інтеграції науково-теоретичної та професійно-практичної підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

Під поняттям «дуальна освіта» розуміємо систему (технологію) організації освітнього процесу на основі інтеграції науково-теоретичної та професійно-практичної підготовки фахівців у межах взаємодії закладу вищої освіти та виробничого підприємства (організації, установи, фірми тощо).

На жаль, дуальна освіта поки що не знайшла достатнього розвитку в системі вищої освіти та наукових дослідженнях. Це пояснюється тим, що її впровадження на державному рівні розпочалося із закладів професійної (професійно-технічної) освіти, які не мають досвіду здійснення наукових досліджень та розповсюдження їх результатів, а також зниження ефективності організації та проведення практик для студентів у реальних умовах діяльності підприємств через їх економічну нестабільність; невелике бажання підприємств співпрацювати з освітніми закладами, брати участь у підготовці молодих фахівців, але прагнення приймати на роботу фахівців не старше 25 років, зі стажем роботи не менш 5 років; зниження фінансових можливостей закладів освіти для організації належного контролю і консультацій з боку викладачів-керівників практик; постійне відставання рівня підготовки викладачів від темпів науково-технічного прогресу тощо.

Список використаної літератури

- 1. Борисюк А. С.** Роль теоретичної та практичної підготовки у соціалізації студентів гуманітарних спеціальностей / А. С. Борисюк // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки. – 2012. – Т. 2, Вип. 9. – С. 15–18.
- 2. Воробьева И. М.** Опыт дуального образования как возможный путь повышения эффективности профориентации будущих абитуриентов и профессиональной подготовки студентов технических вузов / И. М. Воробьева // Молодой учёный. – Казань, 2015. – № 11(91). – С. 1310–1313.
- 3. Дуальна освіта – інноваційна технологія навчання** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dut.edu.ua/ua/news-1-626-4044-dualna-osvita-%E2%80%93-innovaciyna-tehnologiya-navchannya>
- 4. Дуальна освіта** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/dualna-osvita>
- 5. Дуальна освіта: навчання і робота – два в одному** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pedpresa.ua/3740-dualna-osvita-navchannya-i-robota-dva-v-odnomu.html>
- 6. Есенина Е. Ю.** Что такое дуальная система обучения? / Е. Ю. Есенина [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Esenina.pdf>

7. **Закон** України Про вищу освіту від 01.07.2014 № 1556-VII (Редакція станом на 01.01.2018)[Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> 8. **Закон** України Про освіту від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. 9. **Косарук О. М.** Особливості підготовки майбутніх фахівців інженерних спеціальностей в умовах соціального партнерства / О. М. Косарук // Знання. Освіта. Освіченість. Збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 вересня 2016 р., м. Вінниця). – Вінниця : ВНТУ, 2016. – С. 83–85. 10. **Куделя Н.** Дуальное образование в Германии: плюсы и минусы / Н. Куделя [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.partner-inform.de/partner/detail/2017/9/269/8706/dualnoe-obrazovanie-v-germanii-pljusy-i-minusy> 11. **Мокін Б.** Інтеграція навчання з виробництвом як один із визначальних факторів підготовки фахівців за критерієм якості / Б. Мокін, В. Мізерний, О. Мензул // Молодь і ринок. – № 11(82). – 2011. – С. 5–8. 12. **Мокін Б., Мізерний В., Мензул О.** Професійна підготовка фахівців у ВНЗ в контексті ідеології інтеграції навчання з виробництвом [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/14427> 13. **Пискунов А. И.** Теория и практика трудовой школы в Германии (до Веймарской республики) / А. И. Пискунов. – М., 1963. – 359 с. 14. **Рубін Е.** Що таке дуальна освіта і навіщо вона українцям / Е. Рубін [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://life.pravda.com.ua/society/2017/02/16/222630/>

Дрель В. Ф., Сєногонова Л. І., Володавчик В. С. Дуальна освіта як інтеграція науково-теоретичної та професійно-практичної підготовки фахівців у закладі вищої освіти.

У статті основну увагу приділено визначення поняття дуальна освіта як інтеграція науково-теоретичної та професійно-практичної підготовки фахівців. Дуальна освіта поки що не знайшла достатнього розвитку в системі вищої освіти та наукових дослідженнях. Це пояснюється тим, що її впровадження на державному рівні розпочалося із закладів професійної (професійно-технічної) освіти, які не мають досвіду здійснення наукових досліджень та розповсюдження їх результатів, а також зниження ефективності організації та проведення практик для студентів у реальних умовах діяльності підприємств через їх економічну нестабільність; невелике бажання підприємств співпрацювати з освітніми закладами, брати участь у підготовці молодих фахівців; зниження фінансових можливостей закладів освіти для організації належного контролю і консультацій з боку викладачів-керівників практик; постійне відставання рівня підготовки викладачів від темпів науково-технічного прогресу тощо.

Ключові слова: дуальна освіта, компетентність, професійно-технічна освіта.

Дрель В. Ф., Сеногонова Л. И., Володавчик В. С. Дуальное образование как интеграция научно-теоретической и профессионально-практической подготовки специалистов в учреждении высшего образования

В статье основное внимание уделено определению понятия дуальное образование как интеграция научно-теоретической и профессионально-практической подготовки специалистов. Дуальное образование пока не нашло достаточного развития в системе высшего образования и научных исследованиях. Это объясняется тем, что ее внедрение на государственном уровне началось с учреждений профессионального (профессионально-технического) образования, не имеющих опыта осуществления научных исследований и распространения их результатов, а также снижения эффективности организации и проведения практик для студентов в реальных условиях деятельности предприятий через их экономическую нестабильность; отсутствие финансовых возможностей большинства отечественных предприятий сотрудничать с образовательными учреждениями, участвовать в подготовке молодых специалистов; снижение финансовых возможностей учебных заведений для организации надлежащего контроля и консультаций со стороны преподавателей-руководителей практик; постоянное отставание уровня подготовки преподавателей от темпов научно-технического прогресса и тому подобное.

Ключевые слова: дуальное образование, компетентность, профессионально-техническое образование.

Drell V., Senogonova L., Volodadzhik V. Dual Education as an Integration of the Scientific-Theoretical and Vocational-Practical Training of Specialists at a Higher Education Institution

The article focuses on the definition of the notion of dual education as an integration of scientific-theoretical and professional-practical training of specialists. Dual education has not yet been sufficiently developed in the system of higher education and research. This is explained by the fact that its introduction at the state level began with institutions of professional (vocational) education, which do not have the experience of conducting scientific research and dissemination of their results, as well as the reduction of the effectiveness of organizing and conducting practices for students in the real conditions of enterprises through their economic instability; small desire of enterprises to cooperate with educational institutions, to participate in the training of young specialists; reducing the financial capacity of educational establishments for the organization of proper control and advice from faculty-leaders of practice; constant lag behind the level of training of teachers on the pace of scientific and technological progress, etc.

Key words: dual education, competence, vocational education.

Стаття надійшла до редакції 13.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.016:811

В. В. Дьоміна

СТАНОВЛЕННЯ БІЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасні інтеграційні та глобалазаційні процеси поєднання різних культур та міжнародне співробітництво розширюють сферу міжнародних відносин та міжетнічних взаємодій, що заохочує до вивчення іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації. Знання етики білінгвальної культури спілкування сприяє засвоєнню норм і цінностей як найважливіших орієнтирів суспільної діяльності, забезпечує повноцінне функціонування майбутнього педагога у сучасному полікультурному просторі і є запорукою його успішної адаптації до світових інформаційних процесів. У світлі новітніх тенденцій розвитку освіти обов'язковою вимогою кадрової інфраструктури стає оволодіння розмовною та діловою іноземною мовою, що зумовлює потребу у двомовних спеціалістах, здатних здійснювати успішну особистісну та професійну взаємодію у полікультурній сфері. Ці фактори суттєво впливають на проведення мовленнєвої політики і ставлять перед педагогікою нові проблеми і завдання, які пов'язані із всебічним вивченням проблем білінгвізму, становлення білінгвокультурної особистості майбутнього педагога та виховання його білінгвальної культури спілкування.

Метою статті є дослідження проблема становлення білінгвальної особистості майбутніх вчителів іноземної мови.

Багато науковців і педагогів досліджують поняття «білінгвізм», яке було заявлене ще у другій половині ХХ сторіччя у період глобального соціального оновлення, прагнення до відкритого суспільства та інтеграції у європейський культурно-освітній простір. Розкриваючи нові виховні можливості білінгвізму, методів і засобів формування окремих компонентів білінгвальної культури особистості присвячені праці В. Авроріна, У. Вайнраха, Є. Венєвцевої, М. Михайлова, Н. Протченка, С. Трескова, Л. Щерби та інших. Психолого-педагогічним та методологічним аспекти формування комунікативної культури присвячено дослідження М. Боченкова, Р. Будагова, О. Казарцевою, С. Лютової, С. Рашкіна, Є. Гусєва. Розробкою інтеграції компонентів культури у процес виховання, полікультурної освіти і навчання іноземним мовам зробили М. Бахтін, Є. Верещагін, Г. Дмитрієв, В. Сафонова, які акцентували увагу на діалозі культур як зіставному, гуманістично орієнтованому сумісному вивченні іншомовної та рідної культур під час формування інтегративних, комунікативних вмінь та навичок міжкультурного спілкування.

Педагогічні, методичні та лінгвістичні наукові джерела містять терміни білінгвізм, білінгвальність, двомовність та багатомовність, серед яких найбільш вживаними є «білінгвізм» і «двомовність». Є. Верещагін та М. Михайлов вживають ці терміни як рівні за значенням і своєю сутністю [2; 5].

Оскільки зміст феномена білінгвізму остаточно не визначений, тлумачення, які пропонуються вітчизняними та іноземними представниками різних наукових сфер, досить суперечливі і часто взаємовиключні, розуміння значення цього багатоаспектного явища не зводиться до конкретного його трактування. На основі результатів аналізу досліджень Є. Верещагіна, У. Вайнрайха, М. Михайлова визначення білінгвізму можна звести до володіння двома різними мовами і їх використання на рівні, що забезпечує спілкування в одній чи двох сферах комунікації, в яких опановуються спеціальні знання засобами рідної та іноземної мов, формується білінгвальна особистість та відбувається її інтеграція в загальноєвропейський та світовий культурний, інформаційно-комунікативний простір [1; 2; 5].

У педагогічній та лінгвістичній літературі маємо терміни білінгв, білінгвальна та білінгвокультурна особистість, які вживаються вченими для визначення особистості, здатної користуватися у спілкуванні двома мовними системами [1; 2; 8]. Є. Слепцова вживає термін «білінгвальна особистість» і визначає її як таку, що має сформовані вміння й навички міжкультурної комунікації та білінгвальну мовленнєву свідомість, в основі якої білінгвальний предметний код і мовленнєва картина світу двох народів [8].

В. Сафонова, В. Фурманова, Л. Тарнаєва досліджують діалог рідної та іншомовної культур і фокусують увагу на тому, що білінгв, застосовуючи іноземну мову, не тільки формує базові інтегративні та комунікативні вміння міжкультурної взаємодії та спілкування, але й одночасно занурюється в іншу культуру, стає суб'єктом і об'єктом акультурації – процесу засвоєння і наближення особистістю культурних елементів, типових для іншої етнічної спільноти, до культури своєї етнічної спільноти [1].

Як наслідок, білінгвальна особистість набуває якісно нових ознак і характеристик, які роблять можливим визначити її як білінгвокультурну [7].

У світлі нашого дослідження ми зупиняємося на більш повному за своїм значенням понятті «білінгвокультурна особистість», сутність якої визначається нами як така, що володіє рідною та іноземною мовами на рівні, достатньому для ефективного спілкування у білінгвальному діалогічному просторі, усвідомлює себе як суб'єкт і об'єкт двох культур і має сформовані інтегративні й комунікативні навички міжкультурної взаємодії та спілкування.

Розглядаючи контакти між культурними та етнічними групами, що говорять на двох різних мовах, вчені разом із поняттям двомовність

застосовують терміни багатокультурність, полікультурність, мультикультурність, бікультуралізм та бікультурність, в основі яких лежить участь білінгва у різних культурах, взаємопроникнення особливостей культур і перенесення мовленнєвих елементів із однієї культури в іншу [1, с. 157; 3; 6]. Той факт, що суб'єкти міжкультурної комунікації є, по суті, носіями двох різних культур, але фактично контактують більше ніж з двома культурами засобами мови міжнародної комунікації, максимально зближує поняття «бікультурність» і «полікультурність».

З огляду на те, що білінговокультурна особистість, яка володіє однією з мов міжнародної комунікації, взаємодіє з представниками багатьох країн і культур, обумовлює використання нами поняття бікультуралізм (бікультурність) як більш доречного і повного через те, що її міжкультурне функціонування і взаємодія зводяться до двомовного середовища двох країн і, відповідно, двох культур.

У зв'язку з уточненим тлумаченням поняття білінгвізму та білінговокультурної особистості в даному дослідженні бікультуралізм доцільно розглядати як участь білінговокультурної особистості у двох культурах, як взаємопроникнення особливостей культур і перенесення мовленнєвих елементів з однієї культури в іншу. Білінгвальна культура особистості виступає однією зі складових поняття «білінговокультурна особистість» й описується Є. Слєпцовою як інтегративне особистісне утворення і компонент загальної культури особистості, характеризується гармонійною сполукою толерантності по відношенню до мови та її носіїв і полікультурних комунікативних умінь, які реалізуються під час спілкування.

Передумовою формування білінгвальної культури особистості є становлення самооцінки білінгвальної особистості як суб'єкта двох культур, а результатом – гармонійний розвиток особистості.

Таким чином, білінгвальна культура особистості являє собою систему внутрішніх ресурсів, необхідних для реалізації ефективного білінгвального спілкування в ситуації особистісної та професійної взаємодії та самореалізації. Основним показником сформованості білінгвізму З. Хабібуліна вважає здатність застосовувати іншомовну мовленнєву систему заради спілкування, яке є основною умовою формування та розвитку особистості і визначається як багатоаспектний процес формування, забезпечення та реалізації міжособистісної та міжгрупової взаємодії під час сумісної діяльності людей, мета якого обмін інформацією, досвідом, знаннями, навичками та вміннями за допомогою різних комунікативних засобів [6; 9].

Безперечним є твердження стосовно неможливості вивчення та навчання іноземній мові у відриві від спілкування, в якій мова виступає засобом освітньої діяльності, а спілкування або комунікація – засобом і кінцевим результатом, метою вивчення та навчання мові. З. Хабібуліна виокремлює комунікацію як вужче за значенням поняття і описує його як

комунікативну сторону або грань спілкування, яка ототожнюється з процесом обміну інформацією (ідеями, уявленнями, інтересами, почуттями) впродовж сумісної діяльності. Зважаючи на те, що більшість авторів ототожнюють поняття спілкування й комунікації, ми зупиняємось на понятті спілкування як такому, що відповідає меті нашого дослідження.

В умовах переходу до постіндустріального суспільства білінгвальне спілкування, яке відбувається на міжособистісному, міжнаціональному, соціальному та цивілізаційному рівнях, забезпечує накопичення загальних та спеціальних знань з іноземної мови та ефективний обмін інформацією між суб'єктами міжкультурної взаємодії.

Виходячи з визначень білінгвізму, білінгвокультурної особистості та спілкування, білінгвальне спілкування може бути інтерпретоване як основна умова формування та розвитку білінгвокультурної особистості; комплексна характеристика білінгвокультурної особистості; багатоаспектний процес формування, забезпечення та реалізації бікультурної взаємодії і процес обміну інформацією між білінгвокультурними особистостями, в основі якого – знання особливостей іноземної мови, комунікативні вміння та навички реалізації білінгвального спілкування, розуміння іншомовного предметного коду та мовленнєвих картин світу двох народів. Більше того, у світлі сучасних тенденцій розвитку освіти саме білінгвальне спілкування стає одним із напрямків удосконалення професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Відомий американський дослідник Е. Холл вказує на нерозривний зв'язок понять культури і комунікації. Культура виступає фоном реалізації соціальної комунікації і сприяє формуванню умов, засобів і прийомів комунікації, що призводить до вдосконалення вже існуючих культурних контекстів або до створення нових. У загальному сенсі культура спілкування описується як складне утворення особистості, система моральних, комунікативних умінь і її вольових властивостей [4].

У навчально-виховному процесі культура спілкування розглядається як система морально спрямованих якостей (толерантність, доброзичливість, повага до людей, тактовність і чемність, самоконтроль, рефлексія, лабільність, самооцінка, які залежать від вихованості й загальної культури особистості), комунікативних умінь (знання особливостей іноземної мови, білінгвальні комунікативні вміння та навички реалізації вербального та невербального білінгвального спілкування, розуміння іншомовного предметного коду та мовленнєвих картин світу двох народів, культура мовлення, етикет, здатність співвідносити свою поведінку з конкретними умовами, наявність почуття міри у взаєминах) і вольових властивостей (самоконтроль, рефлексія), потрібних для успішного фахового спілкування і особистісного розвитку обох учасників педагогічного процесу – вчителя і учня [4].

В умовах розширення сфер соціальної взаємодії особливої актуальності набуває дослідження культури міжнаціонального

спілкування, що охоплює всю сукупність різноманітних зв'язків між націями і народностями, в процесі яких люди, що належать до різних національних спільнот і релігійних конфесій, обмінюються досвідом, матеріальними та духовними цінностями.

З огляду на те, що культура міжнаціонального спілкування передбачає встановлення та розвиток вербальних та невербальних контактів із представниками і носіями іншої культури засобами двох різних мов (рідної та іноземної), вважаємо доречним звузити розуміння цього поняття і визначити його як білінгвальну культуру спілкування.

Відповідно до уточненого змісту понять білінгвізм, білінгвокультурна особистість, білінгвальна культура особистості та білінгвальне спілкування вважається можливим визначити білінгвальну культуру спілкування як складне інтегративне утворення білінгвокультурної особистості і систему її морально спрямованих якостей, комунікативних умінь і вольових властивостей, потрібних для успішного фахового спілкування й особистісного розвитку білінгвокультурної особистості; як невід'ємний компонент загальної культури спілкування, необхідний для формування, забезпечення та реалізації бікультурної взаємодії і процесу обміну інформацією між білінгвокультурними особистостями в рамках професійної та побутової діяльності засобами рідної та іноземної мови.

Отже, поняття білінгвізм, білінгвальна культура особистості, білінгвальне спілкування, культура спілкування виокремлюються як основні складові поняття білінгвальної культури спілкування і дозволяють визначити його як систему морально спрямованих якостей, комунікативних умінь і вольових властивостей білінгвокультурної особистості, необхідних для формування, забезпечення та реалізації бікультурної взаємодії і процесу обміну інформацією між білінгвокультурними особистостями в рамках професійної та побутової діяльності засобами рідної та іноземної мови.

На основі аналізу сучасної зарубіжної та вітчизняної літератури з питань білінгвізму, білінгвального спілкування та культури спілкування стає очевидним, що проблема білінгвальної культури спілкування майже не висвітлена у педагогіці і тому потребує більш детального вивчення.

Педагогічній науці бракує теоретичного обґрунтування змісту та структури, методів, засобів і форм виховання білінгвальної культури, критеріїв, показників та рівнів її вихованості, що дозволяє констатувати недостатню розробленість даної педагогічної проблеми. Є потреба у комплексному підході до пошуку ресурсів та механізмів формування білінгвальної культури спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Боченкова М. Билингвизм и билингвальная среда как социокультурный и психолого-педагогический феномен / М. Боченкова //

Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2. – С. 591–595. **2. Вайнрайх У.** Языковые контакты: состояние и пробл. исслед. / Уриэль Вайнрайх // предисл. А. Мартине ; пер. с англ. яз. Ю. Жлуктенко. – К. : Вища шк., 1979. – 263 с. **3. Зозуля І. Є.** Полікультурне виховання іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ірина Євгенівна Зозуля ; Вінницький держ. пед. ун-т імені М. Коцюбинського. – Вінниця, 2012. – 20 с. **4. Корніяка О.** Емпіричне вивчення культури спілкування як структурного компонента психологічної готовності студента до педагогічної діяльності / О. Корніяка // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – №10. – С. 59–64. **5. Михайлов М.** Двухязычие и взаимовлияние языков Текст. / М. Михайлов // Проблемы двухязычия и многоязычия. – М., Наука, 1972. – С. 197–203. **6. Новый** словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://methodological_terms.academic.ru/1163 **7. Панасюк Л. В.** Диглосія: до аналізу категорії білінгвізму / Л. В. Панасюк. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2099> ISSN 2075146X. Витоки педагогічної майстерності. 2014. Випуск 14 27 **8. Слепцова Е.** Педагогические аспекты формирования билингвальной культуры личности будущего учителя: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика та история педагогіки» / Слепцова Евгения Викторовна. – Рязань, 2011. – 221 с. **9. Хабибулина З.** Анализ понятия «билингвальная коммуникация» в психолого-педагогической литературе и ее роль в европейской системе высшего образования / З. Хабибулина // Молодой ученый. – 2011. – №6. Т.2. – С. 165–168.

Дьоміна В. В. Становлення білінгвокультурної особистості майбутнього вчителя іноземної мови

У статті розкрито поняття білінгвальна особистість як професійна та культурологічна характеристика педагога-філолога, сутність якої визначається нами як особистість, що володіє рідною та іноземною мовами на рівні, достатньому для ефективного спілкування у білінгвальному діалогічному просторі, усвідомлює себе як суб'єкт і об'єкт двох культур і має сформовані інтегративні й комунікативні навички міжкультурної взаємодії та спілкування; обґрунтовано визначення білінгвальної культури як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя іноземної мови, необхідного для обміну інформацією між представниками білінгвокультур засобами рідної та іноземної мов; представлено шляхи становлення білінгвальної особистості у процесі освіти в виховання майбутніх учителів іноземної мови до та специфіка їх професійної підготовки, яка полягає у формуванні комунікативно-мовних білінгвальних умінь для здійснення білінгвального спілкування, результативність якого залежить від рівня оволодіння комунікативно-

мовними вміннями і здатності організувати мовну взаємодію в контексті інтеграції мов і культур сприяє, що полегшує адаптацію педагога-філолога до нових соціокультурних умов, допомагає організації і координації його професійно-педагогічній діяльності, дозволяє отримати визнання правильності своїх дій від іншомовних груп.

Ключові слова: білінгвізм, білінгвальна особистість, білінгвальне спілкування, майбутні вчителі іноземної мови, педагогіка.

Демина В. В. Становление билинговокультурной личности будущего учителя иностранного языка

В статье раскрыто понятие билингвальная личность как профессиональная и культурологическая характеристика педагога-филолога, сущность которой определяется как личность, обладающая родном и иностранном языках на уровне, достаточном для эффективного общения в билингвальном диалогическом пространстве, осознает себя как субъект и объект двух культур и имеет определенные интегративные и коммуникативные навыки межкультурного взаимодействия и общения; обосновано определение билингвальной культуры как компонента педагогической культуры будущего учителя иностранного языка, необходимого для обмена информацией между представителями билинговокультур средствами родного и иностранного языков; представлены пути становления билингвальной личности в процессе образования в воспитания будущих учителей иностранного языка и специфика их профессиональной подготовки, которая заключается в формировании коммуникативно-речевых билингвальных умений для осуществления билингвального общения, результативность которого зависит от уровня овладения лингвокультурологическими умениями и способностями организовать речевое взаимодействие в контексте интеграции языков, что способствует адаптации педагога-филолога к новым социокультурным условиям, помогает организации и координации его профессионально-педагогической деятельности, позволяет получить признание правильности своих действий от членов иноязычных групп.

Ключевые слова: билингвизм, билингвальная личность, билингвальное общение, будущие учителя иностранного языка, педагогика.

Domina V. Formation of the Biling-Vocational Person of the Future Teacher of Foreign Language

The article describes the concept of a bilingual personality as a professional and cultural characteristic of a teacher-philologist whose essence is defined as a person who has native and foreign languages at a level sufficient for effective communication in a bilingual dialogic space, realizes himself as a subject and object of two cultures and has certain integrative and communicative skills of intercultural interaction and communication; he definition of bilingual culture as a component of the pedagogical culture of the future teacher of a foreign language necessary for the exchange of information

between representatives of bilingual cultures by means of native and foreign languages is justified; the ways of becoming a bilingual person in the process of education in the education of future teachers of a foreign language and the specificity of their professional training are presented. This is the formation of communicative and speech bilingual skills for bilingual communication, the effectiveness of which depends on the level of mastering linguistic and cultural skills and the ability to organize speech interaction in the context of integration languages, which contributes to the adaptation of the teacher-philologist to the new sociocultural conditions, helps the organization and coordination of his professional and pedagogical activity, allows you to get recognition of the correctness of his actions from members of groups speaking another language.

Key words: bilingualism, bilingual personality, bilingual communication, future teachers of a foreign language, pedagogy.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Омельченко С. О.

УДК 378.461:614.253

Ю. О. Євтушенко

ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ: ЕТИКО-ДЕОНТОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

З позицій загальнолюдських якостей медицина являє собою складну систему, в якій істотну роль відіграють такі елементи, як світоглядна культура лікарів, їх філософська, екологічна, моральна, естетична, художня та ін. культури, які, у свою чергу, формують загальну професійну культуру майбутніх лікарів. Обмеження тут неможливі в силу багатогранності самої людської діяльності, складності визначення самого поняття «культура» та багатфункціональності професійної діяльності сучасного лікаря. У науковій літературі розглядаються проблеми культури мислення лікарів, роль релігії та мистецтва в медицині, культури професійних взаємовідносин й поведінки тощо. Не менш важливою складовою професійної культури майбутніх лікарів є етико-деонтологічна культура.

Особливості професійної підготовки майбутніх лікарів розкрито у наукових працях В. Аверіної [1], А. Агаркової [2], О. Беляєвої [3], Л. Дудікової [4] та ін. Проблемам формування професійної культури майбутніх фахівців, зокрема, студентів-медиків, присвячені дослідження А. Грандо [5], Ю. Колісник-Гуменюк [6], Н. Крилової [7] та ін.

Додаткового ретельного вирішення потребують проблеми формування етико-деонтологічної культури майбутніх лікарів як

складової їх загальної професійної культури у процесі фахового навчання студентів-медиків у вищих медичних закладах освіти України.

Отже, **мета** цієї статті полягає у визначенні сутнісних характеристик етико-деонтологічної культури майбутніх лікарів як важливої складової їх загальної професійної культури.

Гуманітарний аспект медичної освіти відбиває парадигму гуманітарних проблем професійної діяльності лікаря – це й проблеми взаємовідносин з пацієнтами, членами їх сімей та колегами, й питання медичного права, проблеми цілісного підходу в профілактиці й лікуванні захворювань, аспекти впливу наукових відкриттів, пов'язаних з безпекою й поліпшенням здоров'я людини, проблеми обміну передовим професійним досвідом й т.і. [8].

Питання про підвищення якості медичної допомоги на сучасному етапі представляється найбільш пріоритетним. Це обумовлене реалізацією національної реформи у галузі охорони здоров'я, подальшим підвищенням запитів пацієнтів і високими вимогами в суспільстві щодо рівня матеріально-технічного оснащення медичних установ, урахуванням культурно-релігійних особливостей людей, що звернулися до медичних установ, що представляється неможливим без наявності етико-деонтологічної складової у професійній культурі майбутніх медичних працівників [9].

Гуманітаризація вищої медичної освіти ставить на меті «формування морально й духовно розвиненої людини – майбутнього фахівця, незалежно від її національної й культурної приналежності, готової й здатної гармонійно поєднувати освіченість, професіоналізм, духовність, моральну вихованість; це процес, спрямований на засвоєння особистістю гуманітарного знання, гуманітарної культури, гуманітарного потенціалу медицини» [10, с. 112].

Розглядаючи етико-деонтологічну культуру як діяльність фахівця щодо оволодіння, застосування, оцінювання, удосконалення та створення новітньої особистісно осмисленої системи професійно та суспільно обумовлених цінностей, що реалізуються в професійній діяльності та формуються на основі загальнолюдських цінностей, ми наполягаємо, що етико-деонтологічний компонент професійної культури майбутніх лікарів містить систему норм, цінностей, моральних принципів специфічного типу людської діяльності (моральну свідомість), яка набувається, функціонує, аналізується, переосмислюється та удосконалюється через моральні взаємодії та конфлікти і реалізується через професійну діяльність, обумовлюючи її характер.

Треба зауважити, що комплексність поняття етико-деонтологічної культури майбутнього лікаря виявляється у тому, що критеріями її формування є не лише знання, а й переконання: моральна зрілість медичного працівника полягає в єдності емоційного та практичного аспектів його діяльності. У структурі професійної культури медичного працівника ми виділяємо наступні компоненти: мотиваційний, який

відображає інтерес до формування професійної компетентності, необхідних морально-етичних якостей; аксіологічний, який розкриває професійно-етичну культуру як сукупність певних цінностей; когнітивний, який забезпечує здатність отримувати ключові кваліфікації та професійні компетенції; операційно-діяльнісний, який виступає як сукупність способів і засобів діяльності медичного персоналу; особистісно-рефлексивний розкриває професійно-етичну культуру як специфічний спосіб реалізації сутнісних сил людини; креативний, який є свідченням спроможності медичного працівника до творчості у професії.

Аналізуючи ціннісно-сміслові компоненти професійної ідентичності лікаря, ми дійшли висновків про те, що у професіях деонтологічного статусу фахова ідентичність обумовлюється особистісно-деонтологічним комплексом, який, у свою чергу, визначається як особлива форма прояву осмисленого відношення фахівця до професійної діяльності, яке виражається в особистісних характеристиках, властивих лікарської діяльності.

Структура особистісно-деонтологічного комплексу містить у собі сукупність знань, умінь і навичок, виразність професійно важливих якостей; значеннєве відношення до себе як суб'єкту професійної діяльності. Головним формуючим елементом особистісно-деонтологічного комплексу лікаря є ціннісно-значеннєві орієнтації особистості. Несформованість особистісно-деонтологічного комплексу лікаря виражається у стереотипному відношенні фахівця до себе, до своїх цінностей і норм професії й, у результаті, обумовлює недостатню професійну ідентичність фахівця.

У структурі етико-деонтологічної культури майбутнього лікаря ми виокремлюємо такі компоненти, як *когнітивний* (професійні знання та компетентності), *аксіологічний* (наявність професійно-етичних цінностей), *мотиваційний* (інтерес до використання морально-етичних норм у майбутній професійній діяльності), *особистісно-рефлексивний* (морально-етичні переконання медичного працівника у професійній діяльності), *поведінковий* (реалізація етико-деонтологічних норм у практичній діяльності лікаря).

Змістовне наповнення виокремлених компонентів у структурі етико-деонтологічної культури майбутніх лікарів ми бачимо наступним чином:

- когнітивний компонент (культура етико-деонтологічного мислення) – знання етичних принципів й етико-деонтологічних норм, розвиненість рефлексивних, розумових здібностей, рівень інтелекту, уміння прийняти рішення у моральній ситуації, що склалася;
- аксіологічний компонент (культура етико-деонтологічних почуттів) – значимість для особистості моральних норм й цінностей, здатність до емпатії й взаєморозуміння, гуманістична спрямованість, орієнтація на самовдосконалення;
- мотиваційний компонент (культура етико-деонтологічної

самосвідомості) – свідомість як вища притаманна тільки людині форма узагальненого відбиття об'єктивних стійких властивостей й закономірностей навколишнього світу, формує в неї внутрішню модель зовнішнього світу, у результаті чого досягається пізнання й перетворення навколишньої дійсності у попередній уявній побудові дій і передбачення їх результатів, що забезпечує розумне регулювання поведінки й діяльності людини;

- особистісно-рефлексивний компонент (культура етико-деонтологічної самореалізації) – самореалізації сутнісних сил лікаря, його потреб, здібностей, інтересів, дарувань у професійній діяльності, яка складається із низки взаємозалежних етапів: самопізнання, самооцінка, саморегуляція, самоутвердження, за рахунок яких розкривається інтелектуальний, професійно-моральний потенціал особистості лікаря;

- поведінковий компонент (культура етико-деонтологічної поведінки) – реалізація етичних цінностей, етичних принципів, деонтологічних норм й правил у житті й професійної діяльності.

Зазначені компоненти можна розглядати як послідовні рівні оволодіння тим або іншим аспектом етико-деонтологічної культури. Однак, ця послідовність є досить умовною, оскільки на практиці усі визначені компоненти є взаємозалежними.

Отже, процес формування етико-деонтологічної культури майбутніх лікарів як складової їх загальної професійної культури ми розглядаємо як невід'ємну частину освітнього процесу медичного ВНЗ, в якому на основі використання наукових підходів (системний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, культурологічний) та низки відповідних методологічних принципів організації навчання майбутні фахівці медичної галузі набувають необхідні їм у подальшій професійній діяльності етико-деонтологічні знання, навички та вміння, розуміють етико-деонтологічну культуру як особистісну професійно-моральну цінність, розкривають свій інтелектуальний, професійно-етичний потенціал, демонструють готовність до використання гуманістичних цінностей, етичних принципів, деонтологічних норм й правил у своїй практичній діяльності лікаря.

Перспективи подальших наукових розвідок в межах досліджуваної теми ми бачимо у необхідності вивчення теоретичних та методологічних засад формування ціннісних орієнтацій майбутніх лікарів в освітньому процесі медичних ВНЗ України, що, на наш погляд, може сприятиме вдосконаленню їх загальної професійної культури.

Список використаної літератури

1. Аверин В. А. Психологія в структурі вищого медичного освіти [Текст] : автореф. дис. ... д-р психол. наук / В. А. Аверин. – СПб., 1997. – 39 с. **2. Агаркова А. О.** Формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів у вищих навчальних закладах [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. О. Агаркова. – К., 2011. – 22 с.

3. Беляева Е. С. Творческо-педагогический аспект в профессиональной подготовке студентов-медиков [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Беляева Екатерина Сергеевна. – М., 2006. – 204 с. **4. Дудікова Л. В.** Формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх лікарів [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Дудікова. – Вінниця, 2011. – 22 с. **5. Грандо А. А.** Врачебная этика и медицинская деонтология [Текст] : учеб. пос. / А. А. Грандо. – Таллин : Валгус, 1990. – 350 с. **6. Колісник-Гуменюк Ю. І.** Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах [Текст] : монографія / Ю. І. Колісник-Гуменюк. – Львів : «Край», 2013. – 296 с. **7. Крылова Н. Б.** Формирование культуры будущего специалиста [Текст] / Н. Б. Крылова. – М. : Высшая школа, 1990. – 142 с. **8. Микиртичан Г. Л.** Гуманитарная составляющая высшего медицинского образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://www.zdrav.ru/library/publications>. **9. Гетманова С. Л.** Профессиональная культура врача в контексте гуманизации педпроцесса медицинского вуза // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история : сб. ст. по матер. XXXVI междунар. науч.-практ. конф. №4(36). – Новосибирск : СибАК, 2014. **10. Шаповал Г. Н.** Гуманитарный аспект медицинского образования как неотъемлемая составляющая обучения иностранных студентов-медиков / Г. Н. Шаповал // Актуальные вопросы общественных наук : социология, политология, философия, история. №33: сб. ст. по матер. XXXIII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2014. – С. 108–112.

Євтушенко Ю. О. Професійна культура майбутніх лікарів: етико-деонтологічний аспект

Стаття присвячена визначенню сутнісних характеристик етико-деонтологічної культури майбутніх лікарів як важливої складової їх загальної професійної культури.

Доведено, що процес формування етико-деонтологічної культури майбутніх лікарів як складової їх загальної професійної культури є невід'ємною частиною освітнього процесу медичного ВНЗ, в якому на основі використання наукових підходів (системний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, культурологічний) та низки відповідних методологічних принципів організації навчання майбутні фахівці медичної галузі набувають необхідні їм у подальшій професійній діяльності етико-деонтологічні знання, навички та вміння, розуміють етико-деонтологічну культуру як особистісну професійно-моральну цінність, розкривають свій інтелектуальний, професійно-етичний потенціал, демонструють готовність до використання гуманістичних цінностей, етичних принципів, деонтологічних норм й правил у своїй практичній діяльності лікаря.

Ключові слова: професійна культура, етико-деонтологічна культура, сутнісні характеристики, майбутні лікарі, освітній процес медичного ВНЗ.

Евтушенко Ю. А. Профессиональная культура будущих врачей: этико-деонтологический аспект

Статья посвящена изучению сущностных характеристик этико-деонтологической культуры будущих врачей как важной составляющей их общей профессиональной культуры.

Доказано, что процесс формирования этико-деонтологической культуры будущих врачей как составляющей их общей профессиональной культуры является неотъемлемой частью образовательного процесса медицинского вуза, в котором на основе использования научных подходов (системный, компетентностный, личностно-ориентированный, культурологический) и ряда соответствующих методологических принципов организации обучения будущие специалисты в медицинской области приобретают необходимые им в дальнейшей профессиональной деятельности этико-деонтологические знания, навыки и умения, понимают этико-деонтологическую культуру как личностную профессионально-моральную ценность, раскрывают свой интеллектуальный, профессионально-этический потенциал, демонстрируют готовность к использованию гуманистических ценностей, этических принципов, деонтологических норм и правил в своей практической деятельности врача.

Ключевые слова: профессиональная культура, этико-деонтологическая культура, сущностные характеристики, будущие врачи, образовательный процесс медицинского вуза.

Yevtushenko Yu. Professional Culture of Future Doctors: Ethical and Deontological Aspect

The article deals with the analysis of the essential characteristics of the ethical and deontological culture of future doctors as a significant component of their general professional culture.

The structure of the ethical and deontological culture of future doctors includes the following components: cognitive (professional knowledge and competences), axiological (existence of professional values), motivational (interest to use moral and ethical norms in future professional activity), reflexive (ethical beliefs of doctors), behavioral (realization of ethical and deontological norms in practical activity of doctors).

It has been proved that the process of the formation of the ethical and deontological culture of future doctors as an important component of their general professional culture must be viewed upon as an inseparable part of the teaching and educational process of medical higher educational establishments in which based on the use of such scientific approaches as the system-oriented, competence-oriented, personally oriented and cultural ones and a number of methodological principles of the organization of the professional training, the

future doctors can receive the necessary ethical and deontological knowledge, skills and habits which will be useful in the course of their future professional activity, become aware that their ethical and deontological culture is a personal professional value, can develop their intellectual and professionally ethical potential, demonstrate their readiness for using humanistic values, ethical principles, deontological norms and rules in the professional activities of future doctors.

Key words: professional culture, ethical and deontological culture, essential characteristics, future doctors, teaching and educational process of medical higher educational establishments.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.016:811

Н. М. Жукович-Дородних

**ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ПРОФЕСІЙНО-
КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ЯК КЛЮЧ ДО ЯКІСНОЇ ФАХОВОЇ
ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ В СУЧАСНИХ УМОВАХ
ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

На всіх етапах розвитку людства підготовка до життя і праці майбутнього покоління, передача знань і досвіду було найважливішим завданням суспільства. А в сучасних умовах швидкої зміни знань, їх постійного поглиблення й удосконалення, перед освітою викликомстає потреба суспільства – підготовка фахівців нової якості, дійсно нової формації. Змінюється роль освіти в сучасному світі: вона перетворюється на тривалий і безперервний процес, оскільки протягом усього життя людина стикається з проблемою старіння знань, необхідністю їх оновлення, поповнення й освоєння нових професійних сфер [1, с. 102–109].

Слід зазначити, що одним із головних аспектів вирішенні цієї проблеми є врахування загальноохоплюючих глобалізаційних процесів. Сучасна людина постійно знаходиться під впливом глобалізації, що безповоротно охопила різноманітні соціальні інститути, організації та процеси. Логічним результатом цього посилення взаємозв'язку між країнами в соціально-економічній сфері, політиці, освіті та культурі, що потребує від людини іншомовних комунікативних вмінь у різних напрямках та на різних рівнях, зокрема в професійній сфері.

Тому, на нашу думку, формування іншомовних професійно-комунікативних умінь в процесі фахової підготовки є актуальною проблемою.

Метою даної статті є дефініційний аналіз комунікативної компетенції, визначення сутності іншомовної професійної комунікативної компетенції, дослідження принципів і методів навчання іноземної мови.

Слід відзначити, що науковці вважають глобалізацію явищем складним і суперечливим: з одного боку, вона створює можливості і переваги для суспільного прогресу, а з другого – розподіляє їх не рівномірно між народами, державами та представниками різних соціальних груп. Але в цілому глобалізацію вважають об'єктивним і неухильним процесом та загалом оцінюють її позитивно, оскільки вона об'єднує національні економіки в єдине організаційне ціле і тим самим підвищує ефективність світового господарства. Так, для сучасної світової економіки притаманним є стрімкий процес транснаціоналізації, в якому рушійною силою виступають транснаціональні корпорації (ТНК). За даними ООН, нині у світі існує понад 65 тисяч транснаціональних корпорацій (ТНК), які мають у різних країнах більш ніж 700 тисяч філіалів, у яких зайнято близько 100 млн. осіб. Відзначимо, що ТНК – це не тільки виробничі підприємства (наприклад, Siemens, IBM, Nokia, Toyota та ін.), але й транснаціональні банки, телекомунікаційні компанії, страхові компанії, аудиторські компанії, інвестиційні і пенсійні фонди, які постійно потребують нових фахівців різних галузей господарства[2].

З іншого боку, глобалізація сприяє зближенню не тільки економік, а й культур різних народів, полегшує встановлення порозуміння між ними. І в цих реаліях головною проблемою, на наш погляд, стає володіння знаннями та вміннями іншої мови, так званої іншомовної компетенції.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив виокремити головні аспекти досліджень в контексті іншомовної підготовки студентів різних спеціальностей в умовах глобалізації, а саме:

- інтеграція вищої освіти України до європейського освітнього простору (В. Андрущенко, М. Згуровський, В. Кремень та ін.);
- дослідження зарубіжних освітніх тенденцій (О. Максименко, А. Ржевська та ін.);
- розробка і використання інноваційних освітніх технологій (Н. Бойко І. Дичківська, Т. Коваль, О. Ярошенко та ін.)
- формування іншомовної професійної компетентності студентів немовних спеціальностей (О. Алмабекова, А. Андрієнко Н. Алмазова, Н. Ізорія, В. Махова та ін.).

Цікавими є результати аналізу численних праць західноєвропейських науковців у сфері професійного навчання, проведене О. Заболотською, яка виокремила такі аспекти вирішення вище окресленої проблеми:

- реформування вищої освіти в контексті євроінтеграційних процесів та Болонської конвенції (R. Sternberg, H. Schaerer та ін.);
- значення компетентності для сучасного суспільства (W. Hutmacher, B. Mansfield, H. Spencer-Oatey, R. Sternberg та ін.);

- компетентність у навчанні іноземних мов (M. Berns; M. Canal та ін.);
- міжкультурна компетентність (H. Brown, M. Lustig, J. Koester та ін.);
- інтернаціоналізація освіти (C. Hahn, J. Knight, P. Scott та ін.);
- бізнес і навчання іноземних мов (R. Edelstein, VoghtandRaySchaub та ін.);
- шляхи реалізації іншомовної підготовки як невід'ємної складової вищої професійної освіти (G. Egloff, A. Fitzpatrick);
- інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов (K. Ahmad, G. Corbett, M. Rodgers & R. Sussex).

Дефініційний аналіз проблеми базувався на з'ясуванні сутності компетентності, а саме розумінні її як обізнаності щодо чогось; а також коло повноважень будь-якої організації, установи або особи. А «компетентний» (від лат. *competens* (*competentis*) – відповідний, подібний) – той, хто має компетентність, є правомочним у відповідній галузі, котрий є добре обізнаним стосовно чогось, що ґрунтується на знанні, кваліфікований, який має певні повноваження, повноправний, повновладний [3, с. 454–455].

Відзначимо, що проблемами формування компетентності у процесі навчання займалися не лише науковці, а й міжнародні організації: ЮНЕСКО, ПРООН, ЮНІСЕФ, Рада Європи, Міжнародний департамент стандартів, Організація європейського співробітництва та розвитку та ін.. Зокрема, Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) визначає поняття компетентність як здатність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання та роботу. Визначається, що компетентність складається з набору знань, навичок та відношень, що дозволяють особистості діяти та виконувати функції, спрямовані на досягнення визначених стандартів у професійній галузі або певній діяльності [4].

Загальновідомо, що поняття комунікативної компетенції введено в науковий обіг у 1972 р. американським лінгвістом Д. Хаймсом, який розумів під цим поняттям навички та вміння адекватного використання іноземної мови в конкретній ситуації спілкування.

Аналіз сучасної наукової літератури з обраної проблеми засвідчив, що існують різні дефініції: «іншомовна комунікативна компетентність», «іншомовна професійна комунікативна компетентність», «іншомовна професійна компетентність». Узагальнюючи аналіз вищевказаного, визначаємо, що під **іншомовними професійно-комунікативними вміннями** ми розуміємо здатність фахівця усвідомлено, швидко й точно виконувати іншомовну комунікативну діяльність за спеціальністю з врахуванням соціальних, культурних, політичних, економічних і інших особливостей іншомовного спілкування, що сформована на основі раніше набутих фахових знань та оволодіння складною системою

інтелектуальних і практичних дій, необхідних для цілеспрямованого, досконалого, творчого розв'язання завдань трудової діяльності різного ступеня складності. Ці уміння є складовою загальної професійної компетентності, найважливішим чинником конкурентоздатності фахівця на ринку праці в умовах всесвітньої глобалізації.

Погоджуємось з О. Хоменко, що «з'являється нове соціальне замовлення суспільства щодо сучасної професійної освіти, яке спрямоване на навчання, розвиток та виховання висококваліфікованих фахівців, кваліфікація яких повинна розглядатися як синтез їх загальних та професійних компетентностей, до яких, зокрема, належить здатність спілкуватися іноземними мовами. Лише така комбінація надає право говорити про особистість здатну ефективно взаємодіяти на різних рівнях із представниками міжнародного співтовариства від імені держави» [5, с 6]

Отже, іншомовна підготовка фахівців, спрямована на формування іншомовних професійно-комунікативних умінь, повинна бути однією із важливих складових сучасної вищої школи.

Основним аспектом обраної проблеми вважаємо добір певних технологій, методик і технік викладання іноземної мови, оскільки навчання іноземної мови у ВНЗ має забезпечувати студентам не тільки володіння відповідним рівнем знань мови, вміннями та навичками використовувати її у різноманітних ситуаціях життєдіяльності, а й сприяти успішному розвитку професійної компоненти діяльності майбутнього фахівця, набутті професійно-спрямованої іншомовної компетентності.

Слід відзначити, що історія методики навчання іноземних мов завжди була орієнтована на пошуки найбільш раціонального методу навчання. Вважається, що найдавнішим був натуральний метод, згідно з яким іноземна мова засвоювалась так, як дитина засвоює рідну мову – шляхом наслідування (імітації) готових зразків, багаторазового повторення їх та відтворення нового матеріалу по аналогії з вивченим.

Різні аспекти, специфіка організації процесу навчання іноземних мов у вишах стали предметом розвідок О. Арделян, О. Заболотської, І. Костикової, О. Малихіна, Т. Мінакової, В. Мичковської, М. Пентилюк, В. Хейліка. Розв'язання проблеми ефективного навчання іноземних мов знайшло висвітлення в зарубіжних розвідках Л. Андерсона, Дж. Блок, Б. Блума, А. Гідденса, В. Долла, Д. Коррігана, Дж. Лемке.

Проблема методів навчання іноземної мови широко досліджена і описана в роботах І. Рахманова, К. Ганшина, І. Грузинської, Ф. Аронштейна, В. Раушенбах та ін. Розробкою сучасних методів і прийомів навчання іноземної мови займалися такі вчені, як Г. Китайгородська, Г. Лозанов, Є. Пасів та інші.

Кожен метод має властиві йому позитивні та негативні сторони і за певних умов має свою об'єктивну цінність. Проте у всі часи методи, що використовувались в різних навчальних закладах, перебували в найбезпосереднішій залежності від соціального замовлення суспільства,

яке впливало на мету і зміст навчання іноземних мов і навіть на вибір тієї чи іншої мови.

Навчання іноземних мов, як і навчання інших дисциплін, базується на загальних принципах дидактики, здійснюється на єдиній дидактичній основі, яка реалізується у системі дидактичних принципів: наочності, посильності, міцності, свідомості, науковості, активності, виховуючого навчання, індивідуалізації, доступності, систематичності та послідовності, колективності, проблемності, розвиваючого навчання тощо [6]. Всі ці принципи є взаємопов'язаними. Реалізація кожного з них окремо сприяє підвищенню ефективності навчання, але впровадження всієї системи в цілому значно ефективніше. В МНІМ загальні принципи дидактики набувають певної специфіки. Розглянемо це детальніше.

Так, принцип наочності було вперше запроваджено саме при навчанні іноземних мов. Зараз це один з провідних принципів дидактики, що застосовується при навчанні всіх навчальних дисциплін. Він є дуже важливим при навчанні ІМ, бо процес засвоєння знань починається з чуттєвого сприйняття. Використання наочності робить заняття емоційно забарвленим, зацікавлює студентів, збуджує їх мислення. Створюються природні або майже природні ситуації для використання мови як засобу комунікації. Розрізняють слухову та зорову наочність. Вона сприяє засвоєнню мовного та мовленнєвого матеріалу, формуванню навичок та вмінь іншомовного мовлення.

Принцип посильності передбачає урахування рівня підготовки студентів, тобто рівня володіння ними ІМ (іноземною мовою) та рівня сформованості спеціальних навчальних умінь. Викладач має відбирати навчальний матеріал, узгоджувати його обсяг, підбирати вправи, надавати певний час для виконання з урахуванням рівня підготовки студентів.

Принцип міцності (при навчанні ІМ) передбачає здатність студента утримувати у пам'яті засвоєний мовний та мовленнєвий матеріал і вміти застосовувати його на практиці при усній або письмовій комунікації. Цей принцип забезпечується яскравою презентацією матеріалу; постійним повторенням і вправленням; використанням студентом цього матеріалу для комунікативних цілей; систематичним контролем; постійним наглядом з боку викладача за формуванням навичок та вмінь студента. Цьому також сприяють підвищення змістовності матеріалу, застосування наочності, виконання творчих завдань.

Принцип свідомості при навчанні ІМ означає, що студент добре розуміє те, що вивчає. Цей підхід контрастується з «механічним» заучуванням, де застосовуються лише повторення. Отже, студент має засвоїти правила для того, щоб використовувати їх при спілкуванні. Тільки практика, яку підтримує теорія, здатна розвивати мовленнєві навички і вміння.

Принцип науковості при навчанні ІМ означає, що результати сучасних досліджень, які присвячені особливостям іншомовного спілкування, мають застосовуватись у навчальному процесі.

Принцип активності означає, що при вивченні ІМ студент має бути активним учасником процесу навчання, виявляти інтелектуальну, емоційну та мовленнєву активність, що позитивно впливає на оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. Активність породжується при означених умовах. Студент має відчувати потребу у вивченні мови. Отже, головні джерела активності – це мотивація, бажання та інтерес до вивчення мови.

Принцип виховуючого навчання реалізується як завдяки такої організації навчання ІМ яка б давала студентам можливість удосконалювати свої здібності, формувати пізнавальні мотиви, здійснювати самостійну роботу, так і завдяки застосуванню певного навчального матеріалу, що сприяє вихованню, формуванню і розвитку позитивних рис характеру студентів, активної громадянської позиції, толерантності, поваги до представників інших культур тощо.

Принцип індивідуалізації стає дуже важливим сьогодні. В групі завжди є студенти, які сприймають матеріал швидше або навпаки повільніше, ніж інші. Викладач має організувати процес навчання кожного студента в класі і знаходити шляхи організації навчальної діяльності таким чином, щоб слабкіші студенти не відчували себе відстаючими, а найсильніші не розчаровувались тим, що інші гальмують їх процес навчання. Цей принцип реалізується через застосування індивідуальних завдань, через спеціальний підбір вправ для кожної групи студентів, через використання додаткового матеріалу тощо.

Щодо методів навчання, що зазначимо, що в залежності від того, який аспект мови переважає у навчанні, застосовується метод граматичний чи лексичний. Згідно з тією роллю, яку відіграють рідна мова та переклад у процесі навчання іноземних мов, методи діляться на перекладні та безперекладні (прямі) [7, с. 11]. Назва методу може бути зумовлена видом мовленнєвої діяльності, що складає мету навчання, у зв'язку з чим розрізняють усний метод та метод навчання читання. У назві методу може відбиватися спосіб розкриття значень іншомовних слів: прямий (безперекладний) і непрямий (перекладний), а також головний канал надходження іншомовної інформації: візуальний, аудіо-візуальний; зв'язок методу навчання з психічними процесами оволодіння іноземною мовою: свідомий та інтуїтивний, штучний та природний. Відомі методи, які були названі іменами їх авторів – методи Берліца, Гуена, Пальмера, Уеста, Фріза, Ладо, Лозанова, а також методи, в яких зафіксовано фактор часу: короткочасний, інтенсивний або певні психологічні феномени: методи релаксопедії, гіпнопедії, сугестопедії, активізації резервних можливостей особистості [7, с. 13].

В залежності від способів організації матеріалу та використання специфічних допоміжних засобів методи мають також відповідні-назви: метод програмованого навчання, метод з використанням ЕОМ і т. ін.

Історія методики навчання іноземних мов завжди була орієнтована на пошуки найбільш раціонального методу навчання.

Різні історичні періоди розвитку суспільства характеризуються певними методами навчання:

- в період Відродження переважав граматико-перекладний метод;
- в період інтенсивного розвитку капіталізму і міжнародних зв'язків, починаючи з кінця XIX ст. – прямий та усний метод;
- XX ст. – аудіо-візуальний, метод програмованого навчання, з використанням ЕОМ і комп'ютерів та ін.

Серед найновіших методів навчання іноземних мов, що виникли переважно в англомовних країнах – США та Великобританії – в останні десятиріччя XX ст., все більшого поширення набувають методи, які об'єднують у собі комунікативні та пізнавальні (академічні) цілі. Їх основними принципами є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на учня, цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри у викладача в успіх своїх учнів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук [8, с. 90].

Існування різних варіантів цього напрямку в сучасній методиці, які мають різні назви – свідчить про зростаючий інтерес до навчання іноземних мов і прагнення методистів переосмислити їх роль та місце у світі.

Розглянемо більш детально сучасні методи навчання ІМ: сугестивний метод, комунікативний метод, метод повної фізичної реакції, драматико – педагогічний, «мовчазний» та «груповий» методи.

Сугестивний метод (метод навіювання) створений у другій половині XX ст. в Софійському інституті сугестології (Болгарія), названий іменем його творця, психотерапевта за фахом, Георгія Лозанова. Лозанов як лікар-сугестолог дійшов висновку щодо можливості використання у навчанні іноземних мов неусвідомлених резервних можливостей, які він спостерігав у своїх пацієнтів. Безпосередня дія викладача на тих, кого він навчає і хто в цей час перебуває у стані «псевдо-пасивності», і, головним чином, саме його сугестивна, навіююча дія сприяє усуненню психотравмуючих факторів (скутості, страху, побоювання можливих помилок, замкнутості, некомунікабельності, труднощів у подоланні стереотипів рідної мови та «мовного бар'єру» іноземної). Такий вплив, на думку Лозанова, створює сприятливі передумови для організації іншомовного мовленнєвого спілкування [8, с. 92]. Крім того, він допомагає розкрити резервні можливості учнів щодо запам'ятовування значного обсягу навчального матеріалу.

Головні положення сугестивного методу:

1) створюються сприятливі умови для оволодіння учнями усним мовленням шляхом усунення багатьох психологічних бар'єрів, що виникають в ситуаціях навчання;

2) більша увага приділяється зв'язку навчального процесу з особистими інтересами та мотивами учнів;

3) між викладачем та учнями встановлюються і підтримуються довірливі стосунки, які сприяють успішній мовленнєвій взаємодії;

4) навчання проходить у двох планах – свідомому та підсвідомому, в яких діють обидві півкулі головного мозку, а це дає оптимальний результат;

5) мовний матеріал засвоюється в атмосфері гри, перевтілення, з використанням мови та рухів, а також драматизації творів мистецтва, що допомагає переключити увагу учнів із форми на сам процес спілкування;

6) навчальний матеріал вводиться на основі значних за обсягом полілогів і супроводжується перекладом на рідну мову учнів, а також коментарем лексичного та граматичного характеру (двічі); перше пред'явлення у виконанні викладача з музичним супроводом (рецептивна фаза, під час якої функціонують ліва та права півкулі мозку), та друге пред'явлення полілогу вчителем у нормальному темпі, коли учні знаходяться в «концертному стані» – у стані релаксації і слухають учителя з заплющеними очима, сидячи у зручних позах;

7) активізація матеріалу проходить за допомогою драматизації, ігор, пісень, вправ на запитання-відповіді; при цьому учні виконують різні ролі, широко використовують невербальні засоби комунікації;

8) у центрі уваги – усномовленнева комунікація та вокабуляр, проте учні читають полілоги і пишуть твори на різні теми;

9) завдяки використанню резервів мимовільної пам'яті за один місяць досягається засвоєння на розмовному рівні близько 2000 слів [8, с. 95].

Застосування методу Лозанова з метою прискореного оволодіння іноземною мовою дало позитивні результати і стимулювало організацію сугестопедичних курсів не лише у нього на батьківщині, але й у ряді інших країн. Проте цей метод має й деякі недоліки, проаналізовані Г. Китайгородською (Росія). Завдяки зусиллям останньої ідеї інтенсивного навчання отримали свій подальший розвиток. Вона розглядає учня як активного учасника педагогічного процесу, що творчо оволодіває знаннями та уміннями, які він з успіхом застосовує у своїй навчальній та життєвій діяльності. Г. Китайгородська висуває чотири принципи навчання іноземної мови згідно з методом, названим нею «методом активізації резервних можливостей особистості»:

1) принцип організації особистісного спілкування у навчальному процесі;

2) принцип поетапно-концентричної організації навчального процесу;

3) принцип використання рольової гри в організації навчального процесу;

4) принцип організації колективного спілкування.

Цей метод забезпечує інтенсивне навчання, у ході якого навчальні цілі досягаються за мінімальний термін при максимальному обсязі необхідного навчального матеріалу.

Розробкою комунікативного методу в тій чи іншій мірі займалось багато наукових колективів та методистів у різних країнах. Найбільш вагомий внесок в обґрунтування методу зробили найпоспідовніші його

прихильники і насамперед Г. Уїдоусан, У. Литлвуд (Англія), Г. Піфо (Германія), Ю. Пассов (Росія) [7, с.44].

Комунікативний підхід орієнтований на організацію процесу навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування (в інтерпретації Ю. Пассова), а саме:

1) діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілюється в комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування та навчання, і в комунікативно вмотивованій, активній поведінці учня як суб'єкта спілкування та навчання;

2) предметність процесу комунікації, яка має бути змодельована обмеженим, але точно визначеним набором предметів обговорення (тем, проблем, подій і т. ін.);

3) ситуації спілкування, що моделюються, як найтипівіші варіанти стосунків учнів між собою;

4) мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування та навчання в даних ситуаціях.

У процесі навчання за комунікативним методом учні набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно усі вправи та завдання повинні бути комунікативне виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією. Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови.

У рамках навчання мовлення за комунікативною методикою широко використовуються опори різних видів: змістові та смислові, словесні й зображальні, що допомагають керувати змістом висловлювання (текст, мікро текст, план, логіко-синтаксична схема), а також засвоювати граматичний матеріал; мовні ігри, що дають змогу спілкуватися в різних соціальних контекстах та в різних ролях.

У практиці навчання іноземних мов за кордоном широке застосування знайшов також метод Джеймса Ашера повної фізичної реакції. Як правило, цей метод використовується на початковому ступені навчання і базується на твердженні, що відсутність стресових ситуацій значно підвищує мотивацію навчання. Основними принципами цього методу є:

1) розуміння іноземної мови повинно передувати говорінню;

2) розуміння слід розвивати шляхом виконання наказів;

3) не потрібно примушувати говорити, завдяки наказам та фізичним діям при їх і виконанні спонтанно розвивається готовність до говоріння [9, с. 74].

Також великий інтерес викликає також і драматико-педагогічна організація навчання іноземних мов, яка повністю орієнтована на дію. Виділяють різні аспекти драматико-педагогічного навчання:

теоретичний, індивідуальний, соціально-психологічний, психолінгвістичний, літературно- і мовно-дидактичний. Основним девізом цього методу є: ми вчимо і вчимося мови головою, серцем, руками і ногами.

Особливого поширення набувають наприкінці ХХ ст. ідеї «автономії» учнів у навчальному процесі. Автономія навчання тісно пов'язана з поворотом до орієнтованого на учня навчання, що перегукується з поняттями індивідуалізації навчання. Так, одним із основних принципів «мовчазного» методу, розробленого Галебом Гатегно, є підпорядкованість навчання учінню. Цим визначається «мовчазна» роль учителя та одночасно велика мовленнєва активність і самостійність тих, хто навчається [9, с. 80].

У навчанні широко використовуються жести вчителя, кольорові звукові та вокабулярні таблиці, кубики для демонстрації введення та засвоєння звуків, слів, структур у діях і ситуаціях. Учитель ніби виконує роль драматурга: він пише сценарій, визначає дійових осіб, моделює їх дії, готує необхідні вербальні та невербальні опори, задає тон, створює атмосферу для комунікації та, спостерігаючи за процесом засвоєння, дає оцінку його учасникам.

Широке розповсюдження отримав також так званий «груповий метод», запропонований чиказьким професором психології Чарльзом Карреном. Основні принципи навчання були запозичені із сфери стосунків консультанта з клієнтом; вони орієнтовані на поєднання пізнавальних та емоційних процесів навчання. Це передбачає тісну взаємодію вчителя і тих, хто навчається, в комунікативних ситуаціях без опори на підручник.

Вочевидь, що в процесі формування іншомовних професійно-комунікативних умінь майбутнього фахівця, необхідно добирати певні методи навчання іноземної мови в залежності особливостей спеціальності студента, сфери його майбутньої професійної діяльності та потенційних можливостей застосування іноземної мови. Впевнені, що вище представлені методи мають свої переваги і можуть бути застосовані на практиці.

Подальше дослідження обраної проблеми планується зосередити на дослідженні створення мотиваційного середовища для студентів у процесі вивчення іноземних мов.

Список використаної літератури

1. Красовська О. Ю. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору / О. Ю. Красовська // Вісник Академії митної служби України. Серія: «Економіка». – 2011. – № 2 (46). – С. 102–109. **2. Масштаби** діяльності сучасних транснаціональних корпорацій (ТНК) <http://uceps.org.ua/diyalnosti-transnatsionalnyh-korporatsij/> **3. Енциклопедія** професійного образования. – Т. 1. – М., 1998. – С. 454–455. **4. Компетентнісний** підхід у сучасній освіті:

світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : «К.Е.С.», 2004. – 112 с. **5. Хоменко О. В.** Іншомовна підготовка студентів економічних спеціальностей в контексті глобалізації : монографія / О. В. Хоменко – К. : КНУТД, 2014. – 364 с. **6. Курс лекцій з методики ІМ.** Електронний ресурс. Режим доступу: <http://bibl.com.ua/kultura/28016/index.html?page=4> **7. Утробина А. А.** Методика преподавания и изучения иностранного языка: Конспект лекций: Пособие для подготовки к экзаменам. – М. : Приор-издат, 2006. – 107 с. **8. Китайгородская Г. А.** Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М. : Высш. шк., 1986. – 101 с. **9. Колкер Я. М.** Практическая методика обучения иностранному языку. – М. : Academia, 2001. – 258 с.

Жукович-Дородних Н. М. Формування іншомовних професійно-комунікативних умінь як ключ до якісної фахової підготовки студентів в сучасних умовах глобалізації

У статті доведено актуальність дослідження обраної проблеми, розглянуто особливості формування іншомовних професійно-комунікативних умінь в сучасних умовах глобалізації. Розкрито сутність іншомовних професійно-комунікативних умінь. Досліджено принципи та методи навчання іноземних мов.

Ключові слова: глобалізація, фахова підготовка, компетенція, методика навчання іноземних мов, іншомовні професійно-комунікативні вміння.

Жукович-Дородных Н. М. Формирование иноязычных профессионально-коммуникативных умений как ключ к качественной профессиональной подготовке студентов в современных условиях глобализации

В статье доказана актуальность исследования выбранной проблемы, рассмотрены особенности формирования иноязычных профессионально-коммуникативных умений в современных условиях глобализации. Раскрыта сущность иноязычных профессионально-коммуникативных умений. Исследованы принципы и методы обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: глобализация, профессиональная подготовка, компетенция, методика обучения иностранных языков, иноязычные профессионально-коммуникативные умения.

Zhukovich-Dorodnykh N. The Formation of Foreign Language Professional Communicative Skills as the Key to Quality Training of Students in Modern Conditions of Globalization

The article proves the relevance of the research of the chosen problem, considers the peculiarities of the formation of foreign-language professional and communicative skills in the modern conditions of globalization. The

essence of foreign language professional and communicative skills is revealed. The principles and methods of teaching foreign languages are investigated.

Key words: globalization, professional training, competence, methods of teaching foreign languages, foreign language professional and communicative skills.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 005.3-057.34

І. М. Калініна

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В ДОСЛІДЖЕННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ АДАПТАЦІЇ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Вихідні акмеологічні наукові позиції дослідження особистісно-професійного становлення державних службовців виступають провідною методологічною основою процесу їх адаптації до державної служби за допомогою педагогічної підтримки.

Мета статті складається в тому, щоб розкрити сутнісні характеристики і структуру особистісно-професійного ставлення державних службовців з позиції акмеології як міждисциплінарної наукової галузі, що вивчає процеси досягнення вершини майстерності в професійній діяльності, максимальній творчій самореалізації фахівця.

В працях А. Бодельова, Е. Клімова, Н. Кузьміної закладено фундамент акмеологічних знань. Основні напрямки, тенденції розвитку акмеології, статус і етапи розвитку досліджені в працях С. Анісімова, В. Асеева, А. Гусевої, А. Деркача, В. Зазикіна, А. Маркової, А. Реана.

З акмеологічних позицій Н. Кузьміна визначає результатом професійного становлення професіоналізм як сукупність стійких властивостей особистості, діяльності, індивідуальності фахівця, які відповідають вимогам професії [8, с. 36]. Концептуально з акмеологічних позицій особистісно професійне становлення державних службовців представляється як процес і результат системних перетворень особистості, що розвивається, і включає взаємопов'язані прогресивні зміни наступних основних підсистем:

- професіоналізму діяльності (розвиток професійної компетентності, професійних навичок і вмінь, акмеологічних інваріантів професіоналізму);
- професіоналізму особистості (розвиток здібностей, професійно важливих і особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів

професіоналізму, рефлексивної організації і рефлексивної культури, творчого і інноваційного потенціалу, мотивації досягнень);

- нормативності діяльності і поведінки (формування професійної і моральної системи регуляції поведінки, діяльності і відносин);
- продуктивною Я-концепції [7, с. 277–278].

Підсистема професіоналізму діяльності включає в себе, по-перше, професійну компетентність як головний когнітивний компонент підсистеми, яка постійно розширює систему знань, і дозволяє здійснювати управлінську діяльність з високою продуктивністю. По-друге, це професійні вміння і навички, які виступають головним регулятивним компонентом підсистеми професіоналізму діяльності, що матеріалізує професійні знання, які закладені у професійній компетентності. Дослідники відносять до них вміння використовувати знання в практичних цілях з високою ефективністю. Сюди ж відносяться також освоєння нових алгоритмів і способів вирішення професійних завдань. Всі вміння і навички з ростом професійної майстерності трансформуються у досвід управлінської роботи як систему узагальнюючих знань і умінь. По-третє, в якості загальних акмеологічних інваріантів професіоналізму в підсистемі професіоналізму діяльності виступають «ефективні вміння здійснювати надійний і точний прогноз як основу планування і реалізації будь якої діяльності, приймати відповідальні і ефективні рішення, в тому числі в екстремальних і нестандартних ситуаціях, здійснювати самоконтроль і саморегуляцію на високому рівні. Особливим акмеологічним інваріантом професіоналізму є вміння, що відображають специфіку управлінської діяльності» [7, с. 260].

Підсистема професійної діяльності виступає динамічним творчим утворенням, оскільки постійно збагачується та поповнюється новими знаннями і вміннями, практичним досвідом роботи. Розвиток цієї підсистеми здійснюється як в самому процесі управлінської діяльності, так і з використанням розробленої системи педагогічних заходів як умов для розвитку професіоналізму. Ці умови, які створюються керівництвом, досвідченими співробітниками, кадровими службами можуть бути оптимальними, якщо будуть організовані у формі відповідної педагогічної підтримки.

Наступна підсистема особистості, що визначає процес її професійного становлення виступає підсистема професіоналізму особистості. Вона тісно пов'язана з підсистемою професіоналізму діяльності, оскільки містить сукупність вимог до рівня розвитку різних характеристик державних службовців, які безпосередньо впливають на якість і продуктивність управлінської діяльності. До таких характеристик акмеологія відносить професійно важливі і особистісно-ділові якості, здібності, акмеологічні інваріанти професіоналізму, рефлексивну культуру, мотивацію досягнень, творчий і інноваційний потенціал.

До професійно важливих якостей державних службовців будемо відносити ті із них, які впливають на результативність управлінської

діяльності. В загальному вигляді до них відносять як інтегральні психічні властивості особистості (пам'ять, уява, увага), так і узагальнені психологічні характеристики, що впливають на професійні взаємовідношення (терпимість, чарівливість, стійкість). Стосовно державних службовців обов'язково необхідно відзначити велике значення особистісно-ділових якостей, які безпосередньо коректуються з успішністю в управлінській діяльності. Це, в першу чергу, вольові якості, відповідальність, організованість, ініціативність, уважність. Потенційною основою для формування професійно важливих якостей виступають здібності особистості. Так, для успішності оволодіння управлінською діяльністю для державних службовців важливі інтелектуальні, аналітичні, комунікативні здібності.

Особливе значення в особистісно професійному становленні державних службовців, які починають свою кар'єру має рефлексивна організація діяльності і рефлексивна культура особистості. Цей феномен визначається як система способів організації рефлексії, яка побудована на основі ціннісних і інтелектуальних критеріїв. В загальному вигляді вона включає перспективний, когнітивний, афективний, оціночний і результативний компоненти [2].

На думку А. Деркача «розвиток рефлексивної культури приводить до активізації рефлексивно-інноваційного потенціалу, тобто переосмислення професійного досвіду і високого рівня готовності до професійної творчості, розширення актуального і професійного полів рефлексії в професійній діяльності, що позитивно впливає на креативність діяльності, збільшує кількість творчих рішень і як результат підвищує продуктивність діяльності» [7, с. 264].

Звідси випливає, що творчий потенціал і креативність особистості є повноправними складовими підсистеми професіоналізму особистості. Зміст креативності як властивості особистості в формуванні у держслужбовця творчої уяви та творчого мислення, на основі яких вона буде здатна до певних нововведень та прийняття нових нестандартних рішень; у розвитку цікавості та дослідницької поведінки, в основі яких лежатиме бажання зробити щось нове, нестандартне, урізноманітнити свою діяльність; у розвитку креативного потенціалу та здібностей, що допомагатиме особистості застосовувати своє творче мислення та творчу уяву для відмови від шаблонності та стереотипності в продукуванні нових ідей; у формуванні креативних навичок та умінь, що дає змогу продуктивно діяти в ситуації невизначеності та творчого вибору [10, с. 154].

Результати особистісно-професійного становлення особистості молодого державного службовця багато в чому визначається тим, наскільки у нього сформовані якості творчої особистості:

- упевненість у собі та своїх силах, що дає змогу адекватно вибирати цілі і задачі, які особистість повинна вирішувати на високому професійному рівні;

- індивідуальність та гнучкість мислення, що формує здатність самостійно вирішувати проблеми, бути оригінальним та не упередженим;
- незалежність та самостійність суджень, що дає змогу особистості самостійно висвітлювати свої думки;
- критичність та високий ступень рефлексії, що допомагає зосередити увагу на адекватності власних учинків та осмисленні власної діяльності;
- сприйнятливність та відкритість новому, що зумовлює поєднання сталих знань із новими й нестандартними;
- автентичність особистості, що спонукає не приховувати свої спрямування, думки, переконання, власний стиль мислення;
- прагнення до самореалізації, що виявляється у власних творчих здібностях, у підвищенні своєї професійної реалізації;
- захоплення власною справою та покликанням [9, с.24].

Із відзначеного вище випливає, що розвиток творчого потенціалу особистості включає в себе і такий напрямок як розвиток інноваційного потенціалу. Ця якість особистості відображає спеціальну професійну спрямованість. Більш того, ми маємо всі підстави вважати, що інноваційна спрямованість творчості, яка проявляється в нестандартному вирішенні управлінських завдань, в освоєнні нових алгоритмів і ефективних способів виконання професійної діяльності максимально сприяє розвитку професіоналізму. Дослідники відзначають, що відсутність інноваційної спрямованості може привести до того, що сам суб'єкт праці зупиниться у своєму розвитку. Аналіз діяльності і особистісних якостей осіб, які досягли видатних професійних результатів, як раз констатує у них сильну інноваційну спрямованість [6].

Особистісно професійне становлення починаючого державного службовця повинне спиратися і адекватно співвідноситися з мотивами професійної діяльності, тобто зі властивими людині потребами розвивати всі свої здібності. Ми виходимо із того, що «мотиваційна система людини має більш складну будову, ніж простий ряд заданих мотиваційних констант. Вона представлена широкою сферою, що охоплює в собі й автоматично здійснювані установки, й поточні актуальні прагнення, й ділянку ідеального, яка в певний момент не є актуально діючою, але виконує важливу для людини функцію, даючи їй ту смислову перспективу подальшого розвитку спонукань, без якої турботи повсякденності втрачають своє значення» [3, с. 122]. Звідси випливає, що в процесі педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення слід виходити із того, що «справжній і послідовно здійснюваний процес саморозвитку, як правило, має місце лише у тих людей, які налаштовані саме на досягнення великомасштабних цілей у житті. Це спонукає їх направлено працювати над розвитком у себе ... індивідуальних, особистісних суб'єктивно-діяльнісних характеристик, розвитком відносин і здібностей, які всі

разом виявляються однією з обов'язкових передумов здійснення намічених життєвих цілей» [6, с. 39].

Таким чином, саме мотиваційна сфера в широкому сенсі становить стрижень особистості, до якої «стягуються» такі її властивості, як спрямованість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, домагання, емоції, вольові якості та інші соціально-психологічні характеристики.

Продовжуючи аналіз розвитку професіоналізму державних службовців з акмеологічної позиції, ми звертаємося до формування позитивного відношення до моральних і етичних норм поведінки і відносин. Дані норми виступають як нормативний і моральний регулятор управлінської діяльності. Дослідники визначають, що професійно-групові норми суб'єктів державної служби «є сукупність правил і вимог, що виробляються реально функціонуючої професійною спільністю, нормативно не визначених, але відіграючих роль найважливішого засобу регуляції поведінки членів даної професійної групи, їх взаємовідносин, взаємодії і спілкування» [7, с. 271].

В Україні ці правила задані нормативною Постановою Кабінету Міністрів України від 11 лютого 2016 р. № 65 «Про затвердження Правил етичної поведінки державних службовців». Цей документ регулює моральні засади діяльності державних службовців та полягає у дотриманні принципів етики державної служби. Виділяється сім таких принципів, що ґрунтуються на положеннях Конституції України, Законодавства Про державну службу та запобігання корупції, а саме служіння державі і суспільству, гідної поведінки, доброчесності, лояльності, політичної нейтральності, прозорості і підзвітності, сумлінності.

Ми вважаємо, що підвищувати моральну нормативність діяльності молодих співробітників засобами педагогічної підтримки можливо за рахунок використання різних прийомів психологічної корекції. Розробка форм, методів і прийомів педагогічної підтримки, на наш погляд, повинна спиратися на структуру системи моральної регуляції діяльності і поведінки, яка включає в себе наступні базові компоненти:

- мотиваційний (позитивне відношення до управлінської діяльності, прагнення до самореалізації і досягненням, моральні і професійні установки і інтереси);
- когнітивний (знання про професійну етику, уявлення про моральність і моральні норми);
- гностичний (володіння засобами і прийомами, які необхідні для розуміння смислу моральних норм і приписів);
- регулятивний (позитивне відношення до осіб, з якими здійснюються професійні взаємодії, обов'язковість і відповідальність перед ними);
- емоційно-вольовий (здібність до морального переживання, здатність відчувати задоволеність від роботи, ініціативність);

- оціночний (моральна самооцінка своєї підготовки, результатів діяльності і відносин) [4; 5].

Завершуючи теоретичний аналіз акмеологічних складових особистісно-професійного становлення особистості державного службовця, звертаємося до підсистеми формування продуктивної Я-концепції.

У довідковій науково-педагогічній літературі Я-концепція розглядається «як відносно стала, більшою чи меншою мірою усвідомлювана, пережита як неповторна система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе.

Я-концепція – цілісний, хоча і не позбавлений внутрішніх протиріч, образ власного Я, що виступає як установка по відношенню до самого себе і включає компоненти: когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості та ін.; емоціональний – самоповага, самолюбство, самоприниження та ін.; оціночно-вольовий – прагнення збільшити самооцінку, завоювати повагу та ін.» [11, с. 911].

Становлення особистості державного службовця як професіонала передбачає гармонічність Я – ідеального, Я – нинішнього і Я – майбутнього. Адекватність Я – нинішнього зумовлюється розвинутою системою самооцінки, самоконтролю, рефлексії. Я – ідеальне і Я – майбутнє є стимулом для особистісного розвитку в випадку їх реалістичності адекватної оцінки своїх можливостей.

Формування продуктивної Я-концепції за допомогою педагогічної підтримки можливо при відповідній її спрямованості на надання допомоги молодим співробітникам в розвитку у них спеціальних вмінь. Це:

- гностичне вміння аналізувати ситуацію, характеристики суб'єктів і об'єктів діяльності і взаємодій;
- проєктивне вміння адекватно представляти існуючі причинно-наслідкові і функціональні зв'язки;
- конструктивне вміння будувати і коригувати систему поведінкових, діяльнісних і відносинських стратегій;
- комунікативне вміння встановлювати, реалізовувати, корегувати взаємовідношення, адекватно регулювати відносини в середині групи, встановлювати емоційно позитивні контакти, управляти і впливати на поведінку і відносини;
- рефлексивне вміння реагувати адекватно ситуації і суб'єктам взаємодії;
- соціально-перцептивне вміння вибирати відповідну рольову позицію, здійснювати співпрацю, діяти з урахуванням індивідуальних особливостей суб'єктів взаємодії [1].

Таким чином, на основі акмеологічного підходу, який розглядає особистісно-професійне становлення державних службовців як процес і результат системних перетворень розвиваючої особистості в чотирьох основних підсистемах (професіоналізму діяльності, професіоналізму

особистості, нормативності діяльності, продуктивної Я-концепції), ми і передбачаємо розробку системи педагогічної підтримки становлення і розвитку професіоналів – держслужбовців.

Список використаної літератури

1. Агапов В. С. Становление Я-концепции личности: теория и практика : монография / В. С. Агапов. – М. : Ин-т молодежи, 1999. – 163 с. **2. Анисимов О. С.** Основы общей и управленческой акмеологии: учебное пособие / О. С. Анисимов, А. А. Деркач. – М. : Новгород, 1995. – 268 с. **3. Асеев В. Г.** Проблема мотивации и личность / В. Г. Асеев // Теоретические проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1974. – С. 122. **4. Богданов Е. Н.** Введение в акмеологию / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – Калуга : КГПУ, 2000. – 97 с. **5. Богданов Е. Н.** Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя / Е. Н. Богданов. – М., 1994. – 218 с. **6. Бодалев А. А.** Как становятся великими или выдающимися. / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. – М. : Квант, 1997. – 102 с. **7. Деркач А. А.** Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с. **8. Кузьмина Н. В.** Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с. **9. Кулюткин Ю. Н.** Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – С. 24. **10. Петришин Л. Й.** Формування креативності майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект: монографія / Л. Й. Петришин. – Тернопіль : Астон. – 2014. – 400 с. **11. Современный словарь по педагогике /** сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.

Калініна І. М. Акмеологічний підхід в дослідженні педагогічної підтримки адаптації державних службовців до управлінської діяльності

В статті розкрито акмеологічний підхід як наукова основа вивчення особистісно-професійного становлення державних службовців. Характеризуються основні підсистеми перетворень особистості, яка розвивається і включає в себе професіоналізм діяльності, професіоналізм особистості, нормативність діяльності і поведінки, продуктивну Я-концепцію. На цій основі пропонується розробка системи педагогічної підтримки адаптації державних службовців до управлінської діяльності.

Ключові слова: акмеологія, управлінська діяльність, державна служба, професіоналізм, адаптація до професійної діяльності.

Калинина И. М. Акмеологический подход в исследовании педагогической поддержки адаптации государственных служащих к управленческой деятельности

В статье раскрыты акмеологический подход как научная основа изучения личностно-профессионального становления государственных служащих. Характеризуются основные подсистемы преобразований

личности, которая развивается и включает в себя профессионализм деятельности, профессионализм личности, нормативность деятельности и поведения, продуктивной Я-концепции. На этой основе предлагается разработка системы педагогической поддержки адаптации государственных служащих к управленческой деятельности.

Ключевые слова: акмеология, управленческая деятельность, государственная служба, профессионализм, адаптация к профессиональной деятельности.

Kalinina I. The Acmeological Approach to the Study of Pedagogical Support for the Civil Servants Adaptation to Management Activities

The article explores the acmeological approach as a scientific basis for studying the personal and professional development of civil servants. The main subsystems of personality transformation, which develops and includes the professionalism of activities, professionalism of the individual, the normative activity and behavior, the productive self-concept, are characterized in this paper. On this basis, it is proposed to develop a system of pedagogical support for the civil servants adaptation to management activities.

Key words: acmeology, management activity, civil service, professionalism, adaptation to professional activity.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.014.5:351.862.22

А. М. Колосов, А. В. Касянова

**ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АДАПТАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ
ВІДНОВЛЕННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТИМЧАСОВО
ПЕРЕМІЩЕНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Від початку збройного конфлікту в Донбасі значна частина підприємств і організацій Донецької і Луганської областей протягом лише декількох місяців чи навіть тижнів перевели реєстрацію своєї юридичної адреси й відновили діяльність на підконтрольних Україні територіях. Їхній досвід створив унікальний прецедент прояву неймовірних адаптаційних можливостей підприємств і організацій. Аналіз діяльності, зокрема, тимчасово переміщених начальних закладів (ТПНЗ) протягом більше трьох років показує, що в дійсності процес їхнього відновлення й розвитку є результатом подолання численних труднощів на основі поєднання зусиль самих організацій, їхніх засновників, держави у створення єдиного адаптаційного механізму, якій поєднує організаційні, фінансові, соціальні,

гуманітарні та інші аспекти управління. Структура, порядок створення й функціонування подібних адаптаційних механізмів потребують ретельного вивчення й узагальнення, не тільки з метою передавання досвіду іншим переміщеним суб'єктам, але й у зв'язку з очікуваними зворотними реінтеграційними процесами в Донбасі, що й зумовило розгляд питань створення адаптаційних механізмів переміщених організацій в даній статті.

Проблема адаптації переміщених навчальних закладів до нових умов функціонування поки ще не досить активно висвітлюється в сучасному науковому середовищі, тоді як основи створення їхнього адаптаційного механізму значною часткою формуються завдяки прийнятим численним державним нормативно-правовим актам. Попереднє уявлення про проблематику формування адаптаційних механізмів тимчасово переміщених організацій складається під впливом введеної Законом України [2] категорії *тимчасово переміщеної наукової установи*, яка «в період тимчасової окупації або проведення антитерористичної операції, але до моменту повернення тимчасово окупованої території під загальну юрисдикцію України або до дати набрання чинності Указом Президента України про завершення проведення антитерористичної операції або військових дій на території України за рішенням засновника змінила своє місцезнаходження (перемістилися) з тимчасово окупованої території або з населених пунктів, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження, до населених пунктів на підконтрольній українській владі території». У подальшому формування елементів суцільного адаптаційного механізму тимчасово переміщених організацій йшло на основі законодавчих і розпорядницьких актів, якими вони наділялися виключними правами здійснення власної діяльності за конкретними обставинами свого існування в новому місцезнаходженні. Так, тимчасово переміщеним вищим навчальним закладам (ТНЗ) розпорядженням Кабінету Міністрів України [1] було надано право самостійно визначати терміни початку 2014/15 навчального року, закінчення вступної кампанії 2014/15 навчального року, порядок проведення конкурсного відбору абітурієнтів, збільшення чисельності студентів в одній академічній групі, порядок виплати стипендій особам, які навчаються за державним замовленням та з незалежних від них обставин не пройшли останній семестровий контроль у 2013/14 навчальному році та ін. У 2015/16 навчальному році Міністерством освіти і науки України було затверджено й опубліковано перелік базових шкіл для проходження державної підсумкової атестації у формі екстернату та отримання атестата учнями із зони проведення АТО.

У червні 2016 року відповідно до Закону України від 19 квітня 2016 року № 1114-VIII «Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення права на здобуття освіти осіб, місцем проживання яких є територія проведення антитерористичної операції» розпочали роботу освітні центри «Донбас-Україна» при тимчасово переміщених

вищих закладах освіти [3]. Діяльність освітніх центрів у 2016 році здійснювалась відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України від 21 червня 2016 р. № 697 «Прозатвердження Порядку прийому для здобуття вищої та професійно-технічної освіти осіб, місцем проживання яких є територія проведення антитерористичної операції (на період її проведення)», у 2017 році – з урахуванням змін, внесених згідно з Наказом МОНУ № 105 від 30 січня 2017 року.

Стосовно відновлення діяльності низки державних навчальних закладів (НЗ) Донецької і Луганської областей важливу роль у становленні їхніх адаптивних можливостей відіграло розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2014 р. № 785-р «Деякі питання організації 2014/15 навчального року в навчальних закладах, що розташовані у Донецькій і Луганській областях» [1]. Викладені в ньому позиції української державної влади стали міцним підґрунтям формування певних адаптаційних можливостей ВНЗ на першому етапі відновлення своєї діяльності. Цьому послужила наявність критичного штату висококваліфікованих фахівців, викладачів, науковців, що були здатні до зміни місця проживання й праці та бажали продовжити свою діяльність; наявність власних приміщень, обладнання та інших умов для здійснення статутної діяльності або коштів на їхню оренду або придбання; а також наявність кількості студентів, що бажують і здатні до продовження навчання в умовах евакуйованого НЗ або мають намір і бажання започаткувати навчання в умовах тимчасово переміщеного НЗ.

На додаток до листа Міністерства соціальної політики України від 08.07.2014 № 7302/3/14-14/13 «Про збереження місця роботи працівників, які переміщуються з районів проведення антитерористичної операції або залишаються у таких районах» [5] Міністерство освіти і науки України надало листа від 08.09.2014 № 1/11-14372 «Про збереження місця роботи педагогічних працівників» [4], яким уповноважило керівників ТПНЗ ужити всіх можливих заходів щодо недопущення звільнення з роботи педагогічних працівників навчальних закладів, що знаходяться в районах проведення антитерористичної операції. Така інформаційно-інструктивна підтримка з боку державних органів дала створила підстави для розширення сфери формування адаптаційних можливостей ТПНЗ.

У процесі виконання мети статті ми спиралися на наукові праці вітчизняних учених, насамперед науковців Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, що тимчасово був переміщений на підконтрольну Україні територію, О. Караман, В. Курила, С. Савченка, Є. Хрикова та ін. Так, В. Курило розглядає діяльність університету щодо забезпечення права на здобуття освіти особами, місцем проживання яких є територія проведення АТО; С. Савченко та О. Караман висвітлюють трансформацію системи вищої освіти в умовах інформаційного суспільства та зовнішніх викликів; Є. Хриков досліджує уроки гібридної війни для вищої освіти України тощо.

Резюмуючи наведений вище матеріал, відзначимо, що при наданні

нових повноважень тимчасово переміщеним навчальним закладам з боку держави не враховується ані їхнє територіальне становище, що склалося внаслідок зміни сфери відповідальності держави, ані рівень утрати ними своїх ресурсів при переміщенні, що визначається, окрім об'єктивних чинників, також і суб'єктивними мотивами працівників і студентів, які формуються під впливом власних можливостей і умов, що й зумовлює необхідність дослідження засад формування адаптаційних механізмів тимчасово переміщених організацій.

Отже, **метою статті** є викладення попередніх результатів дослідження засад формування адаптаційних механізмів тимчасово переміщених вищих навчальних закладів.

Будь-які організації самі по собі наділені певними адаптаційними можливостями пристосування до нових умов, що складаються в середовищі їхнього функціонування, зокрема й у зв'язку з необхідністю пристосування до умов діяльності в евакуаційному режимі через виникнення збройного конфлікту в Донбасі. Так, вищі навчальні заклади, що діяли в містах Донецької і Луганської областей, мали власну розвинену структуру. Так, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» об'єднував базовий навчальний заклад (11 інститутів і факультетів) та 17 відокремлених структурних підрозділів, розташованих у містах Луганськ, Ровеньки, Кадіївка (колишній Стаханов), Лисичанськ, Старобільськ, Рубіжне, Кременна, АРК. Структурне переформатування ЛНУ імені Тараса Шевченка в процесі його переміщення представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Переформатування структури ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка» в процесі переміщення

Підрозділ	Місто знаходження	
	до переміщення	після переміщення
<i>Підрозділи, що залишилися на своєму місці</i>		
ВП «Старобільський гуманітарно-педагогічний коледж»	Старобільськ	Старобільськ
ВП «Лисичанський педагогічний коледж»	Лисичанськ	Лисичанськ
ВП «Рубіжанський політехнічний коледж імені О. Е.Порай-Кошиці»	Рубіжне	Рубіжне
<i>Підрозділи, що змінили місто розташування</i>		
Інститут економіки і бізнесу	Луганськ	Старобільськ
Інститут історії, міжнародних відносин і соціально-політичних наук	Луганськ	Старобільськ
Інститут педагогіки і психології	Луганськ	Старобільськ
Інститут післядипломної освіти і дистанційного навчання	Луганськ	Старобільськ
Інститут торгівлі, обслуговуючих технологій та туризму	Луганськ	Старобільськ
Факультет природничих наук	Луганськ	Старобільськ
Факультет української філології та соціальних	Луганськ	Старобільськ

комунікацій		
Коледж ЛНУ імені Тараса Шевченка	Луганськ	Старобільськ
Інститут фізики, математики та інформаційних технологій	Луганськ	Рубіжне
Інститут фізичного виховання і спорту	Луганськ	Кремінна
Факультет іноземних мов	Луганськ	Полтава
Інститут культури і мистецтв	Луганськ	Полтава
ВП «Стахановський педагогічний коледж ЛНУ ім. Т. Шевченка»	Стаханов	Лисичанськ
ВП «Брянківський коледж ЛНУ ім. Т. Шевченка»	Брянка	Лисичанськ
<i>Переформатовані підрозділи</i>		
ВП «Старобільський факультет ЛНУ ім. Т. Шевченка»	Старобільськ	Влився до інших підрозділів університету, Старобільськ
ВП «Старобільський професійний ліцей ЛНУ ім. Т. Шевченка»	Старобільськ	Регіональний центр професійної освіти, Старобільськ
ВП «Щастинський професійний ліцей автомобільного транспорту ЛНУ ім. Т. Шевченка»	Щастя	
ВП «Рубіжанський професійний електромеханічний ліцей»	Рубіжне	
<i>Підрозділи, що не поновили та тимчасово припинили діяльність</i>		
ВП «Коледж технологій та дизайну ЛНУ ім. Т. Шевченка»	Луганськ	Не поновив
ВП «Ровеньківський гуманітарно-педагогічний коледж»	Ровеньки	Не поновив
ВП «Ровеньківський факультет ЛНУ ім. Т. Шевченка»	Ровеньки	Не поновив
ВП «Луганський професійний торгово-кулінарний ліцей»	Луганськ	Не поновив
ВП «Алуштинський навчально-консультаційний центр ЛНУ ім. Т. Шевченка»	Алушта	Не поновив
Відділення суміжних та додаткових професій	Луганськ	Не поновив
ВП «Стахановський факультет ЛНУ ім. Т. Шевченка»	Стаханов	Не поновив
ВП «Вище професійне училище ЛНУ ім. Т. Шевченка»	Луганськ	Не поновив

З початком бойових дій основна матеріальна база ЛНУ імені Тараса Шевченка, Ровеньківського і Стахановського відокремлених підрозділів залишилися на тимчасово окупованій території. Наявність у Старобільських, Лисичанського і Рубіжанських відокремлених підрозділів власних приміщень, достатньої матеріальної бази, штату викладачів і контингенту студентів стала базою для переміщення основного навчального закладу до м. Старобільська, Кадіївського та Брянківського коледжів – до м. Лисичанська, а окремих структурних підрозділів до м. Рубіжне, Кремінна та орендованих приміщень у м. Полтаві. З жовтня 2014 року ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

відновив свою діяльність за новою юридичною адресою у м. Старобільську [7]. Як свідчать дані, представлені в табл. 1, у процесі переміщення ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка» проявив доволі суттєву структурну перебудову. З 27 його підрозділів лише 4 залишилися в містах свого розташування, тоді як 14 вимушені були поновити своє функціонування в нових місцях, три підрозділи були переформатовані а ще 5 підрозділів зовсім не змогли поновити свою діяльність. Для порівняння, зовсім інша ситуація склалася з переміщенням інших навчальних закладів. Що ж стосується Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» у м. Слов'янську, то переміщенню підлягав лише один підрозділ, а саме «Горлівський інститут іноземних мов» у м. Горлівка був переміщений до м. Бахмута.

Очевидно, що питання оцінювання певних адаптаційних можливостей у переміщених навчальних закладів пов'язані, перш за все, з мірою сталості їхньої структури в процесі її перебудови при переміщенні підрозділів з одного міста розташування до іншого.

Характер структурної перебудови ТПНЗ у формалізованому вигляді може бути відображений засобами переформатування вихідного графа структури закладу **B** до його нового графу **H** у результаті переміщення згідно із схемою, наведеною на рис. 1.

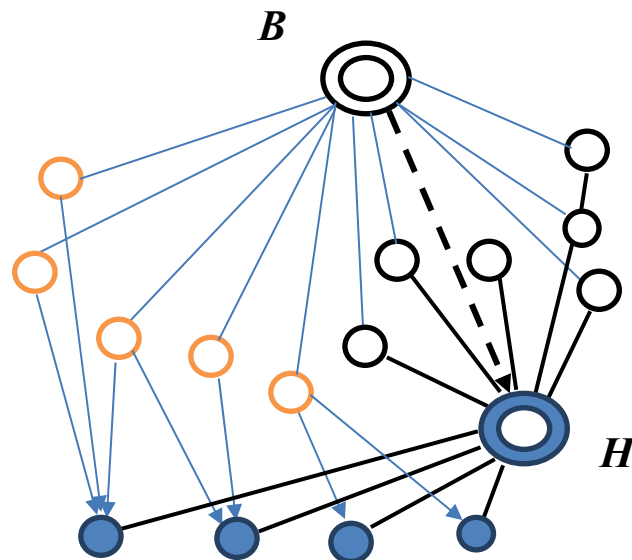


Рис. 1. Схема переформатування графа структури навчального закладу в процесі його переміщення:

- ◎ – центральний офіс до переміщення; ◎ – центральний офіс після переміщення; ○ – переміщені підрозділи; ○ – не переміщені підрозділи; ● – нові місця розташування переміщених підрозділів.

Якщо для відновлення функціонування в новому місцезнаходженні вищим закладам освіти вистачило організаційних можливостей керівників вищої та середньої ланок, то власних можливостей у фінансовому, правовому, соціальному аспектах бракувало. Тому додаткові адаптаційні можливості тимчасово переміщених вищих закладів освіти збільшувалися завдяки прийнятій засновником ВНЗ – державою – низці найважливіших рішень, запровадження яких сприяло відновленню їхньої діяльності в евакуації. Перш за все, діяльність освітніх центрів «Донбас-Україна» забезпечила реалізацію програми доступної освіти, завдяки якій особи, які проживають у населених пунктах, що знаходяться на території проведення антитерористичної операції, де неможливо забезпечити виконання стандартів освіти України та/або стабільний освітній процес, мають можливість отримати документ про базову або повну загальну середню освіту за спрощеною процедурою та вступити на обрану спеціальність для здобуття вищої або професійно-технічної освіти за результатами вступних іспитів.

Приведемо в табл. 2 розподіл сфер формування основних функцій адаптаційного механізму тимчасово переміщених ВНЗ на першому етапі їхнього становлення у нових умовах функціонування.

Таблиця 2

**Розподіл сфер формування адаптаційного механізму ТПНЗ
(фрагмент)**

Власні адаптаційні можливості ПВНЗ	Сфера формування адаптаційних можливостей ТПВНЗ з боку засновника
<p>1. Наявність критичного штату висококваліфікованих фахівців, викладачів, науковців, що бажають і здатні до зміни місця проживання й праці.</p> <p>2. Наявність власних приміщень, обладнання та інших умов для здійснення статутної діяльності або коштів на їхню оренду або придбання.</p> <p>3. Наявність критичної кількості студентів, що бажають і здатні до продовження або започаткування навчання в умовах переміщеного ВНЗ та ін.</p>	<p>1. Надання керівникам ТПВНЗ права визначення:</p> <ul style="list-style-type: none"> - термінів початку 2014/ 2015 навчального року; - порядку проведення конкурсного відбору абітурієнтів, які проживають у Донецькій і Луганській областях і не проходили зовнішнього незалежного оцінювання; - порядку виплати стипендій особам, які навчаються за державним замовленням, та з незалежних від них обставин не пройшли останній семестровий контроль у 2013/14 навчальному році; - порядку збільшення чисельності студентів в одній академічній групі; - термінів закінчення вступної кампанії 2014/2015 навчального року. <p>2. Видання переліку вищих навчальних закладів, які було евакуйовано з території проведення антитерористичної операції (на період її проведення), на базі яких створено освітні центри «ДОНБАС-УКРАЇНА».</p> <p>3. Надання пільг щодо набору студентів з окупованих територій за державною програмою через освітні центри «Донбас-Україна» та ін.</p>

За інформацією Міністерства освіти і науки України, на основі прийнятих законів та підзаконних актів під час вступної кампанії – 2016 на базі переміщених ВНЗ запрацювали 28 освітніх центрів «Донбас – Україна» та 12 освітніх центрів «Крим – Україна». Уже в 2017 році освітні центри «Донбас-Україна» діяли на базі 33 ВНЗ, освітні центри «Крим – Україна» – на базі 35. У 2017/18 навчальному році через освітні центри «Донбас-Україна» до українських ВНЗ вступило 1346 осіб, що на 36% більше, ніж у 2016 році (855 осіб) [8].

Формування дієвих адаптаційних механізмів для ТПНЗ потребує оцінювання адаптивних властивостей НЗ, які підлягають переміщенню. Очевидно, що потреба в спеціальних адаптивних можливостях тим більше, чим більша частка підрозділів та інших ресурсів організації підлягають переміщенню. З цього є доцільним попереднє оцінювання того, у якій мірі НЗ, як і будь-яка інша організація, підлягає переміщенню, а в якій – залишається без змінювання місця свого знаходження. Приведені в табл. 1 дані і схема, що представлена на рис. 1, дозволяють вважати доцільним і можливим оцінювати стан «збереження» будь-якої організації, що підлягає переміщенню, за допомогою наступних коефіцієнтів.

1. Коефіцієнт збереження структури організації $K_{н.стр}$:

$$K_{н.стр} = P_{н}/P_{заг} < 1,$$

де $P_{н}$ – кількість підрозділів, що залишаються в незмінному стані;

$P_{заг}$ – загальна кількість підрозділів.

2. Коефіцієнт збереження активів $K_{н.акт}$:

$$K_{н.акт} = V_{н.акт} / V_{заг.акт} < 1,$$

де $V_{н.акт}$ – вартість активів організації за звітним балансом, які залишаються незмінними в процесі її переміщення;

$V_{заг.акт}$ – загальна вартість активів організації.

3. Коефіцієнт збереження персоналу працівників $K_{н.пер}$:

$$K_{н.пер} = Ч_{н} / Ч_{заг} < 1,$$

де $Ч_{н}$ – чисельність персоналу підрозділів, що не змінюють свого місцезнаходження внаслідок переміщення організації;

$Ч_{заг}$ – загальна чисельність персоналу організації.

4. Коефіцієнт збереження контингенту студентів $K_{н.студ}$:

$$K_{н.студ} = С_{н} / С_{заг} < 1,$$

де $С_{н}$ – кількість контингенту студентів підрозділів, що не змінюють свого місцезнаходження внаслідок переміщення;

$С_{заг}$ – загальна чисельність контингенту студентів.

Очевидно, що чим ближче до 1 мають значення визначені коефіцієнти, тим менша складність завдань з адаптації навчального закладу до функціонування в нових умовах внаслідок його переміщення. І навпаки, різниця між 1 і значенням коефіцієнтів збереження по вказаних видах ресурсів $(1-K)$ відображає частку втрачених ресурсів, на фоні якої організація поновлює своє функціонування в умовах її переміщення завдяки власним і придбаним адаптивним властивостям.

Проведемо кількісну оцінку коефіцієнтів утрати ресурсів переміщенням навчальним закладом ЛНУ імені Тараса Шевченка, результати якої приведемо в табл. 3.

Для визначення завдань адаптації навчальних закладів необхідно сформулювати саме поняття адаптивності стосовно ситуації, пов'язаної із переміщенням начального закладу. Під адаптацією (від лат. *adapto* – пристосовую) у найбільш загальному сенсу розуміють процес пристосування до мінливих умов зовнішнього середовища, але ніяким чином саме визначення цього терміну не відображає принцип можливого кількісного оцінювання ні процесу, ні наслідків адаптації. У кожному конкретному випадку застосування даної категорії можуть бути визначені різні підходи до кількісного оцінювання міри адаптивності, яку демонструє даний процес або суб'єкт.

Таблиця 3

**Оцінка міри втрати ресурсів переміщеного навчального закладу
(на прикладі ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»)**

Показник збереження ресурсів	Значення		Значення показника	
	чисель- ника	знамен- ника	збереження ресурсів K	утрати ресурсів ($1 - K$)
1. Коефіцієнт збереження структури	3	29	0,1	0,9
2. Коефіцієнт збереження активів	18690645	342562731	0,05	0,95
3. Коефіцієнт збереження персоналу	275	1155	0,24	0,76
4. Коефіцієнт збереження контингенту студентів	1763	13326	0,13	0,87

Стосовно діяльності переміщених начальних закладів також необхідне більш-менш чітке розуміння суті проявів адаптивності. Очевидно, що одним з методів оцінювання адаптивності конкретного навчального закладу може бути частка відновлення ним своїх втрачених ресурсів. Але такий підхід до вимірювання адаптивності організації є надто надмірним, оскільки вимірює не тільки міру пристосування до нових умов функціонування, але й міру своїх відновлювальних здатностей. Тому, перш, ніж перейти до кількісного вимірювання адаптивних властивостей переміщеного навчального закладу, слід визначити якісний сенс стосовно результату адаптації. Така якісна оцінка може мати декілька рівнів від нижчого до вищого, наприклад:

1-й рівень: відновлення навчальним закладом свого функціонування за встановленими ліцензійними вимогами;

2-й рівень: започаткування нарощування втрачених ресурсів, оцінюваних за вище приведеними коефіцієнтами;

3-й рівень: покращення показників основної діяльності у сфері підготовки фахівців, розвитку науково-викладацького складу та за іншими критеріями, встановленими Міністерством освіти і науки України;

4-й рівень: повне відновлення та перевищення показників власних ресурсів, якими заклад володів до переміщення, та подальший всебічний його розвиток за встановленими критеріями.

Очевидно, що міру адаптивних властивостей кожного навчального закладу за рівнем свого розвитку необхідно встановлювати з урахуванням міри втрати ресурсів внаслідок переміщення, оцінених за формулою $(1 - K)$ для критичних видів ресурсів, або за середньою оцінкою їхньої втрати.

А саме, адаптивні властивості навчальних закладів, які відновили своє функціонування та досягли певних успіхів в процесі свого розвитку з початкових умов, які були найгіршими (з точки зору втрати своїх ресурсів), слід уважати більш розвиненими. І навпаки, адаптаційні властивості начальних закладів, які мали кращі початкові умови для відновлення свого функціонування й розвитку, слід вважати менш розвинутими.

Такий принцип оцінювання адаптаційних властивостей, що виявив навчальний заклад в процесі переміщення можна продемонструвати шкалою, приведеною в формі табл. 4.

Таблиця 4

Принцип оцінювання адаптаційних властивостей тимчасово переміщеного навчального закладу

Рівень відновлення стану та ресурсів навчального закладу	Рівень втрати ресурсів навчального закладу внаслідок переміщення за формулою $(1 - K)$ по критичних видах ресурсів або за середньою оцінкою їх втрати		
	низький (до 0,2)	середній (у межах (0,2 – 0,5))	значний (більше 0,5)
1. Відновлення функціонування	<i>Іманентні</i>	<i>Первісні</i>	<i>Розвинуті</i>
2. Започаткування нарощування втрачених ресурсів	<i>Первісні</i>	<i>Розвинуті</i>	<i>Суттєво розвинуті</i>
3. Покращення показників основної діяльності	<i>Розвинуті</i>	<i>Суттєво розвинуті</i>	<i>Надзвичайно розвинуті</i>
4. Перевищення показників ресурсів закладу до переміщення	<i>Суттєво розвинуті</i>	<i>Надзвичайно розвинуті</i>	<i>Виключні</i>

Відповідно до запропонованого принципу адаптаційні властивості навчального закладу з відновлення ним функціонування при мінімальній втраті своїх ресурсів (до 0,2 початкового потенціалу) слід вважати *іманентними*, тобто такими, що властиві будь-якій організації. Адаптаційні властивості, які виявив навчальний заклад із більшою втратою своїх ресурсів, слід вважати *здобутими* на рівні первісних, розвинутих, суттєво або надзвичайно розвинутих. Приведені результати розгляду питань формування адаптаційних механізмів переміщених навчальних закладів дозволяють зробити наступні висновки.

Досвід відновлення навчальними закладами Донецької і Луганської областей свого функціонування після переміщення у зв'язку із збройним

конфліктом є прецедентом унікального прояву адаптаційних можливостей організацій, який потребує наукового дослідження. Зокрема, визначено, що адаптаційні властивості тимчасово переміщених навчальних закладів формуються на фоні певної втрати своїх ресурсів у вигляді складу своїх підрозділів, вартості активів та чисельності працівників і контингенту студентів. Дослідження питань формування адаптаційних механізмів переміщених навчальних закладів необхідно як для обґрунтування подальших рішень держави з метою підтримки їхнього функціонування в нових умовах, так і у зв'язку із очікуваними реінтеграційними процесами в Донбасі, а відтак, і майбутнього повернення організацій до базових місць свого знаходження.

Список використаної літератури

1. Деякі питання організації 2014/15 навчального року в навчальних закладах, що розташовані у Донецькій і Луганській областях. – Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2014 р. № 785-р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/785-2014-%D1%80>. **2. Про внесення** змін до деяких законів України щодо діяльності вищих навчальних закладів, наукових установ, переміщених з тимчасово окупованої території та з населених пунктів, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження. – Закон України. – Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2016. – № 51. – ст. 840. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1731-19>. **3. Про внесення** змін до деяких законів України щодо забезпечення права на здобуття освіти осіб, місцем проживання яких є територія проведення антитерористичної операції. Закон України від 19 квітня 2016 року №1114-VIII. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1114-19>. **4. Про збереження** місця роботи педагогічних працівників. Лист Міністерства освіти і науки України від 08.09.2014 № 1/11-14372 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/42744/>. **5. Про збереження** місця роботи працівників, які переміщуються з районів проведення антитерористичної операції або залишаються у таких районах. Лист Міністерства соціальної політики України від 08.07.2014 № 7302/3/14-14/13. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.profiwins.com.ua/uk/letters-and-orders/ministry-of-labor-and-social-policy/4869-7302.html>. **6. Про організацію** освітнього процесу у відокремленому структурному підрозділі «Горлівський інститут іноземних мов» державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет». Наказ Міністерства освіти і науки України від 31.10.2014 р. № 1242. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/nmon_1242_31102014.pdf. **7. Про організацію** освітнього процесу у Луганському національному університеті імені Т.Г.Шевченка. Наказ Міністерства освіти і науки

України від 03.10.2014 р. № 1128. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/Наказ Міністерства № 1128 від 03_10_2014.pdf](http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/Наказ_Міністерства_№_1128_від_03_10_2014.pdf). **8. 2017 року** кількість вступників через освітні центри «Донбас-Україна» і «Крим-Україна» збільшилася на третину (інфографіка). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-novini-2017-10-19-2017-roku-kilkist-vstupnikiv-cherez-osvitni-czentr-donbas-ukrayina-i-krim-ukrayina-zbilshilasya>.

Колосов А. М., Касянова А. В. Засади формування адаптаційних механізмів відновлення функціонування тимчасово переміщених навчальних закладів

Викладено результати аналізу процесу відновлення й розвитку тимчасово переміщених навчальних закладів, який є результатом подолання численних труднощів на основі поєднання зусиль самих організацій, їхніх засновників, держави у створення єдиного адаптаційного механізму, який поєднує організаційні, фінансові, соціальні, гуманітарні та інші аспекти управління. Формалізовано схему перебудови графу складу підрозділів навчального закладу в процесі переміщення. Запропоновано принцип оцінювання міри втрати ресурсів переміщених навчальних закладів, що необхідно враховувати при оцінці адаптаційних здатностей кожної організації.

Ключові слова: тимчасово переміщений навчальний заклад, адаптація, адаптаційний механізм, структурний граф, коефіцієнт збереження ресурсів, оцінка адаптаційних властивостей

Колосов А. Н., Касьянова А. В. Принципы формирования адаптационных механизмов восстановления функционирования временно перемещенных учебных заведений

Изложены результаты анализа процесса восстановления и развития временно перемещенных учебных заведений, который является результатом преодоления многочисленных трудностей на основе объединения усилий самих организаций, их учредителей, государства в создание единого адаптационного механизма, который сочетает организационные, финансовые, социальные, гуманитарные и другие аспекты управления. Формализована схема перестройки графа состава подразделений учебного заведения в процессе перемещения. Предложен принцип оценки степени потери ресурсов перемещенных учебных заведений, что необходимо учитывать при оценке адаптационных свойств каждой организации.

Ключевые слова: временно перемещенное учебное заведение, адаптация, адаптационный механизм, структурный граф, коэффициент сохранения ресурсов, оценка адаптационных свойств.

Kolosov A., Kasyanova A. Principles of the Formation of Adaptation Mechanisms for the Restoration of the Functioning of Temporarily Displaced Educational Institutions

The results of the analysis of the process of restoration and development of temporarily displaced educational institutions are presented, which is the result of overcoming many difficulties on the basis of combining the efforts of the organizations themselves, their founders, the state in creating a single adaptation mechanism that combines organizational, financial, social, humanitarian and other aspects of governance. A scheme for reconstructing the graph of the composition of the units of the educational institution in the process of transfer is formalized. The principle of estimating the degree of loss of resources of displaced educational institutions is proposed, which must be taken into account when assessing the adaptive properties of each organization.

Key words: temporarily displaced educational institution, adaptation, adaptation mechanism, structural graph, coefficient of resource conservation, assessment of adaptive properties.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 796.011.3

О. В. Ливацький

**ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
В КОНТЕКСТІ ГУМАНІТАРНОЇ ПОЛІТИКИ ДЕРЖАВИ**

Гуманітарна політика – це системна й послідовна діяльність держави по відношенню до людини і суспільства в цілому, яка ставить за мету досягнення високого життєвого, духовного та інтелектуального рівня розвитку особистості [1]. Складовими елементами гуманітарної сфери, які відображають стан духовного життя людини й суспільства, є, перш за все, фундаментальні галузі – освіта, наука, культура та їхні підгалузі: виховання, інформаційне середовище, фізична культура, спорт, дозвілля, туризм, релігія, етнічні відносини [5, с. 207].

Державна політика у сфері фізичної культури і спорту як складової гуманітарної сфери ставить за мету створення умов для задоволення потреб громадян у зміцненні здоров'я, у фізичному та духовному розвитку, розвиток фізкультурно-спортивного руху [1].

На сьогодні В. Дзоз, С. Здіорук, П. Петровський, В. Скуратівський, В. Трощинський, І. Черничко, С. Чукут та ін. у своїх працях висвітили концептуальне бачення державної гуманітарної політики та механізми її реалізації.

Незважаючи на досить велику кількість наукових праць, присвячених вивченню гуманітарної сфери, недостатніми залишаються дослідження, які розкривають сутність та зміст фізичного виховання студентської молоді в контексті гуманітарної політики, що і стало метою публікації.

В ст. 4 Закону України «Про фізичну культуру і спорт» зазначено, що державна політика у сфері фізичної культури і спорту ґрунтується на засадах визнання фізичної культури і спорту як пріоритетного напрямку гуманітарної політики держави, забезпечення гуманістичної спрямованості та пріоритету загальнолюдських цінностей, справедливості, взаємної поваги та гендерної рівності.

Ст. 39 цього Закону проголошує: «В Україні не можуть визнаватися види спорту, які пов'язані з небезпекою чи надмірним ризиком для життя і здоров'я людей або мають антигуманний зміст» [4].

Суспільна трансформація поступово створює умови для того, щоб людина позбулася тотальної залежності від держави, від владних структур і долучилася до загальнолюдських соціальних цінностей. Однак, не варто перебільшувати роль держави як суб'єкта гуманітарної політики, оскільки абсолютизація її ролі й місця в суспільному житті істотно гальмує гуманітарний процес самореалізації соціального потенціалу людини, особистісних засад соціального буття, посилює тенденції державного патерналізму.

Водночас, недооцінювання ролі держави як суб'єкта гуманітарної політики так само неприпустимо, адже вона завжди є й буде головною інституціональною структурою в системі суб'єктів регулювання процесів соціально-гуманітарного розвитку суспільства [2, с. 85].

Досить ґрунтовний аналіз щодо вироблення гуманітарної політики держави зроблено О. Степанко. Автором зазначено, що з метою забезпечення функціонування й розвитку гуманітарної сфери виробляється державна політика, тобто визначаються дії системи органів державної влади згідно з наміченими цілями, напрямами, принципами для розв'язування сукупності взаємопов'язаних проблем у певній сфері суспільної діяльності. Саме таким чином виробляється в державі гуманітарна політика.

Надалі О. Степанко зазначає, що за визначенням, яке надається в енциклопедичному словнику з державного управління, гуманітарна політика – це «система цілеспрямованої, регулюючої, організуючої, координуючої діяльності суб'єктів, спрямована на забезпечення оптимального функціонування та розвитку гуманітарної сфери життєдіяльності суспільства, соціального, духовного життя, соціальних та духовних відносин». Але метою гуманітарної політики є створення умов для соціально-гуманітарного розвитку суспільства, соціальної, інтелектуально-духовної безпеки людини й суспільства, реалізацію її соціальних, духовних потреб, формування і збагачення творчого потенціалу особи, всебічну самореалізацію її сутнісних сил, соціодинаміку освіти, науки, культури тощо. Проте, це стосується

визначення соціально-гуманітарної політики. Сутність гуманітарної сфери у вузькому її розумінні, а саме: гуманітарна політика – це система діяльності, що має на меті всебічне сприяння створенню, розвиткові та збереженню духовних (як загальнолюдських, загальноцивілізаційних, так і національних) цінностей [4, с. 205].

В. Кіров розглядає гуманітарну політику як систему принципів, цілей, механізмів, послідовних заходів, що мають на меті створення умов для гуманітарного розвитку суспільства, соціальної, інтелектуально-духовної безпеки людини й суспільства, реалізацію соціальних, духовних потреб, формування і збагачення творчого потенціалу особи. Важливими засадами розвитку соціальної безпеки в суспільстві є самодисципліна особистості і відповідальність індивідуальності, які забезпечують реалізацію демократичних принципів соціальної життєдіяльності людини [2, с. 83].

Саме ці якості особистості формуються під час фізичного виховання студентської молоді у закладі вищої освіти.

Фізична культура містить значний потенціал для формування здорового покоління, позитивно впливає на ціннісну сферу молоді, сприяє залученню її до практичної діяльності, пов'язаної з фізичним удосконаленням, як невід'ємною складовою загального здоров'я людини. Тому, залучення студентської молоді до цінностей фізичної культури є одним із перспективних напрямів роботи закладів вищої освіти.

Реалії сьогодення засвідчують неухильне зниження рівня здоров'я студентів, на яке негативно впливають не лише соціогенні та екологічні фактори, а й низька рухова активність, недостатнє усвідомлення пріоритетів здорового способу життя, нехтування фізичною культурою. Як наслідок, спостерігається зростання кількості соматичних і психосоматичних захворювань, поширення в молодіжному середовищі наркотичної і алкогольної залежності в умовах хронічного психоемоційного стресу. Тому важливим є залучення студентів до фізично-спортивної діяльності з метою забезпечення їхнього фізичного розвитку, формування ціннісного ставлення до фізичної культури, що є важливою складовою його професійної підготовки.

Фізичне виховання зорієнтоване на утвердження здорового способу життя, забезпечення повноцінного фізичного розвитку особистості, формування її фізичних здібностей, зміцнення здоров'я, гармонії тіла й духу. Ціннісне ставлення до фізичної культури відображає інтеграцію знань, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей і практичних умінь у сфері фізичної культури, емоційно-позитивне сприйняття занять фізичною культурою, прагнення до самоаналізу й самовиховання.

На практиці це забезпечує вибір свідомої поведінки, яка ґрунтується на нормативно-фізичних і моральних засадах. Ціннісне ставлення до фізичної культури репрезентує головні регуляції дій особистості, що закріплюються у її звичках, традиціях, принципах життя і професійної діяльності, у психічних станах, вчинках та якостях [6, с. 199–200].

Надання студентам можливості проявляти самостійність та ініціативу є необхідною умовою формування інтересу до навчальної діяльності. Важливою складовою підготовки студентської молоді до майбутньої професійної діяльності є формування у неї соціальної активності в гармонії з фізичним розвитком на засадах пріоритету здоров'я та визнання цінностей фізичної культури. Прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури розглядається як один із перспективних напрямів модернізації фізичного виховання в закладах вищої освіти [3, с. 97].

Кожен студент закладу вищої освіти має усвідомити необхідність докладання максимальних особистих зусиль у використанні доступних засобів фізичної культури для підвищення рівня своєї фізичної підготовленості, функціональних можливостей систем організму, профілактики захворювань, зміцнення здоров'я, організацію активного дозвілля, сприяння успішній соціалізації на всіх етапах життєдіяльності.

Фізичне виховання студентів – нерозривна складова частина вищої гуманітарної освіти, результат комплексної педагогічної дії на особистість майбутнього фахівця в процесі формування його професійної компетенції.

Матеріалізований результат цього процесу – рівень індивідуальної і фізичної культури кожного студента, його духовність, ступінь розвитку професійно значущих здібностей. Зміст фізичного виховання студентів, стратегія пріоритетних напрямів його вдосконалення здатні до активного впливу соціально-економічних чинників [6, с. 202].

На сьогоднішній день одним із пріоритетних завдань державної політики у сфері фізичної культури і спорту є формування позитивного міжнародного іміджу держави, орієнтування на сучасні міжнародні стандарти у сфері фізичної культури і спорту, поєднання вітчизняних традицій і досягнень із світовим досвідом у цій сфері. Молоді фахівці повинні активними і творчими особистостями, вміти приймати самостійні рішення, відповідати сучасним вимогам до професії, бути конкурентоспроможними.

Особливості формування зазначених якостей у студентської молоді в закладах вищої освіти під час занять фізичною культурою і спортом в контексті гуманітарної політики держави буде розглянуто нами в наступних розвідках.

Список використаної літератури

- 1. Гуманітарна** політика держави / Чернігівська обласна державна адміністрація. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cg.gov.ua/index.php?id=3851&tp=1&pg=single_page.php>
- 2. Кіров В. І.** Гуманітарна політика держави і проблема соціальної безпеки / В. І. Кіров // Актуальні проблеми державного управління. - 2013. – Вип. 1. – С. 81–85. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdyo_2013_1_25>.
- 3. Козак Є. П.** Формування ціннісного ставлення до фізичної культури у студентів вищих

педагогічних навчальних закладів / Є. П. Козак, С. І. Жевага // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Вип. 4. – 2011. – С. 96–103. **4. Про** фізичну культуру і спорт: Верховна Рада України; Закон від 24.12. 1993 № 3808-12. – Ред. від 16.02.2018, підстава 2273-19. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3808-12/page?text=%E3%F3%EC>>.

5. Степанко О. В. Сутність, мета, завдання та складові гуманітарної сфери / О. В. Степанко // Теорія та практика державного управління. – 2012. – Вип. 3. – С. 201–208. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu_2012_3_29>

6. Турчак А. Фізичне виховання студентів як складова частина вищої гуманітарної освіти / А. Турчак, О. Шевченко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 131. – С. 199–204. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_131_55>

Ливацький О. В. Фізичне виховання студентської молоді в контексті гуманітарної політики держави

У статті розкрито сутність та зміст фізичного виховання студентської молоді в контексті гуманітарної політики держави. Зазначено, що державна політика у сфері фізичної культури і спорту ґрунтується на засадах визнання фізичної культури і спорту як пріоритетного напрямку гуманітарної політики держави, забезпечення гуманістичної спрямованості та пріоритету загальнолюдських цінностей, справедливості, взаємної поваги та гендерної рівності. Гуманітарна політика розглядається як система принципів, цілей, механізмів, послідовних заходів, що мають на меті створення умов для гуманітарного розвитку суспільства, соціальної, інтелектуально-духовної безпеки людини й суспільства, реалізацію соціальних, духовних потреб, формування і збагачення творчого потенціалу особи.

Фізичне виховання студентів є нерозривною складовою частиною вищої гуманітарної освіти, результатом комплексної педагогічної дії на особистість майбутнього фахівця в процесі формування його професійної компетенції. Результат цього процесу – рівень індивідуальної і фізичної культури кожного студента, його духовність, ступінь розвитку професійно значущих здібностей.

Ключові слова: фізична культура, фізичне виховання, студент, заклад вищої освіти, гуманітарна політика.

Ливацький А. В. Физическое воспитание студенческой молодежи в контексте гуманитарной политики государства

В статье раскрыты сущность и содержание физического воспитания студенческой молодежи в контексте гуманитарной политики государства. Указано, что государственная политика в сфере физической культуры и спорта основывается на принципах признания физической

культуры и спорта как приоритетного направления гуманитарной политики государства, обеспечения гуманистической направленности и приоритета общечеловеческих ценностей, справедливости, взаимного уважения и гендерного равенства. Гуманитарная политика рассматривается как система принципов, целей, механизмов, последовательных мероприятий, целью которых является создание условий для гуманитарного развития общества, социальной, интеллектуально-духовной безопасности человека и общества, реализация социальных, духовных потребностей, формирование и обогащение творческого потенциала личности.

Физическое воспитание студентов является неразрывной составной частью высшего гуманитарного образования, результатом комплексного педагогического воздействия на личность будущего специалиста в процессе формирования его профессиональной компетенции. Результат этого процесса – уровень индивидуальной и физической культуры каждого студента, его духовность, степень развития профессионально значимых способностей.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая культура, студент, учреждение высшего образования, гуманитарная політика.

Lyvatskiy A. The Physical Education of Student Youth in the Context of the State Humanitarian Politics

The article describes the essence and content of physical education of student youth in the context of the state humanitarian politics. It is noted that the state politics in the field of physical culture and sports is based on the principles of recognition of physical culture and sports as a priority direction of the humanitarian policy of the state, ensuring the humanistic orientation and priority of universal values, justice, mutual respect and gender equality.

Humanitarian politics is considered as a system of principles, goals, mechanisms, and consecutive measures aimed at creating conditions for the humanitarian development of society, social, intellectual and spiritual security of man and society, the realization of social and spiritual needs, the formation and enrichment of the creative potential of a person.

Physical education of students is an inseparable component of higher humanitarian education, the result of a comprehensive pedagogical impact on the personality of a future specialist in the process of forming his professional competence.

Student's level of individual and physical culture, spirituality, degree of development professionally meaningful abilities is result of this process.

Key words: physical culture, physical education, student, institution of higher education, humanitarian politics.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 791.036.1

Т. М. Маслоva

ВІДОБРАЖЕННЯ ОБ'ЄКТИВНОЇ ТА СУБ'ЄКТИВНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В КІНОМИСТЕЦТВІ

У комплексі естетичних факторів впливу на духовний світ людини важлива роль приділяється літературі і мистецтву, у тому числі і кінематографу.

Відзначаючи безперечну заслугу і важливість кіномистецтва в житті сучасного суспільства, можна говорити про необхідність більшого зближення мистецтва з життям, а це ставить нові завдання і перед мистецтвознавством, змінюючи традиційні уявлення про характер наукових досліджень в області кіно.

Проблема засобів художньої виразності в мистецтві кіно і їх використання в операторському мистецтві знайшла відображення в роботах Ю. Бондаренко, А. Головні, Е. Маркова, В. Позніна, І. Чумаченко, у яких розглядаються окремі питання операторської майстерності і засобів екранної виразності.

Створення об'єктивної реальності на кіноекрані змінилися і містять у собі три найважливіші напрямки дослідження:

1) філософський, що припускає осмислення понять «об'єктивна» і «суб'єктивна» реальність, стосовно кіномистецтва і операторської роботи;

2) історичний, що припускає вивчення аналізу історичних етапів розвитку виразних засобів кіномистецтва;

3) категоріальний, що припускає виділення основних компонентів операторської роботи зі створення на кіноекрані об'єктивної реальності і їхню характеристику [5, с. 36].

Суб'єктивна реальність – це те, як нам представлений навколишній світ, через органи чуття і сприйняття, наше уявлення про світ. І тому у кожної людини складається своє уявлення про світ, про реальність. Це відбувається з деяких причин. Так, наприклад, чутливість органів у людей може бути різною, і світ сліпої людини різюче відрізняється від світу зрячої.

Отже, кожна окрема людина живе у своєму світі, створеному на основі особистого досвіду, і завданням операторського мистецтва є відображення життєвих реалій у художньо-образній, конкретній і переконливій образотворчій формі. Ці творчі завдання кінооператор вирішує специфічними засобами і мовою свого мистецтва у відповідності зі своєю художньою індивідуальністю [2, с. 13].

На відміну від творів живопису, кінематографічний кадр не являє собою самостійну і закінчену картину. Крім того, оператор створює динамічне (що рухається) зображення, підлегле ідейному змісту фільму і його естетиці. Все це нерідко змушує відмовлятися від прямого

копіювання життєвих реалій, вносить у картину елементи нереальних подій, планів, персонажів.

Першим описом плоских зображень, що рухаються, прийнято вважати розповідь про тіні, «відкинуті вогнем ... на стіну печери» на початку сьомої книги Платоновської «Держави». Описи, що розглядають кіно, також іноді знаходять у Герона Олександрійського і Клавдія Птолемея [5].

Реальна система, дозволяє записувати і відтворювати нескінченну розмаїтість плоских зображень, що рухаються, то безпосередніми попередниками кінематографа були, по-перше – різні іграшки із серіями картинок, які при швидкій їхній зміні сприймалися як одне зображення, що рухається (серед таких іграшок треба відзначити так звані «чудо-блокнот», «зоотроп» і «фенакистоскоп») – всі ці системи дозволяли відтворювати не більше декількох секунд руху. А, по-друге, попередником кіно як системи був чарівний ліхтар (також *laterna magica* – щось подібне сучасному діапроектору), що у середині XIX ст. часто забезпечувався пристосуваннями, які дозволяли імітувати деякі види руху.

Створення кінематографа як системи відтворення досить тривалого зображення, що рухається виявилось можливим тільки після того, як виникла фотографія, а чутливість фотоматеріалів стала дозволяти знімати при коротких витримках. З винаходом наприкінці 1870-х бромсрібних желатинових емульсій, що є основою фото- і кінопроцесів, практично відразу ж стали розроблятися різні системи запису руху [5].

Першою успішною кінематографічною системою були, винайдені Т. Едисоном і його інженером В. Діксоном, два пристосування – «кінетограф» («записуючий рух», пристрій, що знімає), а інше – «кінетоскоп» («що показує рух», пристрій, що відтворює). Ця система була розроблена наприкінці 1880-х – на початку 1890-х, патентна заявка на неї була подана в 1891, патент виданий 14 березня 1893, а перший комерційний сеанс відбувся 14 квітня 1894 року. З огляду на це Т. Едисона і В. Діксона можна було б вважати винахідниками кіно (так іноді і роблять), але кінетоскоп був розрахований тільки на індивідуальний перегляд, що, мабуть, не дозволило тодішній публіці розгледіти в ньому щось більше, ніж простий атракціон. Через це, отримавши популярність, і спочатку досить широку, кінетоскопи через кілька років вийшли з уживання, залишившись у дії тільки в піп-шоу [6].

Історично, винахідниками кінематографа визнані брати Луї і Огюст Люм'єри, які були знайомі з конструкцією едисонової техніки і завдяки тому, що Т. Едисон не став патентувати свій винахід у Європі, змогли скористатися деякими його ідеями. Їхній апарат «синематограф» і дав назву кінематографу. Л. та О. Люм'єри подали патентну заявку 13 лютого 1895 року, а перший публічний перегляд відбувся в Парижі 22 березня 1895 року. Кожну із цих дат (так само, як і кожна з перерахованих вище дат, що відносяться до едисонової винаходу) можна вважати днем народження кіно, але офіційно днем народження кіно визначено 28 грудня

1895 року, коли відбувся перший комерційний сеанс синематографу в підвалі «Гранд кафе» на бульварі Капуцинів [5, с. 56].

Показ починався першим, знятим братами Л. та О. Люм'єр, фільмом «Вихід робітників з фабрики Люм'єр» (*La Sortie des usines Lumiere*, 1895), потім демонструвалися різні ролики, в яких обов'язково мали місце різноманітні види руху (наприклад: море, ковалі що працюють, гімнаст, сніданок дитини, просто вуличні сценки, руйнування стіни – останній сюжет часто потім показувався у зворотній проекції і стіна відновлювалася). Найбільшу популярність мали два ролики, яким брати Л. та О. Люм'єри і зобов'язані визнанням як батьки кіно, – це «Прибуття поїзда на вокзал Ля Сьота» (*L'Arrivee d'un train en gare de la Ciotat*, 1895) і «Политий поливальник» (*L'Arroseur Arrose*, 1895).

В більшості інших ранніх фільмів братів Л. та О. Люм'єрів показувалися різні події, що відбувалися без участі кінематографістів, то «Политий поливальник» був фільмом повністю постановочним, причому не просто постановочним (якими були, наприклад, всі фільми Т. Едісона – В. Діксона), але першим в історії кінофільмом із цілком закінченою оповідальною структурою, що відповідає всім канонам класичної драматургії. Цей фільм, безсумнівно, є родоначальником усього ігрового кінематографу, вказав ранньому кінематографу шлях, йдучи яким той зможе розповідати найпростіші історії, використовуючи сценічні методи однокадрових побудов [6, с. 67].

На думку багатьох кінематографістів, відомим режисером на рубежі століть, безсумнівно, був Ж. Мельєс, що починав свою професійну діяльність як театральний актор, режисер, а також ілюзіоніст. Він сприйняв кінематограф як засіб, здатний значно збагатити, насамперед, трюкові можливості сцени. Розвиваючи ідею сценічного люка, Мельєс прийшов до знаменитого «чарівного перетворення», коли видимий на екрані об'єкт раптом різко змінюється або взагалі перетворюється в щось інше (для чого в потрібний момент зйомка ненадовго припинялася). Таким же чином він прийшов і до інших трюкових прийомів (подвійної експозиції, сполученню різномасштабних зображень та ін.). За їх допомогою він створював свої екранні феєрії, де, наприклад, рятує від чудовиськ, (у найвідомішому його фільмі «Подорож на Місяць» (*Le Voyage dans la Lune*, 1902), що живучи на Місяці, можна було запросто впасти у море на Землі.

Не будучи винахідником більшості приписуваних йому прийомів Ж. Мельєс – використовував прийом із зупинкою камери, який був відомий вже Т. Едісону. Але, по-перше, завдяки йому ці прийоми одержали поширення. А, по-друге – і це набагато важливіше, – він значно розширив можливості кінооповідання, продемонструвавши, що кіно може не тільки запам'ятовувати життєві події і показувати смішні сценки, але й розповідати чарівні захоплюючі історії. Отже під впливом Ж. Мельєса в ранньому кіно затвердилися прогресивні на той момент принципи театральної організації кінокадру: камера повинна імітувати

точку зору глядача партеру, персонаж повинен бути видний у повний зріст, а боковому руху віддається перевага над всім іншим (щоб уникнути шкідливого шокового ефекту «Прибуття поїзда»). Головним здобутком Ж. Мельєса було те що, він першим показав, що кіно може бути мистецтвом [5].

На початку 1900-х у кіно помітно збільшився інтерес до розповіді складних історій, і ключову роль у розвитку і поширенні необхідних для цього оповідальних прийомів зіграв американський режисер Е. Портер. Його фільми «Життя американського пожежного» (The Life of an American Fireman, 1903) і особливо «Велике пограбування поїзда» (The Great Train Robbery, 1903) являють собою вже досить непрості оповідальні конструкції. У стрічці «Велике пограбування поїзда» (яке з погляду історії жанрів у кіно є одним із перших вестернів), у міру розвитку подій, за допомогою монтажу, камера (і разом з нею глядач) вільно переміщається з будинку залізничної станції на саму станцію, потім у поштовий вагон і далі слідує разом з поїздом і грабіжниками. Наприкінці цього фільму, що складається з 14 планів – епізодів, поперемінно показуються події на станції і у лісі, де намагаються зникнути бандити – тобто має місце повноцінна паралельна дія.

Ближче до кінця першого десятиліття ХХ ст. кінематограф, у цілому, опанував технікою нескладного оповідання. Він навчився розповідати історії, що розвиваються лінійно, які не претендують на психологічну глибину, – і, тим самим, виявився готовим до освоєння більш тонких і психологічно складних елементів мови. Ключову роль тут, очевидно, зіграв фільм найбільш видатного режисера 1910-х Девіда Уорка Гріффіта «Через багато років» (After Many Years), також «Енох Арден» (Epoch Arden, 1908), вірніше – дві підряд монтажні склейки, що йдуть з нього [1, с. 89].

На першій із цих монтажних склейок Д. Гріффіт, перший в історії кіно здійснив перехід на психологічно мотивований великий план, перейшовши від стандартного загального плану героїні на її обличчя. До того кінематограф зрідка користувався великими планами предметів (наприклад, при необхідності показати який-небудь невеликий об'єкт, якого на загальному плані просто не було б видно) і, в тому числі, великими планами облич (наприклад, у знятому ще в 1891 – тобто за кілька років до кожної з визнаних дат народження кіно – едісоновському фільмі «Фред Отт чхає» (Fred Ott's Sneeze)). Тому значення гриффітовського нововведення складається не просто в застосуванні великого плану як такого, а у введенні його в монтажний контекст, де він і здобував своє значення. Отже, як показав в 1916 році перший великий теоретик кіно Г. Мюнстерберг у роботі «Фотоп'єса: психологічне дослідження», великий план об'єктивував у світі нашого сприйняття психічний акт уваги – перехід на великий план героїні імітував посилення нашої (авторської і глядачів) уваги до неї. Якщо перейти із загального плану на великий, де видно тільки її обличчя, глядач, по-

перше, повністю концентрується на ньому, а, по-друге, він отримує можливість побачити навіть незначні нюанси її міміки [1, с. 99].

У першій чверті ХХ ст. центром світового кіномистецтва був Париж, течія у французькому кіно, що відповідала за це, одержала назву Авангард.

Для авангардного кіно цього періоду характерні експерименти, що зазвичай називали імпресіоністськими, які орієнтовані на враження (impress), справлення зовнішнього світу на людину, що, означає особливу увагу до реальності, яка перебуває перед камерою.

Центром інтересу радянських режисерів другої половини 1920-х – так само як і французьких представників «чистого кіно» – був монтаж. Серед великих фігур радянського кінематографу того часу, акцент на зображенні робили О. Довженко, Г. Козинцев, Л. Трауберг, їх фільм «Земля» (1930), розкрив здатність камери передавати майже релігійну натхненність природи, мав згодом великий вплив на режисерів, які приділяли особливу увагу стану предметного світу (особливо на Андрія Тарковського). Інші відомі режисери шукали нові засоби візуальної виразності переважно в монтажі, що до певної міри є буквальним втіленням ідеї радикальної перебудови суспільства – фільм створюється з окремих шматочків, що отримують зміст тільки в сполученні один з одним, подібно тому, як новий світ створюється з переосмислених елементів старого [1, с. 121].

Поява звуку одночасно дала і нові можливості і обмежила старі. У відповідь на повідомлення про винахід звукового кіно Г. Александров, С. Ейзенштейн, В. Пудовкін в 1928 надрукували маніфест «Майбутнє звукового фільму». Заявка, у якій було проголошено, що перші роботи зі звуком повинні бути спрямовані у бік його різкої розбіжності із зоровими образами, тобто основним способом творчого використання звуку у кінематографі – всіх трьох його видів: діалогу, шумів і музики – повинна бути відмова від синхронності. Однак, за неодинокими нерішучими виключеннями, кінематограф 1930-х зосередився, насамперед, на вивченні різноманітних варіантів збігу зображення і звуку.

Впровадження кольору у кіно відбувалося повільніше, ніж впровадження звуку. Технічні можливості створення задовільного кольорового кіно з'явилися ще в 30-і, а в 1939 у США був знятий один з перших кольорових фільмів, що завоював величезну популярність – «Віднесені вітром». Але стійка перевага кольорових фільмів перед чорно-білими стала набувати значення лише в 60-70-і роки. Крім цього, поступово поліпшуються якісні характеристики плівки – підвищується її світлочутливість, що дозволяє в багатьох випадках обходитися без додаткових підсвічувань, знімати в більш складних умовах [7, с. 56].

З категоріальної точки зору кінематограф, який представляючи собою складний синтез науково-технічного прогресу і художньої творчості, безсумнівно, перевершує своїми виразними засобами інші види мистецтва. Це знаходить своє відображення у категоріях, і

відбивається засобами художньої виразності, що використовуються для створення творів кіномистецтва.

До цих категорій можна віднести: кадр, план, ракурс, композиція кадру, світло і колір, рух, художній простір фільму, художній час фільму, монтаж.

1) Кадр – частина знятої на плівці дії від включення до виключення кінокамери. Співвідношення ширини і висоти кадру (англ. aspectratio) – найважливіше поняття в кінематографі. Протягом більшої частини історії кінематографа відношення горизонтальної до вертикальної сторони кадру становило приблизно 4:3 (4 одиниці завширшки до 3 одиниць у висоту; іноді ще записується як 1,33:1 або просто 1,33) – сформоване ще в часи Т. Едисона і братів Л. О. Люм'єрів у силу досить випадкових причин, хоча і близьке до найпоширенішого формату полотна в живопису. Це ж відношення було перейнято і телебаченням. Справа в тому, що поле зору людини має співвідношення аж ніяк не 4:3. Адже в людини 2 ока, розташованих на одній горизонтальній лінії – отже, поле зору людини ширше і наближається до співвідношення 2:1. Тому, при виникненні сильної конкуренції з боку телебачення, кіно стало активно звертатися до широкого екрану, у якому поступово затвердилися два основних формати: 2,35:1 (тобто приблизно 7:3) і 2,2:1. Існують експериментальні фільми з іншим співвідношенням (наприклад, кругова панорама с оглядом 360°).

Однак широкоекранне кіно ніяк не може претендувати на загальне застосування, оскільки воно підходить для масштабних епічних композицій, але в жодному разі не для камерного психологічного кіно (не тільки із загально естетичних міркувань, але й з елементарної обставини, що на ізольованому великому плані людського обличчя при широкоекранній зйомці приблизно дві третини кадру залишаються незаповненими). У той же час, і класичне співвідношення 4:3 не завжди є виграшним, і як тільки виникло питання про зміну всієї технології кінопроцесу, кінематограф став тяжіти до співвідношення сторін близькому до золотого перетину (це приблизно 1,62:1) У результаті з'явився формат 5:3 (1,66:1), на який досить швидко перейшло західноєвропейське кіно; у США ж став домінувати формат, проміжний між європейським і широким – 1,85:1.

Зміна формату кадру, по-перше, дозволила більш органічно використати закладений у кінематографі образотворчий потенціал, а по-друге, сама по собі наявність декількох форматів дала кінематографістам можливість вибрати той із них, який найбільш адекватний поставленому художньому завданню, що сприяло збільшенню естетичної якості середньостатистичного фільму і зростанню авторської свободи [6, с. 55].

2) План – відносний масштаб зображення в кадрі.

Великий план – зображення голови людини, використовується як найбільш сильний засіб передачі щирого серця стану героя.

Деталь – різновид великого плану, на якому зняті які-небудь предмети або об'єкти. Вона направляє погляд глядача на те, на що у звичайних умовах рідко звертають увагу.

Середній план – зображення людини на тлі середовища, що допомагає показати героя в зв'язку із середовищем, дає можливість побачити пластику людського тіла в русі.

Загальний план – показує широкий простір дії на природі або в інтер'єрі, куди може бути вписана фігура людини або масова сцена, дає уявлення про атмосферу подій [6, с. 62].

3) Ракурс – точка зору камери, створена шляхом нахилу або підйому оптичної осі апарата при зйомці. Він допомагає виразити погляд героя або автора на події.

4) Композиція кадру – зв'язок предметів у кадрі, їхнє об'єднання в єдине образне ціле відповідно до загального ідейно-естетичного завдання даного епізоду і фільму в цілому.

5) Світло і колір – активні засоби пластичної художньої характеристики персонажів, атмосфери дії, розвитку подій. Світло (світлотінь) – основне знаряддя операторського мистецтва. Володіючи світлом, кінооператор, подібно до художника, що орудує пензлем і фарбами, або скульптора, що працює різцем, підбирає характерні риси, виявляє деталі, створює площинне або об'ємно-пластичне зображення, надає загальну настроєність світлотіньовому рішенню і колориту композиції [6, с. 71].

Світлотінню, композицією, оптичним малюнком та іншими специфічними засобами і прийомами майстерності кінооператор створює образотворчу характеристику діючих осіб, передає їхній внутрішній стан. Ці завдання вирішуються не ізольовано для кожного кадру, а обов'язково з урахуванням його зв'язку з попередніми і наступними кадрами і епізодами фільму, у їх, монтажно-значущому і драматургічному зв'язку, з урахуванням єдності стилю кінотвору в цілому.

Для рішення конкретних образотворчих завдань кінооператор користується чорно-білою або кольоровою плівкою; він відбирає об'єкти зйомки на природі по світлу і стану погоди, а в інтер'єрі висвітлює їх різними джерелами, створюючи штучні ефекти освітлення.

6) Рух – спосіб художньої організації екранного простору і часу;

7) Художній простір фільму – образне зображення життєвого простору, відображеного кінокамерою з використанням виразних засобів мови кіно;

8) Художній час фільму – поєднує в сюжеті твору час розвитку подій, час героя оповідання і час автора;

9) Монтаж – творчий процес, заснований на можливості технічного з'єднання (розрізування й поєднання) окремих кадрів, сцен і епізодів у єдиний цілісний фільм [6, с. 85].

Прийомами операторського мистецтва вирішуються: композиція кадру, його колорит (сполученням білого або кольорового освітлення з

фарбуванням об'єктів, що перебувають у кадрі), визначаються потрібний ракурс (точка зору) і перспектива. Все це в кінозображенні вирішується динамічно, тобто з урахуванням руху, що відбувається всередині кадру і утворюється за рахунок послідовної зміни точки зйомки, появи нових і відходу колишніх діючих осіб, зміни місця і часу дії, висвітлення і тощо.

Список використаної літератури

1. Ищенко Е. Н. Проблема реальності у філософському й гуманітарному дискурсі / Е. Н. Ищенко // Вісник КДУ. Серія 7. Філософія. – К. : КДУ, 2005. – №2. – С. 12–19. **2. Изволов Н.** Феномен кино. История и теория / Н. Излов. – М. : Изд. Материк, 2005. **3. Ищенко Е. Н.** Проблема реальності у філософському й гуманітарному дискурсі / Е. Н. Ищенко // Вісник КДУ. Серія 7. Філософія. – К. : КДУ, 2005. – №2. – С. 12–19. **4. Нечай О. Ф.** Основы киноискусства / О. Ф. Нечай. – М., 1989. **5. Теплиц Ежи.** История киноискусства / Ежи Теплиц. – В 4-х томах. – М., 1968-1974. **6. Терещенко Р. И.** Искусство кино, техника, технология / Р. И. Терещенко. – СПб. : СПбГУП, 2005. **7. Рене Клер.** «Кино вчера, кино сегодня» / Клер Рене. – М. : «Прогресс», 1981.

Маслова Т. М. Відображення об'єктивної та суб'єктивної реальності в кіномистецтві

В статті розглянута проблема засобів художньої виразності в мистецтві кіно і їх використання в операторському мистецтві. Створення об'єктивної реальності на кіноекрані. Обґрунтовано найважливіші напрямки дослідження об'єктивної реальності. Визначено поняття суб'єктивна та суб'єктивної реальність. Здійснено порівняльний аналіз понять живопис, кінематографічний кадр. Розглянуто особливості створення кінематографа як системи відтворення тривалого зображення. Охарактеризовано категорії: кадр, план, ракурс, композиція кадру, світло і колір, рух, художній простір фільму, художній час фільму, монтаж. Визначено прийоми операторського мистецтва, нові засоби візуальної виразності.

Ключові слова: об'єктивної та суб'єктивної реальність, тривале зображення, кадр, план, ракурс, композиція кадру, світло, колір, рух, художній простір фільму, художній час фільму, монтаж.

Маслова Т. Н. Отражения объективной и субъективной реальности в киноискусстве

В статье рассмотрена проблема средств художественной выразительности в искусстве кино и их использование в операторском искусстве. Создание объективной реальности на киноэкране. Обоснованно важнейшие направления исследования объективной реальности. Определено понятие субъективное и субъективной реальности. Осуществлен сравнительный анализ понятий живопись,

кинематографічний кадр. Рассмотрены особенности создания кинематографа как системы воспроизводства длительного изображения. Охарактеризованы категории: кадр, план, ракурс, композиция кадра, свет и цвет, движение, художественное пространство фильма, художественное время фильма, монтаж. Определены приемы операторского искусства, новые средства визуальной выразительности.

Ключевые слова: об'єктивної і суб'єктивної реальності, довготривале зображення, кадр, план, ракурс, композиція кадра, світ, колір, рух, художнє простір фільма, художнє час фільма, монтаж.

Maslova T. Reflection of Objective and Subjective Reality in Cinema

The article deals with the problem of means of artistic expression in the art of cinema and their use in the art of cameramen. Creating an objective reality on the cinema screen. The most important directions of research of objective reality are substantiated. The notion of subjective and subjective reality is defined. A comparative analysis of the concepts of painting, cinematographic frame is carried out. Features of creation of cinema as a system of reproduction of long image are considered. Characterized by categories: frame, plan, angle, frame composition, light and color, motion, film's artistic space, film's artistic time, installation. The techniques of operatic art, new means of visual expression are determined.

Key words: objective and subjective reality, long image, frame, plan, angle, frame composition, light, color, movement, film art, film art time, installation.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. І. М. Ковчина

УДК 341.221.4:378 (4-11)

І. В. Мигович

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН СХІДНОЇ ЄВРОПИ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Інститут вищої освіти завжди займав посередницькі позиції між особистістю (*personalitate*), соціумом (*societatis*) і державою (*statum*). У вітчизняній педагогічній науці існує певний теоретичний і практичний досвід розв'язання проблем вищої освіти. Так, окремі аспекти організації освіти ставали предметом історико-педагогічних, компаративних і соціологічних досліджень, проведених в Україні та СНД наприкінці ХХ –

початку ХХІ століття, у контексті яких розглядалися проблеми становлення й розвитку вищої освіти (Н. Абашкіна, Г. Артемчук, В. Базуріна, Т. Вакуленко, В. Грачова, І. Гушлевська, О. Джуринський, Т. Кошманова, О. Кузнецова, В. Луговий, А. Максименко, В. Попович, Г. Січкаренко та ін.); реформування, оновлення та модернізації навчально-виховного процесу в системі вищої освіти (Я. Бельмаз, О. Бочарова, Л. Ведернікова, А. Галаган, Л. Герасіна, О. Глузман, Л. Зязюн, В. Капранова, Л. Карпинська, Н. Козак, П. Кряжев, Ю. Кучер, Н. Лавриченко, М. Лещенко, З. Малькова, О. Огієнко, О. Ольхович, К. Павловський, А. Парінов, І. Пасинкова, Г. Поберезська, О. Пономарьова, Р. Роман, О. Романенко, С. Романова, А. Саргсян, А. Сбруєва, С. Синенко, Л. Шаповалова, Б. Шуневич, В. Червонецький та ін.).

У той самий час зарубіжні дослідники зосереджують увагу переважно на таких питаннях вищої освіти, як підтримка автономії вищих навчальних закладів (Ф. Альтбах, А. Барблан, Д. Друрі, Д. Ленцен, С. Райхарт, У. Фельт та ін.); забезпечення рівного доступу до вищої освіти, зміцнення зв'язків університету з суспільством (Д. Вард, Дж. Дугласс, Г. Гінкель, Й. Йохансон, К. Павловські, Ф. Ріддл, Б. Саньял, Я. Фігель, П. Флазер, Е. Фромент, Т. Халік та ін.); визначення тенденцій та рушійних сил розвитку сучасної європейської вищої освіти (Р. Бердал, Л. Вебер, Дж. Девіс, І. Йонссон, В. Каммінгз, А. Корбетт, Г. Нів, Т. Нокалла, П. Скотт, У. Техлер, Р. Флауд та ін.); фінансування, управління, забезпечення якості вищої освіти (В. Абрахам, А. Амарал, Л. Вебер, О. Ветторі, Г. Вінклер, А. Девідсон, Д. Ділл, К. Ебі, А. Ковалкевич, Дж. Сізер, А. Сурсок, М. Тайт, В. Томуск, Л. Харві, Г. Харман, Е. Хезелкорн, К. Хефнер, К. Ходсон, К. Шрамм та ін.) тощо.

Зауважимо, що не зважаючи на велику кількість робіт, присвячених питанням трансформації систем вищої освіти загалом та країн Східної Європи зокрема, спостерігаються певні розбіжності між уявленнями науковців, управлінців у системі вищої освіти щодо напрямів та обсягу реформувань в цьому напрямку, оскільки жорстка конкуренція на міжнародному освітньому ринку та інтернаціоналізація призводять до того, що окремі аспекти систем вищої освіти країн Східної Європи подекуди суперечать вимогам сучасного соціально-економічного середовища, в якому функціонують європейські університети. Нові державні стратегії в галузі вищої освіти, публічні дебати щодо питань вищої освіти, зміни у чинному законодавстві, підкреслюють, що системи вищої освіти названих країн мають адаптуватися до сучасних умов, диверсифікувати та підвищувати свою ефективність через нові механізми управління [1, с. 217].

Отже, зміни у вищій освіті зазвичай обумовлені змінами в суспільстві, але і сама вища освіта під впливом тих чи інших трансформаційних процесів, що їх переживає соціум, здатна через особистість впливати на суспільство і державу. Так, трансформація систем вищої освіти посттоталітарних країн нерозривно пов'язана з

історією Європейського співтовариства, еволюцією його норм і структур, оскільки відбувалася вона саме під впливом тих процесів, що їх переживали центральні європейські країни. Розглянемо ці процеси детальніше.

Угода про створення Європейського Союзу, більш відома як Маастріхтська, була підписана в 1991 р. й поглибила інтеграцію європейських країн, визначивши терміни й критерії створення економічного та валютного союзу і створивши умови, що сприятимуть налагодженню або зміцненню співпраці в двох значущих галузях, – зовнішньої політики й безпеки з одного боку, та національної внутрішньої політики й юстиції з іншого [2, с. 9]. Також уперше було сформульовано умови підтримки Євросоюзом освіти.

Амстердамська угода від 1997 р. та угода, підписана в м. Ніцці в 2000 р., ініційовані у зв'язку з можливим збільшенням числа країн-учасниць Євросоюзу до 30, були спрямовані на вирішення питань інституційної реформи, ухвалення рішень, соціальних аспектів спільного ринку, імміграції, надання притулку, спільної політики у сфері закордонних справ і безпеки. Угода, ухвалена в Амстердамі, також відбила цілі ЄС, що змінюються у зв'язку із стрімкою глобалізацією економіки. Провідною метою держав-членів ЄС стало досягнення максимально можливого рівня знань людей шляхом забезпечення широкого доступу до освіти й безперервного оновлення її змісту. Проект конституційної угоди, підписаний у Римі в 2004 р., став подальшим етапом розвитку цього процесу [Там само].

У 1989–1993 рр. Європейське співтовариство перетворилося на Європейський Союз. Це були роки розпаду СРСР і підписання дванадцятьма країнами-членами європейської співдружності Маастріхтської угоди про створення Європейського Союзу (1991 р.). Таким чином, з'явилася надія на створення потужного континентального об'єднання європейських країн. У травні 2004 р. співтовариство здійснило найбільше розширення, прийнявши вісім країн Центральної та Східної Європи, що входили раніше до складу Радянської імперії, а також острів Мальту і грецький Кіпр [2, с. 10].

У 1999 р. 25 країн Європейського Союзу підписали економічну Лісабонську угоду, за виконання якої відповідають Європейська комісія та національна влада кожної держави. Згідно з Лісабонською угодою, ключовим завданням університетів стала підготовка населення країн Європи – як молодого, так і похилого віку – до виконання його ролі в заснованому на знаннях суспільстві, в якому економічний, соціальний і культурний розвиток залежать від розробки й розповсюдження знань та умінь. Сучасні суспільства, порівняно з аграрними й промисловими суспільствами минулих століть, залежать від застосування знань, високорівневих умінь, ділових навичок, використання комунікацій та інформаційних технологій. Саме з розвитку цих умінь із залученням предметної освіти та професійної підготовки, заснованої на результатах

фундаментальних досліджень, європейські університети посідають першість [3, с. 203]. Таким чином, стратегія спрямована на економічні, соціальні, екологічні перетворення, на підвищення конкурентоспроможності європейської спільноти не шляхом соціального демпінгу, а шляхом інвестування у засноване на знаннях суспільство з високим рівнем продуктивності.

Лісабонська стратегія або Лісабонська угода визначила амбіційні соціально-економічні цілі Європи й передбачила серйозне збільшення фінансування науки з метою створення в Європі найпотужнішої економіки знань. Це був план економічного розвитку Європейського Союзу до 2010 р. Лісабонський процес було зумовлено економічними причинами, він спирався на дослідження вищої якості, досконалість, рейтинг, технології та інновації. Лісабонський процес виходив з економічної необхідності створення європейського суспільства знань і розглядав зміцнення сектора вищої освіти як етап досягнення цієї мети. Одним із пунктів Лісабонської угоди стало створення Європейського простору наукових досліджень.

Світові процеси також вплинули на розвиток європейської вищої освіти. У глобальному науковому сенсі інформаційно-комунікаційна революція 80-х рр. забезпечила широке розповсюдження знань; у 90-ті роки революція в генетиці обумовила прогрес в охороні здоров'я та навколишнього середовища [4, с. 44]. Європа почала очікувати від вищої освіти допомоги у вирішенні завдань XXI століття. Зміна клімату, енергетичні проблеми, зріст тривалості життя, прискорення технологічного прогресу, підвищення глобальної взаємозалежності, зростання економічної нерівності, яка постійно поширюється як у межах Європи, так і між Європою та іншими континентами – всі ці процеси потребують відповідного вивчення й фундаментального дослідження, технологічних та соціальних інновацій, спрямованих на вирішення проблем за ступенем їх появи й забезпечення успішного економічного розвитку у поєднанні з соціальною стабільністю у різних суспільствах. Європейські університети, які також відрізняються різноманітністю, покликані спільно вирішувати зазначені проблеми.

Повертаючись до трансформації європейської освітньої політики, то підписання акту про створення спільного ринку й активна позиція Європейської Комісії з 1985 р. призвели до ініціації великої кількості програм, що стосуються освіти, в кінці 80-х – на початку 90-х рр. минулого століття, зокрема, програми *Comett* (Спільна програма з технічної освіти й підготовки), програм *ERASMUS* та *ERASMUS+* (Європейська спільна схема підтримки мобільності студентів університетів), програми *TEMPUS* (програма Транс-мобільності для студентів університетів), програми *Jean Monnet* (мета – підвищення рівня знань та поінформованості суспільства в ЄС та поза його межами з питань європейської інтеграції через стимулювання викладання, дослідницької діяльності з європейської інтеграції, зокрема стосунків ЄС

з іншими країнами, та міжлюдського та міжкультурного діалогу) тощо [2, с. 11].

Ініціювання ж в 1999 році Болонського процесу, який став найбільш амбіційною в історії реформування Європейського простору вищої освіти спробою забезпечити високу міру прозорості щодо освітніх програм та механізмів впровадження якості освіти, стало додатковим чинником поступової реконструкції європейських систем вищої освіти та відповідно більшої консолідації європейського освітнього простору. Визначаємо наступні фактори, які вплинули на цей процес: 1) поглиблення процесів глобалізації, модернізації, інтеграції в Європі; 2) зростання ролі освіти в суспільному розвитку і водночас відставання розвитку освітньої сфери від потреб і запитів європейського співтовариства; 3) доцільність інтеграції систем освіти посттоталітарних країн у світовий та європейський освітній простір [5, с. 6]. Не ставлячи під сумнів важливість Болонського процесу для реформування європейського освітнього простору, зазначимо, що цей процес від самого початку не охоплював весь спектр питань та модифікацій у вищій освіті сучасної Європи. Скоріше національні системи вищої освіти європейських країн лише частково трансформувалися під його впливом. Більш значущими чинниками змін стали збільшення кількості студентів, нездатність держави фінансувати освіту збільшеного числа молоді та перехід від елітної до масової вищої освіти. Тож Болонський процес є скоріше відповіддю на ці зміни, ніж їх каталізатором [6, с. 23–36; 7, с. 11–13].

Розглянемо досліджуваний нами хронологічний період кризь призму центральних тем педагогічних розвідок. У європейських публікаціях 80-х рр. XX ст. про вищу освіту простежується бажання вивчити та використати досягнення США в галузі дослідження проблем вищої освіти, аналізується також досвід Великобританії, Німеччини та Франції. З 90-х рр. з'являються загальні теми для обговорення – зовнішнє та внутрішнє забезпечення якості освіти, академічна мобільність, інтернаціоналізація тощо. Водночас все частіше наголошується на унікальності європейського досвіду, необхідності збереження європейського розмаїття. Характерною особливістю розвитку вищої освіти називають зростання її економічної ефективності. Так, за оцінками Світової організації торгівлі, ринок послуг у сфері вищої освіти на початку XX ст. перевищив 30 млрд доларів, а контингент іноземних студентів у вищих навчальних закладах світу досягнув майже 5 млн. осіб. Якщо прийняти до уваги, що навчання одного середньо-статистичного студента в рік обходиться у 20 тис. доларів, стає зрозумілим, що від можливості залучення іноземних студентів залежить не тільки фінансовий стан окремого навчального закладу або національної системи освіти, але й їх популярність та престиж. Одночасно провідною тенденцією у країнах Східної Європи стає зростання студентської мобільності.

Що ж до початку XXI ст., то найбільш дослідженими і відповідно цікавими для європейських та українських учених з питань вищої освіти

є три блоки тем: 1) *вища освіта і зовнішнє середовище*: працевлаштування випускників, підприємницька діяльність університетів, трансфер технологій, наднаціональна вища освіта; 2) *вища освіта і внутрішнє середовище*: демократизація доступу до отримання вищої освіти, інноваційні підходи до навчання, засвоєння та використання інформаційно-комунікаційних технологій; забезпечення якості та акредитація, фінансування та управління вищою освітою; 3) *Болонський процес* [8, с. 1]. Національні уряди та міжнародні організації надають підвищеної уваги саме питанням реалізації Болонських положень у практиці вищої освіти європейських країн. У плани вищих навчальних закладів входить оптимізація інформування щодо європейського простору вищої освіти, підтримка європейської вищої освіти, а також забезпечення її привабливості та конкурентоспроможності в усьому світі, зміцнення співпраці на основі партнерства, посилення діалогу з питань стратегії, продовження роботи з визнання кваліфікацій і періодів навчання [9, с. 3].

Зауважимо, що хоча потенційна конвергенція європейських систем вищої освіти і донині є широко обговорюваною темою, емпірична та порівняльна бази для розуміння цієї проблематики залишаються недостатньо окресленими. Так, серед найбільш дискусійних називають питання протиставлення національних систем вищої освіти країн Східної Європи сучасним тенденціям щодо інтернаціоналізації вищої освіти та відповідно змінам у соціально-економічній сфері цих країн. Усвідомлення урядами країн Європейського Союзу того факту, що вища освіта – це товар, який можна продавати в глобальних масштабах [1, с. 220], усвідомлення необхідності враховувати потреби та вимоги глобального ринку праці з його транснаціональними потоками робочої сили, власне і спричинили впровадження Болонських реформ у вищій освіті. Відповідно Болонський процес розглядаємо як своєрідний інтерфейс між національним та міжнародним компонентами у вищій освіті, серед яких провідними є вже згадувані нами скорочення державного фінансування освітньої сфери і зростання кількості студентів – іноземних громадян у вищих навчальних закладах Європи.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що розвиток сучасної європейської вищої освіти відбувається у відповідності до історичних, політичних та економічних перетворень у європейському суспільстві з кінця ХХ ст. і до теперішнього часу. Ці соціальні зміни впливали насамперед на фінансові умови функціонування європейських університетів, що в свою чергу призвело до підвищення вартості освітніх послуг, перерозподілу годин між академічною та самостійною роботою студентів, трансформації навчального плану, активізації комерційної діяльності університетів тощо. Саме функціонування в умовах невизначеного середовища зумовлює сутність і зміст сучасної європейської вищої освіти і становить перспективи подальшого аналізу.

Список використаної літератури

1. Maassen P. A. M. The Economy, Higher Education, and European Integration: An Introduction / P.A.M. Maassen, Åse Gornitzka // Higher Education Policy. – 2000. – Vol. 13. – № 2. – P. 217 – 225. **2. Corbett Anne.** Universities and the Europe of Knowledge: ideas, institutions, and policy entrepreneurship in European Community higher education policy, 1955 – 2005 / Anne Corbett. – Palgrave Macmillan, 2005. – 268 p. – P. 9. **3. Perkin Harold.** History of Universities / Harold Perkin // International higher education: an encyclopedia /edit. by Philip G.Altbach. – New York & London : Garland Publishing Inc., 1991. – 1165 p. – P. 169 – 204. – P. 203. **4. Shah Mahendra M.** Humanity, Nature, Sustainable Development / Mahendra M. Shah // The Wealth of Diversity. The Role of Universities in Promoting Dialogue and Development. – IUA, 2004. – 198 p. – P. 35 – 60. – P. 44. **5. Фініков Т.В.** Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна. – К. : Таксон, 2002. – 176 с. – С. 6. **6. Flaud Roderick.** Convergence and Diversity / Roderick Flaud // Europe's Universities beyond 2010 : Diversity with a Common Purpose. Reader. – EUA, 2007. – P. 23 – 36. **7. Froment Eric.** Quality assurance and the Bologna and Lisbon objectives / Eric Froment // Embedding Quality Culture in Higher Education. – 2007. – P. 11–13. **8. Trends and Developments in Higher Education in Europe** (in the context of the follow-up to the World Conference on Higher Education). Report. – European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES), Paris, 2003. – 38 p. – P. 1. **9. Jonasson Jon Torfi.** Inventing Tomorrow's University. Who is to Take the Lead? / Jon Torfi Jonasson. – Bononia University Press, 2008. – 160 p. – P. 3.

Мигович І. В. Теоретичні засади дослідження систем вищої освіти країн Східної Європи кінця ХХ – початку ХХІ століття

У статті представлено провідні тенденції модифікації систем вищої освіти країн Східної Європи кінця ХХ – початку ХХІ століття. Огляд теоретичних джерел з проблематики роботи дозволив акумулювати дані стосовно європейських політичних, економічних, наукових змін кінця ХХ ст., які стали підґрунтям для трансформації систем вищої освіти досліджуваних країн й обумовили їхні особливості у ХХІ ст., зокрема, фінансову діяльність, викладацьку та студентську мобільність, забезпечення доступу до вищої освіти тощо. За результатами аналізу було констатовано, що політичні та соціально-економічні зміни, що їх переживали посттоталітарні країни, вплинули на фінансові умови функціонування вищих навчальних закладів цих країн, що в свою чергу призвело до підвищення вартості освітніх послуг, активізації комерційної діяльності університетів тощо.

Ключові слова: система вищої освіти, країни Східної Європи, Європейський Союз, Болонський процес, Лісабонська угода.

Мигович И. В. Теоретические основы исследования систем высшего образования стран Восточной Европы конца XX – начала XXI века

В статье представлены основные тенденции модификации систем высшего образования стран Восточной Европы конца XX – начала XXI века. Обзор теоретических источников по проблематике работы позволил аккумулировать данные о европейских политических, экономических, научных изменениях конца XX века, которые стали основой для трансформации систем высшего образования исследуемых стран и обусловили их особенности в XXI веке, в частности, в финансовой деятельности, преподавательской и студенческой мобильности, обеспечении доступа к высшему образованию и т.д. По результатам анализа было констатировано, что политические и социально-экономические изменения, которые переживали посттоталитарные страны, повлияли на финансовые условия функционирования высших учебных заведений этих стран, что в свою очередь привело к повышению стоимости образовательных услуг, активизации коммерческой деятельности университетов и т.п.

Ключевые слова: система высшего образования, страны Восточной Европы, Европейский Союз, Болонский процесс, Лиссабонский договор.

Myhovych I. Theoretical Framework for Investigation of Eastern Europe Higher Education Systems: end of the XX – beginning of the XXI centuries

The article highlights leading tendencies in the modification of systems of higher education in the countries of Eastern Europe at the end of the XX – beginning of the XXI centuries. The overview of theoretical resources has allowed to accumulate the data on the European political, economic, scientific changes at the end of the twentieth century. These changes have become the basis for transformation of higher education systems of the countries under investigation and have caused the peculiarities of these systems in the XXI century, in particular, peculiarities of financial activity, teaching and student mobility, access to higher education, etc. The analysis has shown that the political, social and economic changes, which the post-totalitarian countries experienced, have influenced the financial conditions of functioning of higher educational institutions at these countries. This fact, in turn, has led to the increase in the cost of educational services, the intensification of commercial activities of universities, etc.

Key words: Higher Education System, Countries of Eastern Europe, European Union, Bologna Process, Lisbon Treaty.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Курило В. С.

УДК 378.14:33:001.891

М. М. Морозова

**ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ
ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Передумови розвитку вищої освіти в Україні пов'язані із необхідністю переходу до нових засад формування та розвитку економічних знань, які базуються на історико-культурних і духовно-моральних традиціях українського народу, орієнтовані на поглиблений аналіз економічних процесів, що сприяють формуванню основ соціально орієнтованої економіки; формуванням сучасних економічних поглядів у майбутніх фахівців, що сприятиме розвитку гуманізації та соціалізації суспільних процесів, національній самоідентифікації, спрямуванню економічної діяльності на підвищення рівня життя і добробуту українського народу [1; 2; 3; 5; 6].

Вітчизняні й зарубіжні науковці наголошують, що формування економічних знань реалізується через поєднання пізнавальних, теоретичних і практичних компонентів навчання [7; 10; 11; 13; 19; 21; 24]. Причому пізнавальні компоненти створюють не тільки систему фінансових, технологічних, технічних, економічних і правових знань, а й визначають внутрішню культуру молоді, формують її готовність до свідомої гармонізації стосунків «Людина – суспільство – природа – економіка». До теоретичних компонентів навчання належить світогляд і вміння творчо мислити, які створюють підґрунтя економічно доцільних і водночас соціально відповідальних рішень, дослідницьких навичок; практичних умінь. Практичні компоненти економічно освіченої людини становлять мотивацію та вміння постійно підвищувати компетентність і практично використовувати нові знання для вдосконалення та розвитку технічного, технологічного, фінансового, соціально-економічного, правового та іншого забезпечення організаційно-економічних і управлінських процесів.

Незважаючи на зростаючу роль економічного знання у житті суспільства в цілому та у подальшій професійній діяльності майбутніх фахівців зокрема, проблема формування економічної компетентності у студентів гуманітарних спеціальностей залишається на сьогоднішній день переважно поза увагою науковців, як у плані її теоретичного обґрунтування, так і у плані розробок її практичного вирішення у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Мета статті – обґрунтувати роль використання в освітньому процесі технології проектного навчання з проблем економічної теорії та практики та визначити шляхи реалізації даної педагогічної умови

формування економічної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Характеризуючи проектну технологію, слід вказати на те, що це технологія навчання, реалізація якої розширює можливості традиційного опрацювання студентами певної теми (розділу, модулю), оскільки спрямована на створення під час виконання ними навчального проекту певного матеріального або інтелектуального продукту, що безпосередньо стосується теми (розділу, модулю). Передбачені навчальним проектом види діяльності студентів здійснюють індивідуально або групою, при цьому вони спілкуються між собою та консультуються з викладачами і в такий спосіб пригадують необхідні знання і набувають нових [4; 8; 9; 12; 14; 15; 16; 24].

Виходячи з того, що проектна технологія розробляється під конкретний педагогічний задум і має чітко окреслений результат, здійснення процесу навчання на основі її реалізації можна розглядати як фактор впливу на формування «знаннєвої» сфери свідомості студентів, оскільки «оброблена» навчально-пізнавальна інформація набуває форми конкретного об'єкту, що за своєю сутністю характеризується як інтелектуальний чи матеріальний продукт, створений самими студентами. Визначаючи цінність залучення студентів до проектної діяльності, Н. Мойсеюк вказує на наявне орієнтування щодо створення певного матеріального або інтелектуального продукту [17, с. 271].

На основі аналізу процесів реалізації методу проектів у країнах світу можна говорити про різне сприйняття доцільності його впровадження, що безпосередньо позначилося на тривалості й результативності проектування та здійснення процесу навчання з використанням проектної технології. Для прикладу, у США, Великій Британії, Бельгії, Ізраїлі, Фінляндії, Німеччині, Італії, Нідерландах проектне навчання набуло широкого поширення й тривалої популяризації з огляду на доцільне й оптимальне інтегрування теоретичних знань з їх практичним застосуванням під час виконання конкретних завдань [10; 13; 24]. Натомість вітчизняний досвід свідчить про активне його поширення лише на початку XXI століття.

Аналізуючи поняття «метод проектів», слід вказати на відмінності у визначенні основи тлумачення. Зокрема, в одних авторів це – педагогічна технологія (С. Сисоєва та ін. [22; 24]) або проектна технологія, яка відображає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в навчанні (І. Єрмаков та ін. [7; 14; 15]). Натомість інші педагоги розглядають метод проектів як засіб організації педагогічного процесу, в основу якого покладено взаємодію педагога й студента з навколишнім середовищем, об'єднання навчання з активною діяльністю студентів (Т. Супрун [23]); метод планування цілеспрямованої діяльності студентів у зв'язку з вирішенням якогось навчального завдання в обставинах реального життя (М. Кларин [10]); цільовий навчально-виховний процес, спрямований на виконання суспільно корисних справ (П. Мудров [18]); систему

навчання, за якої студент набуває знань, умінь та навичок у процесі планування і виконання певних складних завдань – проєктів (М. Ярмаченко [20]).

Аналізуючи сутність поняття проєктування, Г. Ісаєва зазначає, що, проєктування – це особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною особливістю якої є перспективна орієнтація на практично спрямоване дослідження. Л. Забродська, Л. Хоружа, О. Онопрієнко, А. Цимбаларо [8] розглядають проєктування як самостійний вид діяльності, що передбачає наявність таких етапів як прогнозування (спеціально організоване дослідження, спрямоване на отримання інформації про розвиток об'єкту), планування (визначенні плану діяльності, в процесі реалізації якого не передбачається отримати суттєвих змін та відкриттів), конструювання (створення реального об'єкта за певною моделлю з певним рівнем деталізації технологічного характеру діяльності в контексті результативного її виконання), моделювання (конструювання майбутнього розвивального середовища, створення моделі – ідеального образу реального об'єкта).

Щодо дефініції проєктної діяльності, то у багатьох авторів зазначене поняття розглядається в контексті набору необхідних операцій для реалізації навчального проєкту [6; 9; 15; 16; 19; 21]. Проєктна діяльність також розглядається як засіб саморозвитку студентів, оскільки сприяє створенню розвивального середовища, яке мотивує знаннево-вміннєву активність. Проєктна діяльність розглядається також у контексті організації процесу узагальненого і безпосереднього пізнання реальної дійсності, що набуває характеру сучасного проєктування, котрим передбачено отримання конкретного (практичного) результату і його публічне представлення.

Отже, перевагами проєктної методики навчання, як зазначають дослідники і які, на наш погляд, ефективним чином впливатимуть на процес формування економічної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей є: а) забезпечення студентів безпосередньою можливістю творчо застосовувати набуті знання; б) забезпечення мотивації студентів завдяки тому, що завдання, які пропонуються, мають для них особистісне значення; в) забезпечення можливості оволодіння когнітивними вміннями вищого рівня; г) можливість опановувати навички й уміння безпосередньо в процесі самої діяльності, контролюючи її результативність самостійно; д) автономія студентів у процесі виконання діяльності та їх власна відповідальність за результат роботи [24].

Використання в освітньому процесі технології проєктного навчання з проблем економічної теорії та практики супроводжувало весь процес фахового навчання й виховання студентів гуманітарних спеціальностей у нашому експериментальному дослідженні, проте ми вважаємо за доцільне детально описати шляхи реалізації даної педагогічної умови на прикладі розробленого нами спецкурсу «Економічна культура».

Метою даного спецкурсу була підготовка майбутніх фахівців гуманітарного профілю до включення їх в економічні відносини, властиві сучасному суспільству в умовах нестабільності й невизначеності ринкової економіки, систематизації економічних знань, умінь і навичок, підвищення рівня економічного мислення, розширення економічного кругозору й формування цілісного уявлення про сучасну економічну систему, а також виховання раціональної економічної поведінки.

Реалізація даної мети досягалася за допомогою розв'язку наступного кола завдань: а) освоєння теорій, наукових положень, що розкривають соціальні, економічні й психолого-педагогічні аспекти економічної діяльності суб'єкта господарювання; б) формування економічної грамотності, необхідної в умовах трансформації й модернізації соціально-економічної сфери суспільства; умінь і навичок аналізу сучасної економічної ситуації, цілісного уявлення про неї; в) формування навичок з проведення досліджень конкретних проблем, що виникають у процесі економічної діяльності; г) формування в студентів уявлення про раціональну економічну поведінку, проблему вибору в умовах обмеженості ресурсів.

Основними принципами проектування моделі спецкурсу для нас стали: а) обов'язкове забезпечення спадкоємності економічної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей і підготовки в контексті вивчення спецкурсу «Економічна культура»; б) рух від простого до складного; в) здійснення зв'язку теорії із практикою, постійна демонстрація існуючої системи зв'язків між економічними знаннями й практичною економічною діяльністю; г) диференційований характер процесу оволодіння економічними знаннями, уміннями, навичками, економічною культурою, засвоєнням і виробленням стереотипів раціональної економічної поведінки; д) особистісно-діяльнісний принцип.

З урахуванням особистісно орієнтованої парадигми освіти (яка спирається на ідеї гуманізації й максимального розвитку особистісних функцій студента та його індивідуальності) навчання в рамках спецкурсу було організовано навколо реальних економічних проблем, які мають особистісне значення для студентів. Головним педагогічним завданням було становлення економічної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей. Основними напрямками й змістом дослідно-експериментальної роботи стали: розвиток економічних знань, умінь і навичок, здатностей використовувати їх у процесі розв'язку проблемних ситуацій, формування особистісних якостей, що виступають у вигляді передумов раціональності економічної дії.

Для забезпечення прагматичної спрямованості курсу нами було підготовлено низку економічних ситуацій з реальної практики роботи майбутніх гуманітаріїв з метою їх ознайомлення з технікою вирішення проблем і формування найбільш повного уявлення про зміст й психологічні особливості особистості у професійній діяльності. Цей

комплекс завдань, який передбачав активне використання студентами засвоєних економічних знань, умінь і навичок, сприяв також засвоєнню правильної стратегії економічної поведінки у конфліктній ситуації.

У процесі експериментальної роботи студенти гуманітарних спеціальностей ЕГ готували та презентували чимало проєктів економічної спрямованості, серед яких варто відзначити наступні:

«Електронні гроші». Даний проєкт передбачав презентацію про історію грошей, їх функції, в рамках даного проєкту проводилося дослідження причин виникнення електронних грошей.

«Сімейна економіка». У процесі реалізації даного проєкту студенти довідалися про основні поняття, структуру сімейного бюджету, можливості раціонального розподілу сімейних бюджетних коштів, реальні можливості поповнення дохідної частини сімейного бюджету

«Економіка навколо нас». Даний проєкт дозволив зробити акцент на окремих елементарних економічних поняттях, тих з якими студенти зіштовхуються у повсякденному житті. У ході роботи студенти отримали не тільки базові економічні поняття, але й вчилися ухвалювати рішення, враховуючи економічні аспекти й фактори, досліджуючи й аналізуючи життєву ситуацію, а також здобували практичний досвід, необхідний для правильного вибору при купівлі товарів, правильної витрати сімейного бюджету. У процесі аналізу проблеми студенти освоювали методи збору й аналізу інформації, як економічної, так і соціологічної, розвивали навички прийняття економічних рішень.

Отже, використання в освітньому процесі ВНЗ технологій проєктного навчання з проблем економічної теорії та практики сприяє формуванню цілісної й міцної системи знань студентів гуманітарних спеціальностей у галузі економіки, беззаперечного розуміння їх практичного значення, вмінь сприймати, узагальнювати, аналізувати та критично оцінювати професійно важливу інформацію економічного спрямування із використанням сучасних інформаційних технологій, усвідомленню необхідності у формуванні своєї економічної компетентності як особистісно-значущої цінності задля забезпечення ефективної професійної діяльності у гуманітарній сфері, розвитку їх здатності до самоосвіти й самовиховання, формуванню базових економічних вмінь і навичок та накопиченню необхідного досвіду економічної діяльності у майбутній професійній галузі.

Подальші наукові розвідки у рамках досліджуваної теми ми плануємо здійснювати у напрямку розробки інших педагогічних умов ефективного формування економічної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей та визначення шляхів їх реалізації в освітньому процесі ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Бурласнко Т. І. Формування економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти засобами ігрових форм навчання : дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.04 / Бурлаєнко Тетяна Іванівна. – К., 2013. – 190 с.

2. Василевич С. В. Формування та розвиток національної господарсько-економічної культури в умовах ринкової трансформації економіки України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : 08.01.01 / С. В. Василевич. – К., 2003. – 20 с.

3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. літератури, 2003. – 316 с.

4. Вітер С. А. Зміст і структура економічної компетентності молодших спеціалістів у контексті фахової підготовки / С. А. Вітер // Молодь і ринок. – 2012. – № 11. – С. 130–134.

5. Гавриш О. А. Вища економічна освіта в умовах формування інтелектуально-інноваційного суспільства : монографія / О. А. Гавриш, Л. Є. Довгань, Ю. В. Каракай, Н. О. Сімченко та ін. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 465 с.

6. Дем'янюк Т. Д. Організація виховного процесу в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі : навч.-метод. посібник / Т. Д. Дем'янюк. – Суми : ТОВ Вид-во «Антей», 2006. – 381 с.

7. Єрмаков І. Г. Навчання і компетентність : пошуки сенсу і змісту / І. Г. Єрмаков // Завуч (Шкільний світ). – 2009. – № 19. – С. 3–4.

8. Забродська Л. М. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя : наук.-метод. посіб. / Л. М. Забродська, О. В. Онопрієнко, А. Д. Цимбалару, Л. Л. Хоружа // за ред. А. Д. Цимбалару, О. В. Онопрієнко. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 208 с.

9. Інноваційні виховні технології / О. І. Когут, Л. О. Юзефік, О. І. Тимчишин. – Тернопіль : Астон, 2009. – 352 с.

10. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: пособие к спецкурсу для высш. пед. учеб. заведений, ин-тов усовершенств. учителей, повышения квалификации работников образования / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 222 с.

11. Ковальчук В. І. Інноваційні підходи до організації навчального процесу / В. І. Ковальчук. – К. : Шкільний світ, 2011. – 128 с.

12. Косогова О. О. Метод проектів у практиці сучасної школи / О. О. Косогова. – Х. : «Ранок», 2011. – 144 с.

13. Кроуфорд А. Технології розвитку критичного мислення учнів : наук.-метод. посібник для вчителів загальноосвітніх закладів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метью, Дж. Макінстер. – К. : Плеяда, 2006. – С. 13–16.

14. Лернер П. Проектування як основний вид пізнавальної діяльності школярів (на прикладі освоєння ПГ «Технологія») / П. Лернер // Завуч. – 2003. – № 7. – С. 6–10.

15. Логвін В. Метод проектів у контексті сучасної освіти / В. Логвін // Завуч. – 2002. – № 26. – С. 4.

16. Метод проектів : традиції, перспективи, життєві результати : Практико-зорієнтований збірник / Керівник авторського колективу С. М. Шевцова. – К. : Вид-во «Департамент», 2003. – 500 с.

17. Мосейюк Н. Є. Педагогіка / Н. Є. Мосейюк. – К. : Б. в., 2007. – 656 с.

18. Мудров П. А. Как организовать работу школы по методу проектов / П. А. Мудров // На путях к методу проектов : Сб. 4/Б. – М. : Гос. уч.-пед. изд., 1931. – 97 с.

19. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко,

О. М. Любарська та ін. // за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с. **20. Педагогічний** словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 176 с. **21. Перспективні** освітні технології : наук.-метод. посібник / за ред. Г. С. Сазоненко. – К. : Гопак, 2000. – 234 с. **22. Сисоєва С. О.** Особистісно-орієнтовані педагогічні технології : метод проектів / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта : теорія і методика : Наук.-метод. журнал. – Вип.1 (5). – К., 2002. – 230с. **23. Супрун Т. С.** «Проектна діяльність у початковій школі» : Метод проектів : традиції, перспективи, життєві результати : Практично зорієнтований збірник / Т. С. Супрун / за заг. редакцією І. Г. Ермакова. – К., 2003. – С. 46–49. **24. Cornwall M.** Authority versus experience in Higher Education / M. Cornwall // Universities Quarterly. – 1975. – Vol. 29. – № 3. – P. 19.

Морозова М. М. Технології проектного навчання у процесі формування економічної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей

У статті обґрунтовано один із шляхів ефективного формування економічної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей – використання в освітньому процесі ВНЗ технології проектного навчання з проблем економічної теорії та практики.

Доведено, що використання в освітньому процесі ВНЗ технології проектного навчання сприяє формуванню цілісної й міцної системи знань студентів гуманітарних спеціальностей у галузі економіки, беззаперечного розуміння їх практичного значення, вмінь сприймати, узагальнювати, аналізувати та критично оцінювати професійно важливу інформацію економічного спрямування із використанням сучасних інформаційних технологій, усвідомленню необхідності у формуванні своєї економічної компетентності як особистісно-значущої цінності задля забезпечення ефективної професійної діяльності у гуманітарній сфері, розвитку їх здатності до самоосвіти й самовиховання, формуванню базових економічних вмінь і навичок та накопиченню необхідного досвіду економічної діяльності у майбутній професійній галузі.

Ключові слова: економічна компетентність, студенти гуманітарних спеціальностей, технології проектного навчання, освітній процес ВНЗ.

Морозова М. Н. Технологии проектного обучения в процессе формирования экономической компетентности студентов гуманитарных специальностей

В статье обоснованы пути эффективного формирования экономической компетентности студентов гуманитарных специальностей при использовании в образовательном процессе вуза технологий проектного обучения по проблемам экономической теории и практики.

Доказано, что использование в образовательном процессе вуза технологий проектного учения содействует формированию целостной и

крепкой системы знаний студентов гуманитарных специальностей в области экономики, безоговорочного понимания их практического значения, умений воспринимать, обобщать, анализировать и критически оценивать профессионально важную информацию экономического направления с использованием современных информационных технологий, осознанию необходимости в формировании своей экономической компетентности как личностно-значимой ценности для обеспечения эффективной профессиональной деятельности в гуманитарной сфере, развитию их способности к самообразованию и самовоспитанию, формированию базовых экономических умений и навыков по накоплению необходимого опыта экономической деятельности в будущей профессиональной области.

Ключевые слова: экономическая компетентность, студенты гуманитарных специальностей, технологии проектного обучения, образовательный процесс вуза.

Morozova M. Project Learning Technologies in Process of Formation of Economic Competence of Students of the Humanities

The article deals with the substantiation of one of pedagogical means of efficient formation of economic competence of students learning the humanities.

The author insists that project learning technologies have to be worked out according to a certain pedagogical purpose which has a clearly defined aim. Their essential characteristics reflect an intellectual or a material object created by students.

Describing the ways of the realization of the use of project learning technology dealing with problems of economic theory and practice in the educational process, the author arrives at the conclusion that it will contribute to the formation of an integral and solid system of knowledge of students in the field of economy, to their unconditional awareness of practical significance of this knowledge, to the formation of skills to understand, generalize, analyze and critically evaluate the professionally important information of economic sphere with the use of modern informational technologies, to understanding the necessity to form their economic competence as a personally significant value for the realization of an efficient professional activity in the economic sphere, to the development of their ability for self-education, to the formation of the basic economic skills and habits and to the accumulation of the experience of economic activity in the future professional field.

Key words: economic competence, students of the humanities, project learning technology, teaching and educational process of higher educational establishments.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.014+378.015.31:316.4

А. О. Назмієв

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасне українське суспільство, котре вибрало вектор Європейського розвитку, потребує компетентних і активних фахівців, здатних швидко та уміло визначати цілі своєї діяльності, прогнозувати досягнення, долати труднощі, будувати взаємини з людьми та працювати в команді.

Метою статті стала характеристика нормативно-правової бази формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів.

Виконуючи мету статті, передусім зазначимо, що «соціальну компетентність» ми розглядаємо як інтегральне поняття, що походить від двох термінів: «соціальний» та «компетентність». При цьому «соціальний» (від лат. *socialis* – товариський, громадський) є однією з основних категорій соціальної філософії та соціології, що означає сукупність певних рис та особливостей суспільних відносин у процесі спільної діяльності індивідів чи спільнот в конкретних умовах і виявляється в їхніх стосунках, ставленні до свого місця в суспільстві, соціальних явищ і процесів; а термін «компетентність» (від лат. *competentia* – коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід) частіше розглядається в системі ступеневої освіти як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні освіти [1; 2].

Проте, хоча поняття «соціальна компетентність» є інтегральним, ключовим для нього є все ж таки поняття «компетентність».

Основоположними нормативними документами щодо визначення сутності компетентності є Національна рамка кваліфікацій, розроблена з урахуванням Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.) та Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008 р.) і затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1341; Закони України «Про освіту» (2017 р.) [3], «Про вищу освіту» (2014 р.) [2]; Міжнародний Проект Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING) [5], Стандарти вищої освіти [4] та ін.

Відповідно до Законів України «Про освіту» [3], «Про вищу освіту» [2], «Національного освітнього глосарію: вища освіта» (2014 р.) [6, с. 29] **компетентність** – динамічна комбінація знань, вмінь, навичок, способів

мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні освіти. Компетентності лежать в основі кваліфікації випускника. Компетентність (компетентності) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з *компетенцією* (компетенціями) як наданими особі повноваженнями.

Перелік компетентностей, якими повинен оволодіти студент на певному освітньому рівні, визначається Стандартами вищої освіти (СВО). Методологічним підґрунтям для розробки нових стандартів став перехід від діяльнісного принципу ДСВО-1998 до компетентісного принципу стандарту вищої освіти 2016 (СВО) [4].

Отже, Стандарти базуються на компетентісному підході й поділяють філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та в міжнародному Проекті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING), а тому вивчення процесу формування системи компетентностей у студентів вважаємо одним з пріоритетних напрямів наукових досліджень [8].

Нові СВО передбачають поєднання трьох груп компетентностей випускників певного освітнього рівня: інтегральна, загальні та специфічні (фахові, предметні) компетентності.

Інтегральна компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня (молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії), який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності.

Загальні компетентності – універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та *соціальної діяльності* здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку.

Перелік загальних компетентностей корелюється з описом відповідного кваліфікаційного рівня Національної рамки кваліфікацій (НРК). До *обов'язкових* загальних компетентностей освітнього ступеня бакалавра належать: здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя.

Інші загальні компетентності для всіх освітніх рівнів обираються з переліку проекту TUNING, серед яких: здатність до адаптації та дії в

новій ситуації; здатність працювати в команді; навички міжособистісної взаємодії; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності); цінування та повага різноманітності та мультикультурності; здатність діяти соціально відповідально та свідомо та ін.

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності – компетентності, що залежать від предметної області, та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю [4].

З опису всіх трьох груп компетентностей студентів бачимо, що *соціальні компетентності* студента лежать у площині загальних компетентностей. А предметом нашого дослідження будуть соціальні компетентності, що необхідно формувати на 7 (бакалавр) та 8 (магістр) рівнях НРК у закладах вищої освіти [7].

Отже, на сьогодні маємо нормативне визначення поняття компетентності та набору соціальних компетентностей, що необхідно формувати у студентів закладів вищої освіти. Подальше наше дослідження буде присвячено дослідженню соціальної компетентності на міждисциплінарному рівні.

Список використаної літератури

- 1. Докторович М. О.** Соціальна компетентність: співвідношення наукових категорій [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.rusnauka.com/NIO/Pedagogica/doktorovich.doc.htm>.
- 2. Закон України «Про вищу освіту»** (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, №37-38, ст.2004) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- 3. Закон України «Про освіту»**(Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- 4. Методичні рекомендації** щодо розроблення стандартів вищої освіти Наказ Міністерства освіти і науки України від «01» червня 2017 № 600 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від «21» грудня 2017 № 1648) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf>.
- 5. Міжнародний Проект Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі»** (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.
- 6. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.**
- 7. Національна рамка кваліфікацій від**

23 листопада 2011 р. № 1341 Київ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>. **8. TUNING** (для ознайомлення зі спеціальними (фаховими) компетентностями та прикладами стандартів – Режим доступу : <http://www.unideusto.org/tuningeu/>).

Назмієв А. О. Нормативно-правова база формування соціальної компетентності у студентів вищих навчальних закладів

Статтю присвячено характеристиці нормативно-правової бази формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти. Визначено, що основою формування соціальної компетентності є нормативно-правові документи: Національна рамка кваліфікацій, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Стандарти вищої освіти, Міжнародний Проект Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING). З'ясовано, що соціальні компетентності студента належать до групи загальних компетентностей стандартів вищої освіти з усіх спеціальностей.

Ключові слова: соціальна компетентність, стандарти вищої освіти, національна рамка кваліфікацій.

Назмиев А. А. Нормативно-правовая база формирования социальной компетентности студентов высших учебных заведений

Статья посвящена характеристике нормативно-правовой базы формирования социальной компетентности студентов учреждений высшего образования. Определено, что основой формирования социальной компетентности являются нормативно-правовые документы: Национальная рамка квалификаций, Законы Украины «Об образовании», «О высшем образовании», Стандарты высшего образования, Международный Проект Европейской Комиссии «Гармонизация образовательных структур в Европе» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING). Выяснено, что социальные компетентности студента относятся к группе общих компетенций стандартов высшего образования по всем специальностям.

Ключевые слова: социальная компетентность, стандарты высшего образования, национальная рамка квалификаций.

Nazmiyev A. Normative-Legal Base of the Formation of Social Competence Among Students of Higher Educational Institutions

The article is devoted to the characterization of the normative and legal basis for the formation of social competence of students of higher education institutions. It is determined that the basis for the formation of social competence is the normative and legal documents: the National Framework of Qualifications, the Laws of Ukraine "On Education", "On Higher Education", the Standards of Higher Education, the International Project of the European

Commission "Harmonization of Educational Structures in Europe" (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING). It has been determined that the social competences of the student belong to the group of general competencies of higher education standards in all specialties.

Key words: social competence, higher education standards, national qualifications framework.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 37.015.31«19/20»:613.42(045)

О. І. Онипченко

ЖІНОЧИЙ РУХ, ПОБУТ, ТРАНСФОРМАЦІЯ ІНСТИТУТУ ШЛЮБУ І СІМ'Ї, ПРОНАТАЛІСТСЬКА ПОЛІТИКА ДЕРЖАВИ (20-30-ТІ РР. ХХ СТОЛІТТЯ)

Побутові умови та матеріальний світ визначають свідомість людини – ось головна марксистська ідея, що панувала у політико-ідеологічному дискурсі 20-30-х років ХХ століття. Тому важливого політичного значення набули обговорення питань стосовно реформ побуту, оновлені відносини між чоловіками і жінками, жіночий рух, трансформації інституту шлюбу та сім'ї, що мало важливе політичне значення. У зв'язку з цим в обговоренні, такої «приватної теми», як відносини між статями, шлюбно-сімейні питання взяли участь багато керівників партії і уряду обох статей Л. Аксельрод, І. Арманд, М. Бухарін, П. Виноградська, О. Коллонтай, Н. Крупська, А. Луначарський, Д. Рязанов, С. Смідович, Л. Троцький, Ом. Ярославський тощо [9, с. 12].

Мета статті – показати процес реформування побуту та шлюбно-сімейних відносин; вплив партійних діячів, зокрема діяльності активісток-жінок, та тотальний контроль держави над експериментуванням 20-30-х років ХХ століття.

Стосовно реформ та дискусій цього періоду узагальнено можна виділити кілька ключових напрямів: перший напрям висвітлював заходи більшовицької влади, які були спрямовані на побут, звільнення жінок від «домашнього рабства» через створення широкої мережі громадських ясел і дитячих садків, комбінатів громадського харчування, пралень; другий напрям висвітлював політику більшовиків у сфері сімейних відносин, трансформацію інституту шлюбу та сім'ї [1, с. 31].

Зазначимо, що не випадково слово «побут» входить в широке вживання в перші післяреволюційні роки, одержавши в радянській

лексиці більшу багатозначність, різні смислові конотації: «сексуальне життя», «проблеми моральності» й «властиво побутові проблеми». Щодо цього показові назви та різне смислове наповнення публіцистичних статей і художніх творів, що публікувалися на сторінках періодики. Наприклад, П. Виноградська у своїй критичній роботі «Питання моралі, статі, побуту та тов. Коллонтай» розуміє під побутом, у першу чергу, сімейні відносини: материнство, розлучення, спільне господарство, до того ж «побут» стає для неї синонімом «статі», тобто сексуальних відносин, коли виникає ряд рівнозначних понять: «...робочий *побут*, питання статі й нової сім'ї» [3]. У роботі «Мораль та побут пролетаріату в перехідний період» О. Ярославський обмовляється, що «під побутом ми маємо на увазі суму матеріальних і культурних умов, у яких живе даний клас суспільства», часто вживає поняття «побут» як аналог інтимному життю: «Збуджує найбільшу тривогу статева розбещеність, яка є в нас у *побуті*» [10]. «Побут визначає свідомість», – уважає радянський ідеолог А. Луначарський, розширюючи грані аналізованого нами поняття в роботі «Про побут» [8, с. 38].

Буквально з перших указів можна побачити, що більшовики, прийшовши до влади, підтвердили рішучість реформувати побутову сферу. У політичних дискусіях та проектах по сприянню реформ щодо соціально-побутової сфери жінок та залучення їх до політичного життя дуже активно проявили себе І. Арманд, О. Коллонтай, Н. Крупська. Так, І. Арманд у збірнику «Комуністична партія і організація робітниць» написані роботи, що звернені безпосередньо до жінок та розкривають практичну діяльність держави й РКП(б): «Робота серед жінок пролетаріату на місцях», «Звільнення від домашнього рабства» тощо. В свою чергу Н. Крупська, займаючись проблемами праці й побуту жінок, розглядала організаційні форми й методи діяльності держави щодо соціально-побутової сфери, шляхи розвитку суспільно-політичної активності жінок. О. Коллонтай, очоливши Народний комісаріат «госпрізрения», почала активно реалізовувати програму по охороні материнства й дитинства. У цілому суть висунутих О. Коллонтай ідей зводилася до необхідності створення для жінок таких умов, які давали б їм можливість поєднувати материнство, роботу з виховання нового покоління із суспільно-політичною й виробничою діяльністю [4; 5; 6, с. 56].

У монографії «Російські жінки в лабіринті рівноправності» історик та соціолог С. Айвазова називала О. Коллонтай «визнаним теоретиком більшовиків» «у розробці нового погляду на соціальні відносини між статями», «що вигадливо змішала» марксистські й феміністські підходи, що дозволило їй, однак, побачити соціальний характер взаємин між статями на прикладі економічних відносин чоловіків і жінок у сім'ї й суспільстві, тим часом її хвилювала «тема жіночої особистості, жіночої автономії» [6, с. 46].

Але як показала практика, перетворення більшовиків у побутовій сфері життєдіяльності суспільства, що об'єктивно повинні були сприяти

звільненню жінок від тяжкої домашньої праці, в реальності, через ставлення держави, господарських організацій до реформування побуту по залишковому принципу в значній мірі сповільнили процес, що в остаточному підсумку призвело до збільшення зайнятості жінок-робітниць [2; 1, с. 20].

Дуже влучно з цього приводу пролунало опубліковане в грудні 1918 р. у газеті «Правда» лист «До товаришів робітницям-комуністкам» за підписом «Ганна». Автор з гіркотою констатувала: «Ми вільні політично, ми маємо всі політичні права, але ми не позбулися соціального рабства. Ми вільні економічно, ми маємо свій заробіток, але, приходячи з роботи, ми всі ті ж жінки-раби, що й жінки середньовічного господарства. Ми хватаємося за наші каструлі й казани, щоб нагодувати чоловіків і дітей, наше серце рветься, щоб задовольнити малих дітей» [2, с. 10].

Обговорюючи ці питання на IV Московській загальноміській безпартійній конференції робітниць в 1919 р. було заявлено, що: «домашнє господарство в більшості випадків є самою непродуктивною, ... самою тяжкою працею, яку здійснює жінка». Серед заходів, що сприяли б покращенню цього положення було запропоновано створення суспільних їдалень, ясел, дитячих садків, які б були здатні звільнити жінку, «зменшити й знищити її нерівність із чоловіком по її ролі в суспільному виробництві й у суспільному житті» [6, с. 55].

Наступним напрямом дискусій 20-30-х років було реформування шлюбно-сімейних відносин. Слід зазначити принципове неприйняття традиційного (церковного) шлюбу більшовиками, що відбилося в змісті перших нормативних актів радянської влади, що регулювали шлюбні відносини, проголосивши світський, цивільний характер шлюбу й розлучення (Декрет Радянської влади від 18 грудня 1917 р.).

Стара форма сім'ї, що була побудована на повному підпорядкуванні дружини чоловікові, її абсолютної економічної залежності від нього, була приречена. Досягнення рівних із чоловіком прав на працю, освіту, рівної оплати за працю відкривало реальні перспективи підвищення соціальної ролі жінки. Призиваючи жінок «бути матір'ю не тільки своїй дитині, але й усім дітям», О. Коллонтай орієнтувала жінок на суспільне виховання дітей – виховувати повинна не сім'я, а держава. У багатьох дискусіях того часу материнство називалося «жіночим хрестом». Тоді думали, що жінка буде зайнята своєю професійною діяльністю, суспільною роботою й вільною любов'ю – без шлюбу, кастрюль і пелюшок.

Новий шлюбний закон не відміняв церковних церемоній, але позбавляв їх права легалізації шлюбного стану. Відтепер законною вважалася лише громадянська реєстрація, причому як церемонія одруження, так і процедура розлучення значно спрощувалися. Подружжю надавалися рівні права. Вперше жінка, що вступає в шлюб, могла зберігати своє прізвище, мати окреме від чоловіка місце

проживання, розпоряджатися своїми доходами, а в разі розлучення в рівній мірі претендувати на сімейну власність [7, с. 162].

Наступним етапом у сімейній політиці став прийнятий у 1926 р. Кодекс законів про шлюб, сім'ю та опіку (прийнятий ВЦИК 19 листопада 1926 року та введений в дію з 1 січня 1927 року), визнав законними фактичні шлюби: таким чином, реєстрація шлюбів стала не обов'язковою. Фактично існуючі шлюби – зареєстровані чи незареєстровані – були зрівняні і надавали подружжю та народженим у такому шлюбі дітям однакові права, даючи правовий захист неоформленим шлюбним відносинам.

Кодекс 1926 р. викликав неоднозначні оцінки у суспільстві: від повного неприйняття в середовищі консервативної частини населення, вірною колишнім моральним традиціям, до активної підтримки в колах студентської молоді, яка негативне ставилася до шлюбу через ряд причин, у тому числі й ідейними міркуваннями, порівнюючи шлюб з «буржуазними забобонами», «обивательщиною», «міщанським обрядом» [1].

Однак несприятлива демографічна ситуація, що склалася в країні, призвела до припинення експериментування в області шлюбно-сімейних відносин. Порушення «співвідношення статей» на користь жінок, необхідність заповнення довоєнного рівня робочої сили призвів до «закручування гайок» в області сімейно-шлюбних відносин та пропаганду «здоровішого радянського материнства» на противагу вільних відносин 1920-х років [6, с. 37].

Як показала практика, радянська ідеологія з самого початку була налаштована пронаталістськи – на користь високої народжуваності, одухотвореної високими моральними відносинами та ідеалами, розглядаючи материнство як «соціальну функцію» жінок, кожна з яких зобов'язана її виконувати [9, с. 12].

Аналізуючи державну політику Радянського Союзу з 1917 по 1936 рік стосовно сім'ї, дослідниця В. Голдман, у своїй роботі «Жінки, аборти та держава, 1917-1936 рр.», приходять до висновків, що за два десятиліття відбувся повний перегляд офіційного погляду на сім'ю. Період, що почався з визнання можливого «відмирання сім'ї» завершився прийняттям установки на примусове зміцнення сімейного союзу [6, с. 46].

В 1991 році в США вийшла колективна праця «Російські жінки: пристосування, опір, трансформації» [6, с. 46], у якій були об'єднані роботи російських і американських учених, що працюють у цій області. Робота містила спеціальний розділ, присвячений жіночому питанню в контексті соціальних змін у перші роки більшовицької влади. Є. Уотерс у статті, присвяченій участі жінок у створенні нової політичної системи, дійшла висновку, що з початком Нэпа всі плани О. Коллонтай й інших прихильників емансипації жінок виявилися для нових ідеологів безперспективними й перестали реалізовуватися; дійсна емансипація жінки сильно загальмувалася, декларуєма на папері рівність вилилася в панування чоловіків на політичній арені, у суспільному житті, у сфері приватного життя й навіть домашнього побуту.

Список використаної літератури

1. Алферова И. В. «Женский вопрос» в теории и практике большевизма (первое десятилетие советской власти. 1917-1927 гг.): автореф. дис. на соискание ученой степени д. ист. наук специальность 07.00.02. – СПб., 2011. – 37 с. **2. Алферова И. В.** «Не буду больше рабой своего мужа, мы должны быть равными товарищами в жизни!»: трансформация семейных отношений в российском общественном дискурсе (1917-1927гг.) // Издательство Грамота. – 2011. – №4 (10) – С. 10–15. **3. Виноградская П.** Вопросы морали, пола, быта и т. Коллонтай // Красная новь. – 1923. – № 6(16). – С. 204–214. **4. Коллонтай А.** Избранные статьи и речи. – М., 1972 **5. Коллонтай А.** Новая мораль и рабочий класс. – М., 1918. – С. 36–47. **6. Костенко Ю. А.** Женское движение в России в 1920-1930-е гг. : автореф. дис. на получение ученой степени канд. ист. наук: спец. 07.00.00 – М., 2006. – 26 с. **7. Осипович Т.** Проблемы пола, брака и семьи и положение женщины в общественных дискуссиях сер. 1920-х гг. // Общественные науки и современность. – 1994. – №1. – С. 161–171. **8. Похазникова И. С.** Молодежная проза в литературно-общественной ситуации 1920-х годов : дис. на получение ученой степени канд. филологических наук : спец. 10.01.01 – Саратов, 2007. – 176 с. **9. Пушкарев А. М.** Отношения между полами в общественных дискуссиях 1920-х гг. в России (отечественная и зарубежная историография) : автореф. дис. на получение ученой степени канд. ист. наук: спец. 07 00 09 – М., 2008 г. – 25 с. **10. Ярославский Е. М.** Мораль и быт пролетариата // Молодая гвардия. 1926. – № 5. – С. 138–153.

Онипченко О. І. Жіночий рух, побут, трансформація інституту шлюбу і сім'ї, пронаталістська політика держави (20-30-ті рр. ХХ століття)

У статті розкриті питання стосовно реформ та дискусій періоду 20-30-х років ХХ століття, які узагальнено можна охарактеризувати кількома ключовими напрямками: перший напрям висвітлював заходи більшовицької влади, які були спрямовані на побут, звільнення жінок від «домашнього рабства» через створення широкої мережі громадських ясел і дитячих садків, комбінатів громадського харчування, пралень; другий напрям висвітлював політику більшовиків у сфері сімейних відносин, трансформацію інституту шлюбу та сім'ї.

Однак несприятлива демографічна ситуація, що склалася в країні, призвела до припинення експериментування в області шлюбно-сімейних відносин та відбувся перехід до пронаталістської політики. Згодом, у 1930-ті рр. радянська влада перейшла до репресивних, командно-адміністративних методів «виховання» членів суспільства: обмежила свободу розлучень, заборонила аборти, відновила кримінальне переслідування гомосексуальності, заборонила комерційні видання еротики тощо.

Ключові слова: жіночий рух, побут, шлюбно-сімейні відносини, відносини між статями, статеворольова соціалізація, пронаталістська політика.

Онпченко О. И. Женское движение, быт, трансформация института брака и семьи, пронаталистская политика государства (20-30-е гг. XX ст.)

В статье раскрыты вопросы относительно реформ и дискуссий периода 20-30-х гг. XX столетие, которые можно объединить в несколько ключевых направлений: первое направление освещало меры большевистской власти, направленные на быт, освобождение женщин от «домашнего рабства» через создание широкой сети государственных яслей и детских садов, комбинатов общественного питания, прачечных; второе направление освещало политику большевиков в сфере семейных отношений, трансформацию института брака и семьи.

Однако неблагоприятная демографическая ситуация, которая сложилась в стране, привела к прекращению экспериментирования в области брачно-семейных отношений и состоялся переход к пронаталистской политике. Со временем, в 1930-те гг. советская власть перешла к репрессивным, командно-административным методам «воспитания» членов общества: ограничила свободу разводов, запретила аборт, восстановила криминальное преследование гомосексуальности и т.п.

Ключевые слова: женское движение, быт, брачно-семейные отношения, отношения между полами, полоролевая социализация, пронаталистская политика.

Onypchenko O. Women's Movement, Mode of Life, Transformation of the Institution of Marriage and Family, Pro-Natalist Policy of the State (20-30-ies of the XX Century)

Political-ideological discourse of the 1920s was based on Marxist ideas that living conditions and material world determine human's consciousness. Therefore, the reform of housekeeping and along with it the renewed relationship between men and women – as was assumed then – was of political significance, and in this regard, the discussion of such “private topic” as the relationship between the sexes, matrimonial issues, was of interest to many leaders of the party and the government of both sexes – L. Aksel'rod, I. Armand, M. Bukharin, P. Vynohrads'ka, O. Kollontay, N. Krups'ka, A. Lunacharsky, D. Riazanov, S. Smydovych, L. Trots'ky, Om. Iaroslavsky and others.

The purpose of the article is to show the process of gender-role of youth socialization through reforming household, marital and family relationships, the impact of party leaders, ideologists of the new authorities and total control of the State over this experiment in the 1920s-1930s.

In general, a few key areas of discussion in this period can be pointed out: the first approach is “Modernization of household in a Communist way: projects and results”, which highlighted the activities of the Bolshevik authorities aimed at the liberation of women from “home slavery” through the establishment of a wide network of public kindergartens, public catering enterprises; the second approach – “From the traditional to Socialist family: discussions, regulatory acts, results” spotlighting the policy of the Bolsheviks in the sphere of family relations, transformation of marriage and family.

Key words: women's movement, mode of life, transformation of the institution of marriage and family, pro-natalist policy of the state.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рассказова О. І.

УДК 378:147+378.661.014.3

К. С. Пікон

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ФАХІВЦІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США

Американські фахівці вважають, що розвиток неперервної професійної освіти (НПО) серед сестринських кадрів у США призначений сприяти зміцненню наукової бази сестринської практики. На думку І. Галяутдінової, неперервна професійна освіта медичних працівників взагалі і зокрема медичних сестер – вимога часу, що безпосередньо залежить від зовнішніх і внутрішніх умов їх діяльності: зростання обсягу медичної інформації та швидкості її поновлення, появи безлічі високоактивних лікарських засобів і високотехнологічних методів діагностики, лікування, догляду, підвищення інформованості і запитів самих пацієнтів тощо [1, с. 139].

Для підвищення якості НПО необхідне впровадження інноваційних технологій в післядипломну освіту, однією з яких є накопичувальна система підвищення кваліфікації. Остання є способом організації поетапного індивідуального навчання медичних працівників з метою поглиблення вже наявних у них теоретичних знань і підвищення якості практичної діяльності, що дозволяє реалізувати свої індивідуальні інтереси і професійні потреби [4].

Актуальним питанням для України протягом останніх 10-15 років є проблема реформування системи охорони здоров'я. Одним із найменш висвітлених залишається питання медсестринської освіти, що визначається фаховою підготовкою медичних сестер, рівнем знань та умінь, які медичні сестри виявляють під час виконання своїх

професійних обов'язків. Найбільшій корекції потребує ставлення до медсестринства в Україні не як до проміжної ланки медичної освіти, а як до самостійної галузі, що самостійно відрізняється від лікувальної справи. Аналіз систем освіти різних країн свідчить, що світовий досвід медсестринства і сестринської освіти значно відрізняється від українського. Так, за іншою схемою побудована зокрема спеціальність «Сестринська справа» у таких країнах як Канада і США. Нині актуальним є дослідження особливостей системи професійної підготовки цих країн з метою запозичення окремих позитивних аспектів системою професійної освіти медичних сестер в Україні.

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх медичних сестер розглянуто у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема, загальний аналіз медсестринської освіти з погляду її ступеневої організації здійснено у працях І. Махновської [2], Н. Якимової, Л. Молчанової [4], Е. Салліван (Sullivan) [8]; особливості системи освіти медичних сестер у США здійснено Н. Ревчук [3]; проблемі якості медсестринської освіти присвячено дослідження І. Галяутдінової, М. Тешабаєва, Д. Камалова, М. Курбанова та ін. [1]; історичний аспект становлення медсестринської освіти на різних ступенях досліджено М. Шекель (Schekel) [7] тощо.

Попри те, що і вітчизняні, і зарубіжні дослідники неодноразово звертались до проблеми професійної підготовки медичних сестер, питання післядипломної освіти фахівців сестринської справи у американських ВНЗ залишається практично не вивченим.

Метою дослідження є аналіз особливостей післядипломної підготовки фахівців сестринської справи у вищих навчальних закладах США.

Система неперервної професійної освіти є порівняно новим явищем для України. Як зауважує І. Махновська, у національній системі підготовки медичних сестер періоду початку незалежності, здебільшого копіювався зміст вищої медичної освіти. Так, медичних сестер готували протягом 2-х (на базі повної середньої школи) та 3-х (на базі неповної середньої школи) років. Випускники медичних училищ не мали можливості продовжити своє навчання за спеціальністю «Сестринська справа». Це суттєво відрізняло українську систему підготовки медичних сестер від аналогічних систем передових держав світу, зокрема і США [2, с. 38].

На відміну від України, неперервна ступенева система вищої медсестринської освіти мала вже досить довгу історію. Так, у США медичні сестри, котрі мали вищу медсестринську освіту, хоча й діяли згідно з вказівками лікаря, проте вміли робити власну оцінку стану й потреб пацієнтів, організовувати догляд за ними, готувати хворих та членів їх сімей до розв'язання відповідних проблем. На противагу цього, посадові обов'язки випускників медичних училищ України на практиці обмежувалися лише виконанням ряду допоміжних технічних функцій. Як

правило, такий стан речей не задовільняв найперспективніших медичних сестер, і вони або «вибували з професії», або вступали до медичних ВНЗ [3, с. 30].

В цьому плані система підготовки медичних сестер у США є більш гнучкою і адаптованою до потреб студентів. Система освіти медичних сестер у США комплексна. Зокрема існують різні рівні підготовки медичних сестер.

Щодо післядипломної освіти медичних сестер, у вищих навчальних закладах США вона представлена двома академічними ступенями: магістра медсестринства та доктора філософії. Так, для отримання ступеня магістра медсестринства, студенти навчаються від 18 до 24 місяців. За наявності клінічного стажу роботи, отримання ступеня магістра відкриває цілу низку нових професійних можливостей для медичних сестер. Це, насамперед, педагогічна діяльність. Після отримання ступеня магістра медсестринства, студенти можуть проходити тримісячне навчання в інтернатурі, щоб стати медсестрою-практиком певної спеціальності. Окрім того, магістри повинні скласти сертифікаційний іспит на право роботи у клініці [8, с. 152].

Метою здобуття студентами ступеня доктора філософії є підготовка медичних сестер до роботи на керівних посадах у системі медичного обслуговування, освіти, а також до науково-дослідної діяльності. Загальний термін навчання для отримання докторського ступеня становить, за свідченням Н. Ревчук, від 5 до 7 років [3, с. 29].

Становлення післядипломної освіти у США має тривалу історію. Так, на початку та у середині ХХ століття післядипломна освіта медичних сестер включала в себе клінічні стажування у різних галузях, таких як: педіатрія, інфекційний контроль, практична підготовка з акушерства і анестезіології, теоретична підготовка з охорони здоров'я та медсестринської освіти [6, с. 56]. Окрім того, існувала окрема підготовка для старших медичних сестер і з медсестринського адміністрування [5, с. 69]. Ситуація дещо змінилася ближче до середини ХХ століття. За свідченням, Б. Баллоу (Bullough), в той час, щоб отримати ступінь магістра, медсестри повинні були здобути науковий ступінь в іншій галузі, як-от: соціології чи психології [6, с. 73]. Проте вже у 50-х роках ХХ століття у медичних сестер з'явилась можливість здобути ступінь магістра медсестринства. В той час було відкрито першу магістерську програму з медсестринства у психіатрії на базі Рутгерського університету в Нью-Джерсі. Згодом магістерські програми почали активно відкриватися на базі інших вищих навчальних закладів США. Це було пов'язано, передусім, у необхідності задоволення суспільної потреби у висококваліфікованих сестринських кадрах.

Нині в США існують різноманітні магістерські програми для медичних сестер і, за свідченням Бюро обліку трудових ресурсів (Bureau of Labor Statistics), надалі зростатиме потреба у фахівцях клінічного медсестринства, фельдшерах, акушерках і медичних сестрах у

анестезіології. Нині у США прослідковується тенденція до поширення нової сестринської спеціалізації Clinical Nurse Leader (CNL), яка певною мірою конкурує зі ступенем магістра медсестринства. CNL – це, скоріше, фахівець широкого профілю, який не фокусується на певній спеціалізації, а здатен працювати в будь-якій галузі медсестринства. Такі фахівці навряд чи зможуть повністю замінити магістрів медсестринства, проте система охорони здоров'я отримає фахівців, які більш широко розумітимуть процес надання медичної, зокрема сестринської допомоги [7, с. 40–41].

Підготовка докторів існувала в США з 1920-х років. Докторські програми готували медичних сестер для адміністративної та викладацької роботи. Першу докторську програму було започатковано у 1924 році в Тічерс-Коледжі при Колумбійському університеті, де медичні сестри могли отримати ступінь доктора педагогіки (educational doctorate, EdD). Спеціальних програм з медсестринства на той час не існувало, проте вони почали з'являтися вже наприкінці 1920-х років. Їхнє виникнення спричинене усвідомленням того, що сестринська справа потребує власної теоретичної та дослідницької бази. Внаслідок цього після 20-х років ХХ століття спостерігається стрімкий ріст кількості докторських програм з медсестринства, внаслідок чого медичні сестри отримали можливість проводити власні дослідження зі своєї галузі знань. Нині, окрім ступеня доктора філософії, медичні сестри у США можуть отримати також ступінь доктора з сестринської практики (Doctorate of nursing Practice, DNP). Докторські програми з сестринської практики передбачають підготовку з наукових основ сестринської практики, лідерства у медсестринстві, науково обґрунтованої клінічної практики, технологій охорони здоров'я, політики в галузі охорони здоров'я, міжпрофесійної взаємодії тощо [7, с. 43].

Таким чином, медсестринська освіта у США є ступеневою і передбачає неперервну професійну підготовку фахівців. Медичні сестри у США, здобувши певний освітній рівень, можуть продовжувати навчання на вищому рівні. Важливою ланкою професійної освіти медичних сестер у американських ВНЗ є післядипломна освіта, яка представлена двома науковими ступенями: магістра медсестринства і доктора філософії. Післядипломна освіта відкриває для американських медичних сестер низку нових професійних можливостей, зокрема адміністративної та викладацької роботи. Ступенева організація професійної підготовки медичних сестер США може бути запозичена вищою медсестринською освітою в Україні, оскільки саме ступеневість створює можливість для неперервного професійного розвитку медичних сестер, наповнення різних галузей системи охорони здоров'я висококваліфікованими кадрами, а отже і підвищення рівня надання медичних послуг загалом. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у детальному вивченні змісту, форм і методів професійної підготовки медичних сестер у США і можливостей їх застосування у професійній підготовці медсестер в Україні.

Список використаної літератури

1. **Галяутдинова И. Р.** Совершенствование методов организации и управления повышения качества профессионального образования медсестер в первичном звене здравоохранения / И. Р. Галяутдинова, М. Х. Тешабаева, Д. К. Камалова, М. Б. Курбанова // Молодой ученый. – 2014. – №5. – С. 138–140. 2. **Махновська І. Р.** Професійна підготовка магістрів сестринської справи в умовах ступеневої освіти : дис... канд. пед. наук / І. Р. Махновська. – Житомир, 2015. – 312 с. 3. **Ревчук Н. В.** Система освіти медичних сестер у Сполучених Штатах Америки / Н. В. Ревчук // Медична освіта. – 2006. – № 3. – С. 28–29. 4. **Якімова Н. В.** Организация системы непрерывного повышения квалификации сестринского персонала / Н. В. Якімова, Л. Ф. Молчанова // Главная медицинская сестра. – 2008. – №12. – С. 21–30. 5. **Brown E. L.** Nursing for the future: a report prepared for the national nursing / E. L. Brown. – New York : Russel Sage Foundation, 1948. – 119 p. 6. **Bullough B.** Nursing issues and nursing strategies for the eighties / B. Bullough, M. C. Soukup.– Springer Pub Co, 1983. – 216 p. 7. **Schekel M.** Nursing Education : Past, Present, Future / Martha Scheckel // Issues and trends in nursing: Essential knowledge for today and tomorrow. – Jones & Bartlett, Sudbury, MA, 2009. – P. 27–62. 8. **Sullivan E. J.** Effective management in nursing / E. J. Sullivan, P. J. Decker. – California : The Benjamin Cummings Publishing Company, 1992. – P. 148–164.

Пікон К. С. Післядипломна освіта фахівців сестринської справи у вищих навчальних закладах США

У статті розглянуто питання післядипломної освіти фахівців сестринської справи у вищих навчальних закладах США. Окреслено основні проблеми системи підготовки медсестер в Україні на противагу системі професійної медсестринської освіти у США. Окреслено загальні риси післядипломної медсестринської освіти в США. Визначено ступені післядипломної освіти медичних сестер у американських ВНЗ. Проаналізовано особливості здобуття медичними сестрами наукових ступенів магістра медсестринства та доктора філософії, зокрема тривалість навчання на магістерських та докторських програмах, перспективи професійного розвитку після отримання ступеня магістра або доктора. Розглянуто історичний аспект становлення системи післядипломної освіти медичних сестер у американських ВНЗ. Окреслено можливості використання американського досвіду підготовки медичних сестер для вдосконалення системи післядипломної медсестринської освіти в Україні.

Ключові слова: медичні сестри, професійна підготовка медичних сестер у США, ступенева освіта, післядипломна освіта США, вищі навчальні заклади США.

Пикон К. С. Последипломное образование специалистов сестринского дела в высших учебных заведениях США

В статье рассмотрены вопросы последипломного образования специалистов сестринского дела в высших учебных заведениях США. Определены основные проблемы системы подготовки медсестер в Украине в сравнении с системой профессионального медсестринского образования в США. Рассмотрены общие черты последипломного медсестринского образования в США. Определены ступени последипломного образования медицинских сестер в американских вузах. Проанализированы особенности получения медицинскими сестрами ученых степеней магистра сестринского дела и доктора философии, в частности продолжительность обучения на магистерских и докторских программах, перспективы профессионального развития после получения степени магистра или доктора. Рассмотрен исторический аспект становления системы последипломного образования медицинских сестер в американских вузах. Определены возможности использования американского опыта подготовки медицинских сестер для совершенствования системы последипломного медсестринского образования в Украине.

Ключевые слова: медицинские сестры, профессиональная подготовка медицинских сестер в США, ступенчатое образование, последипломное образование США, высшие учебные заведения США.

Pikon K. Postgraduate Nursing Education in Higher Educational Institutions in USA

The issues of postgraduate education of nursing specialists in higher educational institutions of the USA are considered in the article. The main problems of the system of training nurses in Ukraine in comparison with the system of professional nursing education in the United States are identified. The general features of postgraduate nursing education in the USA are considered. Stages of postgraduate education of nurses in American universities have been determined. The peculiarities of the nurses' mastering of the master's degrees in nursing and the doctor of philosophy, the duration of training in master's and doctoral programs, prospects for professional development after obtaining a master's or doctor's degree are analyzed. The historical aspect of the formation of the system of postgraduate education of nurses in American universities is considered. The formation of postgraduate education in the United States has a long history. Thus, in the beginning and in the middle of the twentieth century, post-graduate education of nurses included clinical internships in various fields such as: pediatrics, infection control, practical training in obstetrics and anesthetics, theoretical training in health and nursing education. The possibilities of using the American experience of training nurses for improving the system of postgraduate nursing education in Ukraine are determined. It was concluded that graded organization of the professional training of nurses in the United States could be borrowed by higher nursing education in Ukraine, as it creates the

opportunity for the continuous professional development of nurses and an increase in the level of provision of medical services in general.

Key words: nurses, nurses' professional training in the USA, graded education, post-graduate education of the USA, higher educational institutions of the USA.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 796.071.4+797:378(477)«19/20»

К. Р. Плотнікова

**АКТУАЛЬНІСТЬ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ТРЕНЕРІВ-
ВИКЛАДАЧІВ З ВОДНИХ ВИДІВ СПОРТУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ
ОСВІТИ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК
ХХІ СТОЛІТТЯ)**

Вплив фізичної культури на формування особистості багатогранний і багатофункціональний. Фізична культура у навчальних закладах різних типів і рівнів є невід'ємною частиною освіти та оптимізації фізичного стану особистості, її підготовки до подальшого життя. Формування національної системи фізичної культури вимагає нового змісту та пошуку ефективних форм, засобів і методів підготовки викладачів, які своєю особистістю і діяльністю завжди впливали на хід історичного процесу й розвиток держави.

Для сучасного суспільства найпотужнішим чинником, головною передумовою суспільного прогресу, могутнім фактором соціокультурного, духовного, інтелектуального й фізичного розвитку, оздоровлення і збагачення на цій основі життєдіяльності кожної людини є високий рівень професіоналізму викладача, а зокрема – тренера-викладача.

В сучасних умовах реформування освіти досліджувана проблема містить низку питань, які потребують вирішення або уточнення. Опануванню питання підготовки тренерів-викладачів в навчально-виховному процесі закладів вищої освіти приділяється недостатня увага, студенти не володіють знаннями та вміннями в тому обсязі і на тому рівні, які затребувані сучасною освітньою практикою. Професійна підготовка майбутнього тренера-викладача неможлива без цілісного вивчення питання наукового пошуку.

Разом із тим, творчий пошук нових шляхів і наукове вирішення проблеми підготовки тренерів-викладачів, зокрема, з водних видів спорту в закладах вищої освіти України неможливі без знання й переосмислення історичного досвіду минулого, в якому можна знайти

відповіді на питання, що гостро постають перед сучасною системою фізичної культури і спорту.

Розв'язання проблеми підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України здійснюється перш за все шляхом удосконалення правових основ системи фізичної культури і спорту, що відображені в довідково-нормативних документах: Законах України, Указах Президента України, Постановах Кабінету Міністрів України та ін.

Перегляд окремих принципів положень організації роботи з підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти на кожному етапі розвитку суспільства та їх об'єктивна оцінка сприяють відновленню істинної, складної і багатогранної картини історико-педагогічного процесу, поверненню забутих імен видатних тренерів-викладачів, аналізу малодосліджених чи зовсім недосліджених проблем фізичної культури і спорту, що відкривають невідомі факти з минулого вітчизняної науки і спорту. Чим ґрунтовнішими і об'єктивнішими будуть наукові дослідження цих проблем, тим ефективніше будуть використані позитивні надбання національного і регіонального досвіду в тренерсько-педагогічній практиці.

Актуальність обраної теми зумовлена ще й тим, що, незважаючи на значну кількість робіт педагогічного, психологічного, історичного, методичного характеру – практичний аспект наукової праці полягає у використанні досвіду минулого в умовах розбудови сучасних закладів вищої освіти в Україні. Інтенсивні цивілізаційні процеси, технологічний, культурний і духовний прогрес спричинили трансформацію функцій майбутнього фахівця з фізичної культури та спорту, а саме, тренера-викладача, та виникнення нових вимог до якості освіти. Тому перед педагогічною спільнотою постають надзвичайно важливі завдання, до яких належать підготовка державі фахівця, здатного перебудовувати свою діяльність відповідно до змін вимог ринку праці. Поворот освіти до особистості, підвищення її ролі в розвитку держави й суспільства, залежність від успіху трудової кар'єри людини, від високого рівня не лише її загальної підготовки, а й професійної – зумовлюють потребу в зміні підходу до цілей, змісту й організаційної структури професійної підготовки фахівців нової генерації.

Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах сучасної парадигми освіти приділяли належну увагу низка науковців. Зокрема дослідники вивчали такі аспекти: питання філософії освіти (І. Зязюн, В. Кремень та ін.), неперервна професійна освіта (С. Гончаренко, Р. Гуревич та ін.), професійна підготовка у вищій школі (В. Курило, М. Шкіль та ін.), педагогічні технології у вищій школі (П. Гусақ, С. Сисоева та ін.). Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців досліджували вітчизняні вчені (В. Бобрицька, О. Дубасенюк та ін.), зокрема професійну підготовку майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту розглянуто в працях вітчизняних науковців (В. Завацького, Л. Сущенко та ін.).

У сучасній літературі накопичений певний експериментальний матеріал, що стосується побудови спортивної підготовки кваліфікованих тренерів-викладачів з водних видів спорту. В наукових дослідженнях автори вирішують питання в межах свої напрацювань, встановлюють обсяги тренувальних навантажень та раціональне співвідношення засобів загальної фізичної підготовки та спеціальної фізичної підготовки у секціях з водних видів спорту (О. Пилипко, Д. Силантьєв) [2; 4].

Цінним за змістом для нашої наукової розвідки є дослідження Г. Шепеленко, в якому узагальнено досвід організації, обґрунтовано етапи, розкрито значення фізичного виховання для студентів вищих педагогічних навчальних закладів України в 1917 – 1941 роках [4]. У. Проценко в наукових дослідженнях висвітлено нормативно-правову базу підготовки кадрів фізичного виховання та спорту в Україні у другій половині ХХ століття, розкрито питання наукової та методичної діяльності педагогічних колективів у цих закладах, охарактеризовано основні форми та методи, які систематично використовувалися у процесі підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту викладачами вищих спеціалізованих закладів України в 1930 – 1991 рр. [1]. А Сватъєв в наукових розвідках розкрив питання особливостей вибору змісту підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності [3].

Актуальність і доцільність дослідження проблеми зумовлені також необхідністю подолання суперечностей, які виникають між: соціальною потребою суспільства у підготовці тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України та недостатньою розробкою теоретичних і методичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців у навчальних закладах; сучасними вимогами, що висуваються до підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття), і недостатнім рівнем професійної підготовки майбутніх фахівців; змінами в змісті діяльності фахівця – тренера-викладача з водних видів спорту та рівнем їх підготовки, відображеному у змісті, формах і методах професійного становлення у закладах вищої освіти.

Передбачуване практичне значення дослідження одержаних результатів полягає в можливості їх використання для розробки й удосконалення навчальних планів і програм, підручників, посібників, методичних рекомендацій з дисциплін досліджуваної спеціальності 017 «Фізична культура і спорт. Спорт». Зібраний фактичний матеріал, узагальнення та висновки можуть бути враховані при розробці та викладанні фахових навчальних курсів, спецкурсів, спецсеминарів у закладах вищої освіти України. Можливе оновлення та доповнення тематикою щодо підготовки тренерів-викладачів в закладах вищої освіти відповідного навчально-методичного забезпечення; впровадження в навчальний процес «Посібник для викладачів та студентів щодо підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України». Результати проведеного дослідження можуть бути використані в

процесі професійної підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України, у системі післядипломної підготовки та перепідготовки педагогічних працівників, у процесі організації науково-дослідної роботи студентів, магістрантів, для подальшої наукової розробки проблем історії освіти й педагогічної науки України.

Таким чином, аналіз джерел і літератури дає підстави стверджувати, що питання підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України у визначений період ще не знайшло належного висвітлення. Попри існуючі наукові розвідки, здійснені в галузі розв'язання проблеми, питання підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) недостатньо розроблені й потребують більш докладного вивчення та систематизації. Проведений історіографічний аналіз показав, що історико-педагогічні дослідження, присвячені цілісному вивченню підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)», відсутні. Тому, актуальність проблеми й недостатня її розробленість в історико-педагогічній науці потребують дослідження питання: «Підготовка тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)».

Список використаної літератури

1. Проценко У. М. Нормативно-правова база підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту у спеціалізованих навчальних закладах України (1930–1991 рр.) / У. М. Проценко // Молодь і ринок. – 2016. – № 2 (133). – С. 69–74. **2. Пилипко О.** Взаємозв'язок показників морфофункціонального розвитку плавців високої кваліфікації з результатом подолання дистанцій різної довжини способом плавання батерфляй / О. Пилипко, А. Пилипко // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2017. – № 2. – С. 67–72. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/snsv_2017_2_14. **3. Святьєв А. В.** Вивчення особливостей професійної підготовки майбутнього тренера-викладача у вищих навчальних закладах / А. В. Святьєв, Г. С. Власова // Вісник Запорізького національного університету. – № 1, 2009. – С. 113–118. **4. Силантьєв Д. О.** Психофізичний розвиток сліпих дітей молодшого шкільного віку, які займаються плаванням / Д. О. Силантьєв // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : Зб. наук. праць. – Луцьк. – 1999. – С. 515–519. **5. Шепеленко Г. П.** Становлення та розвиток фізичного виховання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах України (1917-1941 рр.) / Галина Петрівна Шепеленко // дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2001. – 176 с.

Плотнікова К. Р. Актуальність питання підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України (друга половина XX – початок XXI століття)

У статті розкрито актуальність і доцільність дослідження проблеми підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України (друга половина XX – початок XXI століття). Аналіз джерел і літератури дає підстави стверджувати, що питання підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України у визначений період ще не знайшло належного висвітлення. Доведено, що питання підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України (друга половина XX – початок XXI століття) недостатньо розроблені й потребують більш докладного вивчення та систематизації. Проведений історіографічний аналіз показав, що історико-педагогічні дослідження, присвячені цілісному вивченню підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України (друга половина XX – початок XXI століття), відсутні. Передбачено використання результатів проведеного дослідження в процесі професійної підготовки тренерів-викладачів з водних видів спорту в закладах вищої освіти України, у системі післядипломної підготовки та перепідготовки педагогічних працівників.

Ключові слова: тренер-викладач, вища освіта, підготовка, водні види спорту, навчально-виховний процес.

Плотникова Е. Р. Актуальность вопроса подготовки тренеров-преподавателей по водным видам спорта в учреждениях высшего образования Украины (вторая половина XX – начало XXI века)

В статье раскрыты актуальность и целесообразность исследования проблемы подготовки тренеров-преподавателей по водным видам спорта в учреждениях высшего образования Украины (вторая половина XX – начало XXI века). Анализ источников и литературы дает основания утверждать, что вопросы подготовки тренеров-преподавателей по водным видам спорта в учреждениях высшего образования Украины в определенный период еще не нашло должного освещения. Доказано, что вопрос подготовки тренеров-преподавателей по водным видам спорта в учреждениях высшего образования Украины (вторая половина XX – начало XXI века) недостаточно разработаны и требуют более подробного изучения и систематизации. Проведенный историографический анализ показал, что историко-педагогические исследования, посвященные целостному изучению подготовки тренеров-преподавателей по водным видам спорта в учреждениях высшего образования Украины (вторая половина XX – начало XXI века)», отсутствуют. Предусмотрено использование результатов проведенного исследования в процессе профессиональной подготовки тренеров-преподавателей по водным видам спорта в учреждениях высшего образования Украины, в системе последипломной подготовки и переподготовки педагогов.

Ключевые слова: тренер-преподаватель, высшее образование, подготовка, водные виды спорта, учебно-воспитательный процесс.

Plotnikova K. The Relevance of the Issue of Training Trainers and Teachers of Water Sports in Institutions of Higher Education of Ukraine (Second Half of XX – Beginning of XXI Century)

The article reveals the relevance and feasibility of research problems of training trainers and teachers of water sports in institutions of higher education of Ukraine (second half of XX – beginning of XXI century). Analysis of sources and literature gives reason to believe that the issues of training of trainers-teachers on water sports in institutions of higher education of Ukraine in a certain period is not adequately described. It is proved that the issue of training trainers and teachers of water sports in institutions of higher education of Ukraine (second half of XX – beginning of XXI century) is not sufficiently developed and require more detailed study and systematization. Conducted a historiographical analysis showed that historical-pedagogical research devoted to the holistic study of training of trainers-teachers on water sports in institutions of higher education of Ukraine (second half of XX – beginning of XXI century)”, no. Provides for the use of the results of the study are in the process of training trainers and teachers of water sports in institutions of higher education of Ukraine in the system of postgraduate training and retraining of teachers in the process of organization of research work of students, undergraduates, for further scientific development of the problems of the history of education and pedagogical science of Ukraine. The practical significance of the research the received results consists in possibility of their use for the development and improvement of curricula and programs, textbooks, manuals, methodical recommendations on study subjects 017 specialty "Physical culture and sport. The sport".

Key words: trainer, teacher, higher education, training, water sports, educational process.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 378.011.4–051

О. І. Проскурняк

**ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ
ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ЕМОЦІЙНО-
ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ**

Сучасні вимоги українського суспільства щодо інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами актуалізують практичний

аспект підготовки студентів спеціальності спеціальна освіта до роботи з дітьми різних нозологій, зокрема тих, що мають порушення емоційно-вольової сфери, що ускладнює соціалізацію й адаптацію таких дітей.

Вітчизняні вчені приділяли увагу розробці ефективних шляхів корекції розладів психічних сфер – емоційно-вольової, особистісної та пізнавальної (Н. Базима, І. Логвінова, І. Мамайчук, Х. Сайко, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, Д. Шульженко) дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери, однак дослідження стосовно підготовки студентів до корекційної роботи з дітьми означеної категорії висвітлюють окремі її аспекти (В. Синьов, С. Миронова, Н. Пахомова, Л. Руденко, Х. Сайко, Є. Синьова, В. Турчинська, М. Шеремет, О. Шульженко), але цілісного дослідження немає.

Метою статті є визначення шляхів оптимізації щодо підготовки студентів до роботи з дітьми з порушеннями емоційно-вольової сфери.

Аналізуючи процеси становлення особистості в процесі діяльності Г. Костюк підкреслює єдність зовнішніх і внутрішніх умов та зазначає, що особистість виявляє не лише відносну незалежність від безпосередніх впливів середовища, саморегуляцію власної поведінки, а й здатність змінювати умови свого життя. При цьому, усвідомлюючи свої досягнення й недоліки, зіставляючи їх з вимогами суспільства і своїми перспективними життєвими цілями, особистість прагне до самовдосконалення – самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, що робить її суб'єктом власної професійної діяльності [1].

Компонентами готовності до педагогічної діяльності є професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички і вміння практичного втілення цих способів, а також професійно значущі якості особистості.

Х. Сайко зазначає, що професійна готовність корекційного педагога – синтез властивостей і якостей його особистості, що дає можливість у межах здійснення своєї професійної діяльності протягом тривалого часу виконувати її впевнено, самостійно, без емоційного напруження в різних, часто непередбачуваних умовах, з мінімальними помилками [3].

Для визначення складників особистісної готовності студентів до роботи з дітьми з порушеннями емоційно-вольової сфери доцільно розглянути структуру професійної готовності корекційного педагога включає такі компоненти:

- Мотиваційний: наявність мотивації до досягнення успіху, впевненість у собі, задоволеність діяльністю.
- Емоційний: відсутність емоційного напруження, вміння регулювати свої емоційні стани, наявність вольових якостей.
- Особистісний: методологічна рефлексія, швидкість реакції на поведінку учнів, нормальна втомлюваність.
- Професійно-педагогічний: уміння приймати педагогічно доцільне рішення у нестандартних ситуаціях, знання та вміння

(професійні, психолого-педагогічні, загальні), стійка потреба у самоосвіті, самопізнанні [2].

За визначенням Х. Сайко, особистісна готовність до професійної діяльності – це психічний стан, передстартова активізація «Я», що включає усвідомлення своїх цілей, оцінку наявних умов, визначення найбільш вірогідних способів дії, прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, вірогідності досягнення результату, мобілізацію сил, самонавіювання в досягненні цілей [3].

Ґрунтуючись на вищевикладеному, розглянемо структуру особистісної готовності студентів до роботи з дітьми з порушеннями емоційно-вольової сфери.

Мотиваційний компонент – мотивація студентів щодо надання кваліфікаційної психологічної, педагогічної, корекційної допомоги дітям з порушеннями емоційно-вольової сфери, батькам, іншим фахівцям.

Емоційний компонент – витривалість, толерантність, вміння контролювати свій емоційний стан, розвинуті вольові якості.

Особистісний компонент: рефлексія, швидкість реакції на поведінку учнів, нормальна втомлюваність.

Професійно-педагогічний компонент: обґрунтовані рішення відповідно до, знання та вміння (професійні, психолого-педагогічні, загальні).

Отже, ґрунтуючись на визначеній структурі особистісної готовності поняття «особистісна готовність» виступає інтегральним утворенням в структурі готовності суб'єкта до професійного становлення, в цьому випадку, студентів до корекційної роботи з дітьми з порушеннями емоційно-вольової сфери.

Ґрунтуючись на вищевикладеному, особистісну готовність студентів спеціальності спеціальна освіта визначаємо як складне інтегративне утворення особистості, в якому студент спеціальної освіти виступає суб'єктом діяльності, носієм особистісних якостей, зокрема тих, які важливі в роботі з дітьми з порушеннями емоційно-вольової сфери – внутрішньої мотивації діяльності, гнучкого мислення, прагнення до самовдосконалення, емпатії, толерантності, довільної саморегуляції, професійних вмінь та знання індивідуальних особливостей дітей.

Критеріями сформованості мотиваційного компоненту особистісної готовності виступають: професійна компетентність, адекватне реагування на ситуації, самоконтроль, саморегуляція, самовизначення, саморозвиток, орієнтація: на альтруїзм, працю, результат і свободу та на професійно-кар'єрну розбудову власного життя.

Критеріями сформованості психолого-педагогічного компоненту особистісної готовності виступають: наявність власного інтелектуального професійного простору, інтелектуальна особистісна автономія, професійна компетентність, інтеграція соціально допустимих стилів життя.

Критеріями сформованості емоційно-вольового компоненту особистісної готовності виступають: емпатія, позитивне ставлення до

дитини, стресостійкість, емоційна сталість, керування емоціями, аналіз емоцій власних емоцій та емоцій оточуючих.

В якості психолого-педагогічних умов підвищення рівня готовності до роботи з дітьми з порушеннями емоційно-вольової сфери належать:

1. посилення інтеграції оцінки власних здібностей, що сприяє очікуванню успіху в різних сферах життєдіяльності;
2. розвиток емоційної стійкості, що впливає на успішність педагогічної взаємодії;
3. посилення позитивних очікувань від результатів власної діяльності;
4. актуалізація здатності до саморегуляції власних дій, що визначає впевненість та наполегливість у досягненні мети;
5. посилення мотивації отримання нових знань, умінь та навичок, що впливає на досягнення успіху у професійній діяльності.

За результатами теоретичного аналізу проблеми розвитку особистісної готовності до майбутньої професійної діяльності, було запропоновано «Програму формування особистісної готовності студентів до роботи з дітьми з порушеннями емоційно-вольової сфери», яка включає психологічний тренінг з актуалізації потенціалу особистісної готовності до професійної діяльності студентів та методичні рекомендації студентам з розвитку суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності. Відповідно до розробленої програми, була проведена практична робота з розвитку мотиваційного (професійна компетентність, цінність розвиток, спрямованість на результат), емоційно-вольового (емпатія, доброзичливість у ставленні до оточуючих, спонукання розвитку дитини), психолого-педагогічного (власного інтелектуально-професійного особистісного простору) компонентів, які є провідними для розвитку суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності.

Зазначені напрями втілено у програму формування особистісної готовності корекційних педагогів до професійної діяльності, яка складається з тренінгу, розділеного на три блоки:

- Блок 1. «Розвиток професійної компетентності в роботі з дітьми з порушеннями емоційно-вольової сфери», що мав на меті підвищити рівень знань студентів про проблеми психологічної діагностики таких дітей.
- Блок 2. «Взаємодія з дітьми з порушеннями емоційно-вольової сфери», що мав на меті поглибити знання педагогів із застосування арт-терапевтичних технік тощо.
- Блок 3. «Тренінгові заняття», що мали на меті сформувати мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти готовності корекційних педагогів до професійної діяльності.

Таким чином, до тренінгу включено три складники:

- перший: спрямований на формування у студентів особистісних якостей: доброзичливість у ставленні до інших, емпатія, толерантність (заняття на тему «Ставлення до дітей з порушеннями емоційно-вольової

сфери», «Розвиток мотивації на корекційно-розвитковою роботу з дітьми з емоційно-вольові порушеннями»);

- другий: спрямований на розвиток емоційно-вольової сфери характеристик особистості: цінностей, творчого потенціалу, самоконтролю, рефлексивних здібностей (заняття на тему: «Розвиток педагогічної рефлексії», «Особистості майбутнього корекційного педагога», «Розвиток»);

- третій: передбачає розвиток власної професійної компетентності (заняття на тему: «Досягнення успіху у професійній діяльності», «Формування емоційної компетентності корекційних педагогів»).

Отже, тренінгові заняття були спрямовані на формування готовності студентів до роботи з дітьми з порушеннями емоційно-вольової сфери. Перспективою подальшого дослідження є аналіз ефективності запропонованої програми.

Список використаної літератури

1. **Костюк Г. С.** Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с. 2. **Кузікова С. Б.** Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : Монографія / С. Б. Кузікова: Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : МакДен, 2012. – 410 с. 3. **Сайко Х.** Суб'єктно-особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом / Х. Сайко. – дис... канд. психол. н., Київ, 2016. – 205 с.

Проскурняк О. І. Формування особистісної готовності студентів до роботи з дітьми з порушеннями емоційно-вольової сфери

У статті аналізується формування особистісної готовності студентів до роботи з дітьми з порушеннями емоційно-вольової сфери. Розглянуто структуру особистісної готовності студентів до роботи з дітьми з порушеннями емоційно-вольової сфери, яка складається з мотиваційного, емоційного, особистісного, професійно-педагогічного компонентів. Відповідно до кожного компонента визначені критерії та показники формування особистісної готовності студентів до роботи з дітьми з порушеннями емоційно-вольової сфери та подану програму формування особистісної готовності студентів до роботи з дітьми з порушеннями емоційно-вольової сфери.

Ключові слова: формування, студенти, готовність, діти, порушення, емоційно-вольова сфера.

Проскурняк Е. И. Формирование личностной готовности к работе с детьми, имеющими нарушения в эмоционально-волевой сфере

В статье анализируется формирование личностной готовности к работе с детьми, имеющими нарушения в эмоционально-волевой сфере. Рассмотрена структура личностной готовности студентов к работе с

детьми с нарушениями эмоционально-волевой сферы, составляющими которой являются мотивационный, эмоциональный, личностный, профессионально-педагогический компоненты. В соответствии с каждым компонентом определены критерии и показатели формирования личностной готовности студентов к работе с детьми с нарушениями эмоционально-волевой сферы и предложена программа формирования готовности студентов к работе с детьми с нарушениями эмоционально-волевой сферы.

Ключевые слова: формирование, студенты, готовность, дети, нарушения, эмоционально-волевая сфера.

Proskurniak O. Formation of Student's Personal Readiness to Work with Children with Emotional and Volitional Impairments

The article analyzes the formation of student's personal readiness to work with children with emotional and volitional disorders. It is determined that the components of readiness for pedagogical activity are professional self-awareness, attitudes towards activities, motives, knowledge about the subject and methods of activity, skills and abilities of practical implementation of these methods, as well as professionally significant personal qualities. The structure of the students' personal readiness to work with children with emotional and volitional impairments consisting of motivational, emotional, personal, professional and pedagogical components is considered. According to each component, the criteria and indicators for the formation of student's personal readiness to work with children with emotional and volitional impairments and the program for forming students' personal readiness to work with children with emotional and volitional impairments are defined. The program consists of three blocks aimed at developing indicators of the formation of personal readiness of students to work with children with emotional and volitional disorders, namely: the formation of personal qualities in students, the development of emotional and volitional characteristics of the personality, the development of professional competence of students. The prospect of further research is the implementation of the developed program.

Key words: formation, students, readiness, children, emotional-volitional disorders.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рассказова О. І.

УДК 796.011.3:378.147

Є. К. Решетило

**ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ
ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Формування здорового способу життя серед студентської молоді є одним із головних завдань закладів вищої освіти, яке передбачає забезпечення свідомого вибору особистістю суспільних цінностей здорового способу життя і формування на їхній основі стійкої індивідуальної системи ціннісних орієнтацій, яка здатна забезпечити саморегуляцію особистості, мотивацію її поведінки й діяльності [1, с. 7].

Коло ціннісних орієнтацій і мотивів залучення студентів до занять фізичною культурою і спортом досить широке і різноманітне. Це можуть бути орієнтації на головну цінність людини – здоров'я, на профілактику і лікування захворювань, фізичну рекреацію і приємне проведення часу, отримання позитивних емоцій, розвиток фізичних якостей і красиву будову тіла, можливість особистих досягнень і задоволення свого честолюбства, загартування характеру і бажання випробувати, затвердити себе і самовдосконалення [3, с. 52].

Використання в освітньому процесі здоров'язберігаючих технологій дає можливість не тільки сприяти освіті й майбутньому професійному становленню й інтелектуальному зростанню студента, а й певною мірою визначати й навіть обумовлювати його майбутній життєвий шлях.

Здоров'язберігаючі технології можна розглядати як одні з найактуальніших освітніх підходів та як сукупність прийомів, форм і методів організації навчання без шкоди для здоров'я, а також як якісну характеристику будь-якої педагогічної технології за критерієм її дії на здоров'я суб'єктів освіти [2, с. 24].

Головною особливістю здоров'язберігаючих технологій у закладах вищої освіти є те, що, якщо в закладах загальної середньої освіти такі технології спрямовані на інтелектуальний розвиток і соціально-психологічне становлення дитини як майбутньої особистості, то у закладах вищої освіти вони мають на меті підтримку вже існуючого рівня фізичного здоров'я кожного студента й забезпечення згідно з ним зовнішніх умов для максимально тривалого збереження працездатності й функціональної активності в процесі професійної спеціалізації студента за обраним ним напрямом підготовки [4, с. 500].

Питання збереження й укріплення здоров'я засобами і методами фізичного виховання, зокрема значення здоров'язберігаючих технологій фізичного виховання, особливості їх використання в освітньому процесі на сьогоднішній день є досить актуальним і розкривалося у працях

М. Дудко, В. Кашуби, В. Лебединського, А. Левицького, Г. Петрової та багатьма іншими науковцями.

На погляд В. Ірхіна та І. Ірхіної здоров'язберігаюча діяльність в умовах закладу вищої освіти повинна бути спрямована на реалізацію генеральної ідеї – виховання, навчання і розвитку здорового студента відповідно до цілісного розуміння здоров'я (єдність фізичного, психічного і соціального компонентів). Досягнення генеральної мети передбачає зниження, усунення дидактогенних чинників ризику для здоров'я студентів [3, с. 53].

Фізкультурна активність студентської молоді залежить від особливостей становлення мотиваційної сфери і потреб особистості, включаючи сукупність фізкультурно-орієнтованих потреб, інтересів, цілей, ціннісних орієнтацій і переконань особистісного, групового, суспільного характеру. При чому, вона детермінована конкретними типами мотивацій і визначається фактом прийняття (неприйняття) особистістю фізкультурної діяльності в якості цінності-засобу задоволення потреб, які має особистість, і ступенем участі індивіда в цій чи інших видах діяльності у галузі фізичної культури– управлінської, агітаційної, пропагандистської, наукової, видовищної [1, с. 7].

У сучасній вищій освіті спостерігається тенденція пошуку прогресивних технологій і методів фізичного виховання щодо укріплення і підтримки фізичного здоров'я студентської молоді.

Інноваційні технології фізичного виховання студентів розробляються таким чином, щоб бути оптимально розвивальними й при їх застосуванні створювалися сприятливі передумови для перебігу освітнього процесу. Це пов'язано з тим, що для студентів головною метою фізичного виховання є подальше покращення рівня фізичної культури, поглиблення знань про фізичну підготовленість, формування позитивного ставлення до систематичних занять фізичними вправами як із спортивною, так і оздоровчою спрямованістю. Теоретичні ж засади здоров'язберігаючих технологій, підвищення фізичної підготовленості та рухової активності молоді мають визначальне значення у створенні інноваційних технологій фізичного виховання студентів.

Технології фізичного виховання є інноваційними за умов:

1) коли елементи, які їх складають, тільки починають науково осмислюватися і не отримали достатнього поширення в сучасній практиці;

2) коли існуючі й загальнозживані засоби фізичного виховання застосовуються з інших позицій і в трансформованому контексті;

3) коли створюється нова концепція навчально-виховного процесу з фізичного виховання, яка ґрунтується на попередніх дослідженнях;

4) коли переглядаються принципи соціального життя особистості, визначаються напрями її розвитку й індивідуально добираються відповідні засоби фізичного виховання.

В основу створення інноваційних технологій фізичного виховання має бути покладена національна ідея про формування морально-досконалої особистості. Цій вимозі повною мірою відповідає відроджена козацька система фізичного вдосконалення молоді. Вона застосовується з урахуванням сучасних вимог до освітнього процесу. Її основу складають різні види єдиноборств, які культивуються в Україні й відповідають менталітету нашого народу. Ця система фізичного вдосконалення привертає увагу як досконалими формами і методами фізичної підготовки, так і гуманістичними принципами.

Відродженню національної системи козацьких єдиноборств сприяють методики підготовки в греко-римській і вільній боротьбі, які є на сьогодні науково обґрунтованими видами спорту. Досить перспективним напрямом покращення фізичного виховання у закладах вищої освіти є використання досягнень з методики спортивного тренування, що мають втілюватися в інноваційні технології фізичного виховання студентів. Інноваційні технології фізичного виховання, що містять народні традиції у вигляді національного фольклору, мають суттєвий виховний вплив [5, с. 8–9].

Однією з основних умов, що забезпечують здоров'я, є раціональна організація рухової активності. Рухові дії підвищують адаптаційні можливості організму, розширюють функціональні резерви. М'язова діяльність активізує обмінні процеси, стимулює роботу серцево-судинної і дихальної систем, підсилює захисні реакції, покращує травлення, підвищує працездатність, а це є могутній резерв профілактики різних захворювань. Систематична рухова активність робить добродійний вплив і на емоційний стан людини, вона набуває «стійкий імунітет» до шкідливих звичок [2, с. 25].

Важливим аспектом оновлення системи фізичного виховання повинні стати інтегративні інноваційні підходи, спрямовані на усунення основних причин, які породжують у студентів деформоване відношення до загальнолюдських цінностей фізичного виховання. Серед сучасних інноваційних технологій особливе місце займає інтегративна технологія укріплення здоров'я молоді, яка забезпечує оптимальне поєднання початкової і позанавчальної діяльності. Вона являє собою динамічний, безперервний освітній процес поступового удосконалення умінь і фізичних якостей. Одночасно передбачено організацію додаткових функціональних структур закладу вищої освіти, які забезпечують підвищення ефективності навчального і навчально-тренувального процесів. Також додатково здійснюється нарощування інтегративних знань оздоровчої і психолого-педагогічної спрямованості, які сприяють посиленню мотивації студентів до рухової активності і профілактиці у них соціально-негативних звичок [6].

Отже, в основу створення інноваційних здоров'язберігаючих технологій фізичного виховання має бути покладена національна ідея про формування морально-досконалої особистості побудована на

інтегративних інноваційних підходах, спрямованих на усунення основних причин, які породжують у студентів деформоване відношення до загальнолюдських цінностей фізичного виховання.

Використання інноваційних здоров'язберігаючих технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти дозволяє покращити фізичне здоров'я студентів, сприяє зростанню індивідуальних і командних спортивних досягнень. Інноваційні технології фізичного виховання із застосуванням народних традицій мають високий потенціал щодо залучення студентської молоді до регулярних занять фізичними вправами та оздоровлення.

Перспективу подальших розвідок убачаємо у вивченні особливостей використання інноваційних інформаційних здоров'язберігаючих технологій в системі вищої освіти, спрямованих на формування знань студентів з питань здорового способу життя в процесі фізичного виховання.

Список використаної літератури

- 1. Базилук Т. А.** Здоровьесберегающие технологии в процессе физического воспитания студенческой молодежи / Т. А. Базилук // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 144. – С. 7–10. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2017_144_4
- 2. Демінська Л. О.** Аналіз змісту й умов використання здоров'язберігаючих технологій у системі загальноосвітніх шкіл / Л. О. Демінська // Проблеми фізичного виховання і спорту. – № 11. – 2010. – С. 23–26.
- 3. Дудко М.** Современные подходы, методики и технологии к формированию здорового образа жизни студентов в процессе физического воспитания / М. Дудко, В. Кашуба // Молодіжний науковий вісник. – 2015. – С. 52–57. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/6734/1/12.pdf>
- 4. Петрова Г. С.** Здоровьесберегающие технологии в системе физического воспитания студентов / Г. С. Петрова // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2012. – №2. – С. 499–504.
- 5. Самоха Р. А.** Інноваційні технології фізичного виховання студентів педагогічних університетів із застосуванням народних традицій: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.07 – теорія і методика виховання / Самоха Роман Анатолійович ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2007. – 20 с.
- 6. Шпорин Э. Г.** Деятельность кафедры физической культуры по реализации программы физического воспитания студентов национального исследовательского ВУЗа / М. М. Колокольников, В. Ю. Лебединский, Э. Г. Шпорин // Вестник ИрГТУ. – 2013. – №12 (83). – С. 417–422.

Решетило Є. К. Використання інноваційних здоров'язберігаючих технологій у процесі фізичного виховання студентської молоді

У статті акцентовано увагу на тому, що у сучасній вищій освіті спостерігається тенденція пошуку прогресивних технологій і методів фізичного виховання щодо укріплення і підтримки фізичного здоров'я студентської молоді. Визначено головну особливість здоров'язберігаючих технологій у закладах вищої освіти, яка полягає в тому, що вони мають на меті підтримку вже існуючого рівня фізичного здоров'я кожного студента й забезпечення згідно з ним зовнішніх умов для максимально тривалого збереження працездатності й функціональної активності в процесі професійної спеціалізації студента за обраним ним напрямом підготовки. Здоров'язберігаючі технології мають визначальне значення у створенні інноваційних технологій фізичного виховання студентів.

В основу створення інноваційних технологій фізичного виховання має бути покладена національна ідея про формування морально-досконалої особистості побудована на інтегративних інноваційних підходах, спрямовані на усунення основних причин, які породжують у студентів деформоване відношення до загальнолюдських цінностей фізичного виховання.

Ключові слова: фізичне виховання, студент, здоров'язберігаючі інноваційні технології, інтегративна технологія укріплення здоров'я.

Решетило Є. К. Использование инновационных здоровьесберегающих технологий в процессе физического воспитания студенческой молодежи

В статье акцентировано внимание на том, что в современном высшем образовании наблюдается тенденция поиска прогрессивных технологий и методов физического воспитания по укреплению и поддержания физического здоровья студенческой молодежи. Определена главная особенность здоровьесберегающих технологий в учреждениях высшего образования, которая заключается в том, что их целью является поддержка уже существующего уровня физического здоровья каждого студента и обеспечение в соответствии с ним внешних условий для максимально длительного сохранения работоспособности и функциональной активности в процессе профессиональной подготовки студента. Здоровьесберегающие технологии имеют определяющее значение в создании инновационных технологий физического воспитания студентов.

В основу создания инновационных технологий физического воспитания должна быть положена национальная идея о формировании морально-совершенной личности, построенная на интегративных инновационных подходах, направленных на устранение основных причин, порождающих у студентов деформированное отношение к общечеловеческим ценностям физического воспитания.

Ключевые слова: физическое воспитание, студент, здоровьесберегающие инновационные технологии, интегративная технология укрепления здоровья.

Reshetylo Y. The Use of Innovative Health-Saving Technologies in the Process of Physical Education of Students

The article deals with the fact that in modern education there is a tendency to search for progressive technologies and methods of physical education to strengthen and maintain the physical health of student youth.

The main feature of health-saving technologies in institutions of higher education is determined, which is that their goal is to support the already existing level of physical health of each student and to provide, in accordance with it, external conditions for maximum long-term preservation of functional capacity and functional activity in the process of student training.

Health-saving technologies are of decisive importance in the creation of innovative technologies for physical education of students.

The basis for the creation of innovative technologies for physical education should be the national idea of the formation of a morally perfect personality, built on integrative innovative approaches aimed at eliminating the main causes that generate deformed attitudes toward the human values of physical education.

Key words: physical education, student, health-saving innovative technologies, integrative technology of health promotion.

Стаття надійшла до редакції 23.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Бабич В. І.

УДК 37:101.8

В. Т. Чепіга, І. В. Чепіга, В. Б. Кривохвостов

**ВИЗНАЧЕННЯ КАТЕГОРІАЛЬНОГО СТАТУСУ ПОНЯТТЯ
«ОСВІТА»: СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ**

Розв'язання глобальних цивілізаційних завдань, що стоять перед сучасним людством у новому тисячолітті, не може бути простим та локальним. Воно потребує неординарних ідей, сміливих, принципово нових підходів. Освіта та суспільство невід'ємні. Галузь освіти, що відгукується на суспільні проблеми та чуттєво реагує на них, здатна та зобов'язана сприяти розвитку прогресивних тенденцій, попереджати небажаний розвиток подій. Освіта принципово працює на майбутнє, створює умови для розвитку особистісних якостей людини, її світосприймальних авторитетів та цінностей, і взагалі, зміцнює

економічний, духовний, культурний потенціал суспільства. І саме вона здатна протистояти руйнівним тенденціям сьогодення і всіляко підтримувати прогресивні та творчі тенденції у майбутньому житті.

Освіта, що прямо пов'язана зі становленням особистості і формуванням духовних та моральних цінностей людства, все ще, на жаль, не виконує своєї головної інтегративної функції, що сприяє духовному єднанню та взаєморозумінню людей, не виконує свого культуротворчого призначення, залишається осторонь проблеми світоглядної інтеграції синтезу знання і віри у сенс життя та самореалізації кожної людини. Усі країни світу долучилися до процесу перегляду та переосмислення своїх освітніх систем, намагаючись забезпечити дітям умови, які дають їм змогу творчо розвиватися, рости здоровими, вільними від будь-яких форм насильства, з почуттям власної гідності. Демократичні процеси в нашій державі теж зумовили висунення нових суспільних вимог до освіти, всіх її основних ланок.

В останній час наука і практика розвивалися у напрямку осмислення та обґрунтування таких положень і концепцій: філософія сучасної освіти (В. Андрущенко, В. Біблер, Б. Гершунський, В. Давидов, М. Євтух, М. Каган, В. Кремень, В. Лутай, Ф. Михайлов, В. Платонов, І. Радіонова, П. Щедровицький); історія освіти та педагогічної думки (М. Богуславський, С. Єгоров, Г. Корнетов, М. Левківський, В. Прянікова, В. Равкін, Л. Степашко, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін.); особистісно-орієнтована освіта, її технології та цінності (І. Бех, С. Бондаревська, І. Зязюн, І. Колеснікова, В. Краєвський, В. Сериков, В. Сластьонін, С. Шиянов); освіта у контексті педагогічної філософії (Б. Коротяєв, В. Курило, С. Савченко).

Залишаються актуальними дослідження особистісно-орієнтованої моделі початкової і середньої освіти, створення умов для розвитку особистості, творчості і духовної культури дітей та молодого покоління, програмно-методичне забезпечення освітнього процесу, аналіз кращих досягнень вітчизняного та зарубіжного досвіду, що є співзвучним реаліям сьогодення, зокрема педагогіці розвитку, що має становити підґрунтя освіти.

У процесі дослідження нашу увагу привернули, по-перше, осмислення філософії освіти, її сучасних завдань, ролі та перспектив розвитку; по-друге, можливість з'ясувати і визначитися у принципах і пріоритетах оновлення сучасної системи освіти; по-третє, «відкрити» й осмислити для себе, і, можливо, для науки і практики, найновіші тенденції у розумінні методології та технології освітнього процесу, актуалізувати наукові досягнення, розпочати їх впровадження в освітньо-виховний процес школи.

На першому етапі дослідження ми намагалися розкрити сутність наукових підходів до визначення категоріального статусу поняття «освіта», його складових і значення для розробки технологічного контенту освітнього процесу, що є метою цієї статті.

Практично у багатьох країнах світу освіта залишається спрямованою на оволодіння молодими поколіннями прагматичними досягненнями науки, достатньо вузькими, технократично зорієнтованими знаннями, уміннями та навичками. Із цим завданням освіта справляється з більшим або меншим успіхом. На його виконання спрямовані головні зусилля педагогів, розробляються методичні рекомендації, використовуються новітні досягнення комп'ютерної та інформаційної техніки. Що стосується формування в учнів цілісної картини світу (матеріального і духовного), життєвої компетенції, трансляції від покоління до покоління духовних, культурних і моральних цінностей у їх національному та загальнолюдському розумінні, то ці завдання більше декларуються, а іноді й просто ігноруються у практиці. Вчені, діячі освіти та педагоги також наполягають на тому, що удосконалення засобів навчання та педагогічних технологій у наявності випереджають усвідомлення складної ієрархії цінностей та мети освіти, внаслідок чого освіта втрачає свою важливу прогностичну функцію та здатність творчо впливати на соціум та суспільні ідеали. Тим більше, що проголошення гуманістичних цінностей та декларація своєї належності до них ще не гарантують, що система освіти виконує свою виховну та розвиваючу функцію у напрямку оволодіння духовною та моральною культурою.

В останні роки багато писали і говорили про загальносвітову кризу освіти (низька якість освіти, економічна віддача, недоліки у розумовому та моральному вихованні, духовна деградація, втрата цінностей т. і.). Але реальна сутність світової кризи, як вважають сучасні вчені, криється у безпомічності та неефективності сучасної освіти перед глобальними проблемами світового масштабу. Якщо конвергенція, духовна інтеграція, співробітництво та взаєморозуміння вважаються єдиним можливим шляхом виживання людства, то ці ж ідеї і повинні бути домінуючими і у галузі освіти, у визначенні її головних завдань, змісту та технології [5].

Глобальні проблеми, що стоять перед освітою майбутнього, потребують докорінних змін у розумінні сутності освіти, у підході до визначення пріоритетів освітньої діяльності. Докорінні зміни стануть можливими у разі першочергового розв'язання на сучасному етапі загальних проблем, що визначають роль і місце освіти у світовій цивілізації, її найважливіші функції, стратегічні пріоритети, ціннісно-цільові орієнтації, технологічні можливості реалізації психолого-педагогічних завдань. Здійснення такого міждисциплінарного синтезу становить головне завдання філософії освіти – нової галузі наукових знань [2; 3; 6; 8].

Серед сучасних напрямів полідисциплінарних наукових досліджень пріоритетне місце посідають проблеми розробки стратегії освітньої системи. Спільними зусиллями вчених визначено методологічні підходи та предметно-тематичні напрями в розгортанні наукового пошуку, а саме:

- освіта як цінність; статус і перспективи розвитку освітньо-педагогічної аксіології;
- освіта як процес (педагогічні технології виховання, навчання, розвитку);
- освіта як результат (проблеми державного стандарту освіти);
- освіта як система і галузь освітніх послуг;
- особистісно-орієнтована парадигма освіти (розвиток особистості на всіх рівнях освіти, діагностика здібностей, індивідуалізація освіти, технології роботи з обдарованими дітьми тощо);
- освіта та культура (культурологічні аспекти педагогічної освіти, діалог культур у галузі освіти);
- початкова освіта і сімейне виховання (функції, проблеми, перспективи, специфіка організації педагогічного процесу, варіативність змісту). У цьому напрямку розглядаються й інші рівні освітньої галузі.

Для будь-якого дослідження є важливим аналіз та уточнення категоріального апарату та термінології, що використовується. Отже, оскільки центральним є поняття «освіта», доречно на ньому зупинитися детальніше. Смісл цього поняття все ще потребує серйозного наукового визначення [14]. У наявності зараз чотири аспекти його змістового розуміння: освіта як цінність; освіта як система; освіта як процес; освіта як результат.

Усі визначені аспекти, не ламаючи цілісності цього складного явища, відображують можливість вивчати та осмислювати певну характерну рису освіти у її співвідношенні з останніми.

Так, ціннісна характеристика освіти передбачає розглядання трьох пов'язаних блоків: освіта як цінність державна; як цінність суспільна та як цінність особистісна. Істориками педагогіки проведено кілька досліджень у цьому напрямку, що заслуговують на увагу.

Так, у дослідженні З. Равкіна розглядається історичний процес становлення і розвитку аксіологічних проблем освіти, вивчається в генетичному плані система ціннісних орієнтацій вітчизняної та зарубіжної освіти, виявляється їх якісна своєрідність та логіко-історична спадкоємність у зв'язку із відповідними загальнолюдськими соціально-філософськими та етичними категоріями; розкриваються специфічні особливості реалізації провідних цінностей вітчизняної та зарубіжної освіти в різні історичні періоди; обґрунтовується система цінностей, що мають значення для розробки стратегії сучасної освіти [7]. Ціннісні орієнтири є історичними, вони завжди належать будь-якому конкретному історичному періоду. На новому колі історичного руху набувають нового сенсу, вступають у контакт із цінностями наступного періоду, зберігаючи своє позитивне значення.

Наприклад, в античну добу вищу цінність освіти становить ідеал гармонійно розвиненої людини. Тоді ж виникає і нова ціннісна категорія – Краса (ідеал прекрасного), що звертається до духу і тіла людини. У добу

Відродження античний ідеал набуває більш глибокої соціальної та філософсько-етичної сили – гармонійна творча особистість як початок буття. Людина, її внутрішнє багатство, гідність стають поряд із Істиною, Добром і Красою. Людина як головний носій системи цінностей концентрує у собі, у своїй творчій діяльності етичні та естетичні ідеали доби.

У добу Просвітництва, видатні діячі якої (І. Бецької, І. Гізель, Д. Локк, М. Ломоносов, М. Новиков, Г. Сковорода, Ф. Прокопович, О. Радишев, Г. Сковорода) вели боротьбу за встановлення «царства розуму», заснованого на природній рівності всіх членів суспільства, надаючи особливого значення розповсюдженню знань, вищою цінністю проголошувалося Знання. Орієнтири античної доби та доби Відродження були суттєво доповнені соціально-політичними цінностями (рівність, свобода особистості, справедливість).

Педагогічна сутність такої ціннісної категорії як Свобода може бути розкрита, починаючи від концепцій Ж.-Ж. Руссо до її визначення Л. Толстим і К. Вентцелем, у теоретичних розробках та досвіді Я. Корчака, А. Макаренка, М. Монтессорі, О. Нейла та В. Сухомлинського.

Дослідження М. Богуславського, наприклад, розкриває ціннісні орієнтації вітчизняної освіти в першій третині ХХ століття [1].

У залежності від ціннісних орієнтирів педагогічний пошук цієї доби умовно розподілений на кілька напрямів:

- християнсько-антропологічний напрямок (В. Зеньківський, С. Миропольський, Л. Толстой, В. Розанов, П. Юркевич) – релігійно-моральне виховання, православні знання;
- теорія вільного виховання (І. Горбунов-Посадов, К. Вентцель, С. Русова, Л. Толстой) – свобода особистості, її самоактуалізація, гуманістичні знання;
- антрополого-гуманістичний напрямок (П. Блонський, Л. Виготський, С. Гессен, П. Каптерев, М. Рубінштейн) – істина, знання, гармонійна особистість у своїй ментальності;
- соціально-реформаторський напрямок (Н. Крупська, М. Пістрак, А. Макаренко, С. Шацький) – виховання людини у відповідності із програмою побудови соціалізму, орієнтація на робітничо-селянську молодь;
- космічна педагогіка (В. Вернадський, П. Вахтеров, К. Вентцель) – здатність до діалогу з космосом, розуміння глобальних проблем людства, екологічні та ноосферні знання.

Не дивлячись на певні соціальні розбіжності, загальною рисою цих напрямів можна вважати їх гуманістичний характер, бо на особистість вихованця вчені та освітяни дивились крізь призму середовища, Бога, космосу, природи, культури, етносу. Доводиться визначити, що саме особистісно-орієнтовані цінності освіти, що були центром уваги релігійних, філософських та власне педагогічних праць вчених та освітян дореволюційної доби, у подальшому були втрачені, а потім підвладні свідомо колективістським концепціям педагогічної діяльності, які

висвітлювали загальні політичні та ідеологічні установки соціалістичної і комуністичної орієнтації, ігнорували самоцінність кожної людини, звели сенс життя до рівня «простого гвинтика» державно-господарчого механізму з усіма негативними руйнівними наслідками і для людини, і для суспільства.

У будь-якому випадку неможливо забувати про єдність державної, суспільної та особистісної складової категорії «освіта як цінність». Тільки гармонія всіх аксіологічних блоків створює необхідні передумови для переходу від зовнішніх соціо-економічних домінант освіти до власне ціннісних внутрішніх психолого-педагогічних у їх інтегрованому вигляді на всіх рівнях та профілях. І саме особистісним цінностям освіти повинні належати пріоритети у всіх полідисциплінарних дослідженнях цієї проблеми.

У класичному розумінні освіта – це неодмінно система. Система освітніх закладів, що визначаються за рівнем та профілем. Але ж система це не просто сукупність об'єктів, а їх взаємопов'язана кількість. Що ж надає освіті системних якостей? До їх числа належать: гнучкість, динамічність, варіативність, адаптивність, стабільність, прогностичність, наступність, цілісність (Б.Гершунський). Зазначимо, що будь-яка система освіти з одного боку «виростає» із історично складених наступних та поступово мінливих освітніх парадигм і концепцій, з другого – має бути прогностичною, спрямованою у майбутнє. Звичайно, що особистісно-зорієнтована парадигма сучасної освіти потребує суттєвого переосмислення поняття «система освіти», що починає перетворюватися все більше у варіативну, відкриту для інновацій та диференційовану систему, коли людина свідомо обирає індивідуальний освітній шлях у відповідності до своїх інтересів та здібностей. Освіта є тим центром, від якого повністю залежить головне – формування особистості, що має жити у вільному демократичному суспільстві, здатної самостійно побудувати власне життя, виховати дітей у дусі загальнолюдських цінностей на засадах традицій свого народу, його культури та менталітету.

Об'єктивна єдність цих настанов та технологічних практико-зорієнтованих можливостей освіти створює передумови для інтеграції освітніх систем, перш за все у їх цільових та ціннісних установах при збереженні їх природного функціонування у тих чи інших соціальних умовах.

Характеристика цього поняття була б неповною, якщо не звернути увагу на поширений термін «освітньо-виховна система». Її основні компоненти: мета розвиваючої діяльності, зміст, методи, засоби та організаційні форми в залежності від віку дітей – в умовах реалізації особистісно-орієнтованої функції освіти наповнюються новим змістом і потребують подальшого осмислення.

Освіта у її якісному розумінні – це і результат, що визначає факт присвоєння і державою, і особистістю тих цінностей, що є важливими для

людини, суспільства і для людства в цілому. Результати освіти оцінюються як на індивідуальному рівні для кожної особистості, так і на суспільному, бо прогрес будь-якого соціуму залежить від того, чи є освіта пріоритетною політикою у державі. З погляду методології оцінки якості освіти, виключно важливою є проблема стандарту бажаних та очікуваних результатів. У наш час з'явилося чимало публікацій, розгорнуто дискусій з цієї проблеми, розробляються освітні стандарти на міжнародному, державному, регіональному рівні і навіть окремих навчальних закладів. Головну увагу зосереджено на стандартах, що висвітлюють рівень та профіль освіти – дошкільна, початкова, середня, професійна тощо. Але ще й досі належна увага не приділяється особистісно-орієнтованим стандартам, що дозволяють побудувати педагогічний процес у відповідності до нахилів, здібностей та потреб особистості.

Цілісність та інтегративну сутність результатів освіти на будь-якому рівні можна пізнати у разі чіткого уявлення про структуру та ієрархію конкретних результатів на усіх наступних, пов'язаних між собою етапах освіти, що є предметом дослідження сучасних науковців. Прикладом такого пошуку може бути «Базовий компонент дошкільної освіти».

Система освіти готує людину для життя і праці. Природно виникає питання, яким повинен бути мінімальний рівень знань, умінь, творчих, світоглядних якостей особистості, що стане необхідним для входження у різні види діяльності та відносин і є стартовою основою подальшого розвитку людини. У різні епохи це питання вирішувалось по-різному. Так, ще задовго до появи лозунгів про «формування комуністичного типу особистості» людство робило певні кроки щодо практичної реалізації цієї проблеми, коли на перший план виносився гармонійний духовний розвиток особистості дітей та підлітків. Витоки цієї концепції треба шукати ще у давніх цивілізаціях Китаю, Індії, Єгипту, Рима. У добу Відродження у контексті суспільного руху з'явилися школи, де викладали класичні мови, літературу, різні види мистецтва. Ці школи одержали назву класичних, граматичних або гімназій, їх мета – дати освіту, що відповідає гуманістичним ідеалам і цінностям. Така освіта на той час була елітарною, доступною лише незначній кількості багатих людей і не підтримувалася ані церквою, ані буржуазією, що була зацікавлена у професійно підготовлених робочих та спеціалістів для промисловості.

Класична освіта довгий час була несумісною із суспільною потребою в реальній освіті, яка поступово запроваджувалася у школи і змінювала зміст та організаційні форми навчання. Довгий час класична і реальна освіта співіснували поряд, доповнюючи одне одного, хоча з позиції особистості вільного вибору не було, внаслідок станових та майнових відмінностей. Кінцевий варіант, до якого призвели закономірні процеси інтеграції – загальноосвітня середня школа, яка і у наш час постійно знаходиться у сфері уваги суспільства. Безсумнівно, що у сучасному розумінні грамотна і освічена людина – це насамперед та, що підготовлена до подальшого розвитку свого особистісного потенціалу.

Можливості цього розвитку закладаються ще у ранньому дитинстві і продовжуються на наступних етапах людського життя.

Зміст поняття «освіта» набув нового значення після появи нової наукової концепції «педагогічна філософія» [4]. Якщо філософія освіти являє собою систему поглядів, що вивчає, описує й пояснює загальні закони існування освітнього простору як складової частини світового і дає рекомендації, як управляти цим простором, то у центрі педагогічної філософії – власні закони існування освітнього простору, що лежать у площині спільної діяльності всіх його учасників. У цьому контексті поняття «освіта» може бути розкритим через тлумачення базових понять теорії педагогічної філософії: філософія учня (студента), філософія вчителя (викладача), філософія управлінця, недостатне і надлишкове, сприятливе і несприятливе, творче й руйнівне, очікуване й досягнуте в освітньому просторі. Такий контент потребує додаткового вивчення й осмислення, а тут додамо, що це нестандартний погляд на сутність освіти, який дозволяє побачити і позитивні, і негативні наслідки у сучасних новаціях, особливо стосовно критеріїв оцінки, контролю очікуваних освітніх результатів, організації освітнього процесу тощо.

Загальна концепція розвиваючої освіти сьогодні знаходиться у стадії розробки, відзначимо її провідні моменти: в соціальному відношенні вона повинна мати варіативний і розвивальний характер (існування різних типів закладів, стандарт освіти доповнюється авторськими і експериментальними програмами); в дидактичному плані повинна мати гуманістичну та особистісно-орієнтовану спрямованість (ЗУНи перетворюються у засіб розвитку особистісних якостей); у психологічному плані забезпечити формування у дитини й у педагога здатності бути суб'єктом свого розвитку, рефлексивного ставлення до самого себе (що я роблю – предметний зміст, як – засоби діяльності, для чого – ціннісні орієнтації).

У сучасному розумінні освіта передбачає реалізацію завдання формування, творення (!) людини як цілісної особистості. У російській мові термін «освіта» взагалі має й інше значення: «образование – это образ человека, его лик, личность». А ще людина втілює в собі образ світу, іншої людини, самої себе – свого «Я» (В. Зінченко).

Функції сучасної освіти не можуть бути зведеними до примітивного розуміння виховання, що здійснює входження людини в деяку модель особистості для даного історичного етапу і ситуації стандартного набору суспільно-громадських чеснот. Не вичерпують функції освіти і «вічні» для неї завдання розвитку розумових, моральних, естетичних здібностей особистості і фізичного здоров'я. Хоча технології розвитку особистості дозволяють з більшою долею впевненості говорити про наявність збігу мети освіти та її результатів.

У самому широкому розумінні зусилля освітньої галузі незалежно від рівня та профілю навчального закладу повинні перш за все зосереджуватися на виконанні найголовніших завдань: трансляція від

покоління до покоління і закріплення в кожному стабільних духовних, світоглядних та культурних цінностей відповідно соціуму, що склалися історично; збагачення індивідуальних, соціальних, ментальних якостей даного соціуму загальносвітовими духовними цінностями; корекція та перетворення тих життєвих орієнтирів, що на особистісному та суспільному рівнях визначають поведінку та вчинки людей, концентрують їхню енергію на досягненні завдань, що стверджують духовні цінності.

Роль освіти в трансляції духовної спадщини соціуму повинна бути провідною у XXI столітті. І взагалі, її розуміння та дослідження, як вважають сучасні вчені, навіть, виходить за межі традиційних питань педагогічних технологій та педагогічної діяльності – освіта має розглядатися як сфера творення особистості, індивідуального і суспільного менталетворення і культуротворення, як спосіб життя особистості.

Таким чином, у сучасних наукових дослідженнях поняття «освіта» розглядається у взаємопов'язаних та взаємообумовлених аспектах: освіта як цінність, освіта як система, освіта як процес, освіта як результат. Сучасний погляд на цю фундаментальну проблему переконує нас в тому, що феномен освіти перш за все осмислюється на філософському рівні, на системній, полідисциплінарній, культурологічній та психолого-педагогічній основі. Саме цей рівень дозволяє сучасним вченим вийти на цілісне обґрунтування ціннісних, системних, процесуальних та результативних аспектів освіти і створити засади для подальшої розробки стратегії та тактики освітньої діяльності на рівні педагогічної технології.

Список використаної літератури

- 1. Богуславский М. В.** Общечеловеческие и национальные ценностные ориентации отечественной педагогики (нач. XX в.) / М. В. Богуславский // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 15–23.
- 2. Гершунский Б. Г.** Философия образования для XXI в. / Б. Г. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 605 с.
- 3. Зинченко В. П.** Образование, культура, сознание / В. П. Зинченко // Философия образования для XXI в. (сб. статей). – М., 1992. – 145 с.
- 4. Коротяев Б. І.** Педагогічна філософія / Б. І. Коротяєв, В. С. Курило, С. В. Савченко. – Луганськ : Вид-во «ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 349 с.
- 5. Кудрявцев В. Т.** Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический поход / В. Т. Кудрявцев // Ч. 1. – Дубна, 1997. – 128 с.
- 6. Михайлов Ф. Т.** Образование как философская проблема // Вопросы философии. – 1995. – № 11. – С. 22–38.
- 7. Равкин З. И.** Развитие образования в России: новые ценностные ориентации (концепция исследования) / З. И. Равкин // Педагогика. – 1995. – № 2.
- 8. Философия образования.** «Круглый стол» // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 3–28.

Чепіга В. Т., Чепіга І. В., Кривохвостов В. Б. Визначення категоріального статусу поняття «освіта»: сучасні наукові підходи.

У статті розкрито особливості сучасних наукових підходів до визначення сутнісних ознак поняття «освіта». Відзначено методологічні підходи та напрями у розгортанні наукового пошуку. Схарактеризовано певні аспекти змістового розуміння цього поняття: освіта як цінність; освіта як система; освіта як процес; освіта як результат. Результати аналізу представлено з урахуванням історичного та сучасного аспектів. Показано необхідність переосмислення змісту цієї категорії у світлі появи та ідей нового наукового напрямку педагогічної філософії. Запропоновано перспективні підходи до реалізації освітньої стратегії і тактики, що має відповідати викликам часу.

Ключові слова: освіта, освіта як цінність, освіта як система, освіта як процес, освіта як результат, філософія освіти, педагогічна філософія.

Чепига В. Т., Чепига И. В. Кривохвостов В. Б. Определение категориального статуса понятия «образование»: современные научные подходы

В статье рассматриваются особенности современных научных подходов к определению сущностных признаков понятия «образование». Обозначены методологические подходы и направления в разворачивании научного поиска. Охарактеризованы определенные аспекты содержательного понимания данного понятия: образование как ценность, образование как система, образование как процесс, образование как результат. Результаты анализа представлены с учетом исторического и современного понимания. Показана необходимость переосмысления содержания этой категории в свете появления и идей нового научного направления педагогической философии. Предложены перспективные подходы реализации образовательной стратегии и тактики, которые должны отвечать требованиям времени.

Ключевые слова: образование, образование как ценность, образование как система, образование как процесс, образование как результат, философия образования, педагогическая философия.

Chepiha V., Chepiha I., Krivokhvastov V. Definition of the Categorical Status of the Concept of "Education": Modern Scientific Approaches

The article examines the main features of modern scientific approaches to the definition of the essential features of the concept of "education". The main tendencies of educational practice that led to the revision of the educational system at the level of theory and practice are revealed. The methodological approaches and directions in the development of scientific search are indicated. Some aspects of a meaningful understanding of this concept are characterized: education as a value, education as a system, education as a process, education as a result. The results of the analysis are presented taking on the bases historical and modern understanding. The

direction of the efforts of the educational sphere in the contemporary social and cultural situation has been determined. The main directions of modernization of educational theory and practice are considered. The necessity of rethinking the content of this category in the light of the emergence and ideas of a new scientific trend in pedagogical philosophy is shown. Prospective approaches to the implementation of the educational strategy and tactics, which should meet the requirements of the time, are proposed.

Key words: education, education as a value, education as a system, education as a process, education as a result, the philosophy of education, pedagogical philosophy.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 378:374

Ю. І. Чернецька

ПІДГОТОВКА ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ І ОСВІТНЬОЇ СФЕР У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ ДО РОБОТИ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Однією з важливих сфер професійної діяльності фахівців соціальної сфери є організація дозвілля, тому, підготовка таких працівників передбачає ознайомлення з теоретичними та методичними основами організації вільного часу різних соціальних категорій осіб для здійснення специфічних соціальних і соціально-педагогічних функцій (організаторської, соціально-виховної, профілактичної, превентивної). Згідно державним стандартам такі фахівці мають розуміти особливості організації соціальної роботи у закладах позашкільної сфери як однієї з важливих у духовному розвитку підростаючих поколінь і поступу культури суспільства у цілому. Отже, питання підготовки працівників соціальної і освітньої сфер у педагогічному ВНЗ до роботи в позашкільних закладах є своєчасним та актуальним.

Проблема обумовлюється також і суперечністю між необхідністю насичення позашкільних закладів кваліфікованими фахівцями соціально-культурної сфери й недовільною мотивацією майбутніх фахівців для роботи в цих закладах через соціально-економічну нестабільність, невисоку заробітну платню, відсутність підтримки з боку місцевих державних адміністрацій тощо. Зокрема, така суперечність зумовлюється і зростаючою кількістю тих категорій населення, які потребують соціальної, психолого-педагогічної, матеріальної підтримки; появою в

регіоні нових типів і видів соціальних закладів та служб з особливим, переважно соціально-корекційним і реабілітаційним напрямом роботи; дефіцитом працівників соціально-культурної сфери, які володіють системою спеціальних умінь та знань для розв'язання складних завдань позашкільної освіти. Це зумовлює потребу у підвищенні якості підготовки таких працівників, зокрема, розширення спектра наданих ними послуг у сфері дозвілля.

Останнім часом посилилась увага наукової спільноти в бік особливостей підготовки працівників соціальної та освітньої сфер у педагогічних ВНЗ, зокрема питання специфіки підготовки соціальних працівників в умовах оновлення змісту підготовки соціальних працівників в Україні та трансформації суспільно-культурних процесів вивчено О. Беспалько, З. Кияницею, Г. Олійник, Л. Романовською, С. Харченком [1–3], різноманітні аспекти організації дозвілєвої діяльності, в тому числі в процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери досліджено А. Воловиком, В. Воловиком, Н. Максимовською, Т. Сущенко [5–7], проблема організації соціального середовища у позашкільних закладах досліджена О. Рассказовою [8–9], однак, окреслене питання в аспекті врахування особливостей навчання студентів соціальної роботи у сфері дозвілля вивчено недостатньо. Тож метою статті є аналіз особливостей підготовки педагогічних працівників соціальної та освітньої сфери у педагогічних ВНЗ (на прикладі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради) для дозвілєвої сфери позашкільних закладів.

Спираючись на дослідження О. Карпенко, процес підготовки фахівців соціальної і освітньої сфер у педагогічному ВНЗ для закладів позашкільної освіти будемо розуміти як процес формування майбутнього фахівця, що володіє інтегративним особистісно-діяльнісним новоутворенням, яке є збалансованим поєднанням знань, умінь і сформованої професійної позиції, і дозволяє фахівцю самостійно і якісно виконувати завдання професійної діяльності в сфері позашкільної освіти [4].

У широкому розумінні такий процес вимагає ґрунтовних знань з психології, соціології, педагогіки, педагогіки дозвілля, професійної педагогіки, медицини, соціального менеджменту та ін.

Метою підготовки фахівців спеціальності «Соціальна робота» і «Соціальна педагогіка» в Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради є озброєння студентів фундаментальними спеціальними уміньми та знаннями інноваційного характеру і досвідом їх застосування, стимулювання їх до продукування нових знань для вирішення проблемних соціальних і науково-дослідних завдань соціальної сфери; надання майбутнім фахівцям рівня освіти, який дозволить здійснювати професійну діяльність в соціальній сфері суспільства у відповідності до вимог європейського та державного стандартів вищої освіти.

Досягнення поставленої мети здійснюється шляхом реалізації таких завдань:

- організація навчального процесу за денною (стаціонарною) та заочною (дистанційною) формами навчання;
- визначення форм та засобів здійснення навчально-виховного процесу відповідно до ліцензованої освітньої діяльності;
- здійснення гнучкого й оперативного реагування на кадрові потреби регіону і держави в соціальних працівниках;
- проведення профорієнтаційної і профагітаційної роботи серед потенційних абітурієнтів і студентів-бакалаврів;
- співпраця з закладами освіти, культури, та іншими закладами і службами регіону на підставі укладених угод для забезпечення професійної соціальної практики студентів і наукової роботи викладачів, а також на волонтерських засадах;
- проведення олімпіад та науково-практичних конференцій в закладах освіти регіону, розвиток системи пошуку та залучення обдарованої молоді для навчання молоді в академії;
- посилення безпосереднього зв'язку навчального процесу та студентських наукових досліджень з потребами системи соціального забезпечення регіону, орієнтації навчального процесу на розвиток у студентів творчих здібностей у розв'язанні проблемних навчально-дослідницьких ситуацій, орієнтування в сучасних інформаційних потоках;
- здійснення виховної роботи зі студентами під час навчального процесу та в позанавчальний час, організація та підтримка творчої, мистецької, культурної, соціально цінної благодійної діяльності студентів.

Організація соціального виховання учнів у дозвіллевій сфері це складний етапний процес, який вимагає володіння фахівцями засобами соціально-педагогічного управління, спрямованого на створення у сфері вільного часу умов для повноцінної самореалізації та гармонійного соціального розвитку дітей і молоді. Засвоєння основ курсу «Соціальна робота у сфері дозвілля» забезпечує у майбутньому застосування соціальними працівниками свідомого підходу до організації дозвілля, що базується на найкращих українських дозвіллевих традиціях, поєднаних з новітніми поглядами вчених та практиків на організацію вільного часу підростаючого покоління. Навчальний матеріал скеровує майбутніх соціальних педагогів на реалізацію аксіологічного змісту дозвілля, в основі якого ціннісні орієнтації (національні і загальнолюдські) притаманні народу, його історії, менталітету, здобутки вітчизняної етнопедagogіки, педагогіки дозвілля, теорії соціального виховання.

Пріоритетними у навчанні майбутніх працівників культурно-освітньої і соціальної сфер для позашкільних закладів має бути поглиблене вивчення методик роботи з обдарованими дітьми, організації соціально-педагогічної діяльності у сфері дозвілля, а також практична

підготовка, яка передбачає різні види практик на базі кращих навчальних закладів та установ м. Харкова.

Зазначимо, що практична підготовка для здійснення дозвіллевої діяльності є основою навчально-виховного процесу у КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР, тому постає важливим виділення змістової складової для можливості роботи майбутніх фахівців у закладах позашкільної освіти.

Отже, майбутні працівники соціальної і освітньої сфер ознайомлюються з теоретичними та методичними основами організації вільного часу підростаючого покоління для здійснення специфічних соціально-педагогічних функцій (організаторської, соціально-виховної, профілактичної, превентивної). Згідно державним стандартам такі фахівці має розуміти сутність дозвілля як важливої сфери духовного розвитку людини і поступу культури суспільства у цілому; знати структуру дозвілля та роль дозвіллевої діяльності у процесі соціалізації дітей та молоді.

Організація соціального виховання учнів у дозвіллевій сфері це складний етапний процес, який вимагає володіння фахівцями засобами соціально-педагогічного управління, спрямованого на створення у сфері вільного часу умов для повноцінної самореалізації та гармонійного соціального розвитку дітей і молоді. Засвоєння основ курсу «Соціальна робота у сфері дозвілля» забезпечує у майбутньому застосування фахівцями свідомого підходу до організації дозвілля дітей та молоді, засвоєння знань щодо рівнів, змісту, форм і методів, засобів педагогічної організації дозвілля людини та соціальної групи у контексті їх соціального виховання, що базується на найкращих українських дозвіллевих традиціях, поєднаних з новітніми поглядами вчених та практиків на організацію вільного часу підростаючого покоління.

У процесі вивчення дисципліни «Соціальна робота у сфері дозвілля» вирішуються наступні завдання:

1. Формування у майбутніх соціальних педагогів аксіологічного погляду на дозвілля, розуміння його сутності як важливої соціальної цінності, що забезпечує вільний духовний розвиток людини і поступ культури суспільства;

2. Розвиток у майбутніх фахівців здатності до аналізу, співставлення, порівняння певних соціально-педагогічних явищ сфери дозвілля в їх культурно-історичній ретроспективі;

3. Оволодіння студентами основами системно-структурного наукового підходу для визначення структури дозвілля, місця дозвіллевої діяльності у соціально-педагогічному процесі, її зв'язку із соціальним вихованням особистості;

4. Засвоєння майбутніми соціальними педагогами основ соціально-педагогічного проектування у сфері дозвілля;

5. Формування у студентів критичного мислення, яке дозволяє бачити протиріччя у соціально-педагогічній системі, визначати

проблеми, оцінювати проекти організації дозвілля підростаючого покоління щодо здатності забезпечити розв'язання вказаних проблем.

6. Збагачення досвіду студентів щодо безпосередньої участі, підготовки, організації та проведення різних видів дозвіллевої діяльності різних соціальних категорій.

Враховуючи потужний потенціал суб'єктів надання послуг у позашкільній освіті, зазначимо, що нині до практичної підготовки майбутніх фахівців можна залучити державні адміністрації та органи місцевого самоврядування, органи виконавчої влади у справах сім'ї та молоді, Центри соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді, громадські організації, об'єднання громадян (рухи, конгреси, асоціації, фонди, спілки), спортивні та культурно-дозвіллеві заклади, освітньо-виховні заклади, державну службу зайнятості та кадрові агенції з працевлаштування, заклади охорони здоров'я та профілактичні заклади, [10, с. 193–199].

Після закінчення навчання за спеціальністю «Соціальна робота», реалізуючи організаційну і рекреаційну функції, поряд із іншими функціями професійної діяльності, випускники мають право працювати в: органах праці та соціального захисту населення; державних службах зайнятості; підрозділах органів виконавчої влади у справах сім'ї та молоді; будинках-інтернатах; центрах професійної орієнтації молоді; позанавчальних закладах, будинках культури, культурно-дозвіллевих та реабілітаційних центрах.

У цілому, розкриваючи особливості підготовки соціальних працівників до роботи у закладах позашкільної освіти, відзначимо, що така підготовка має спрямовуватися на сучасні соціально-культурні потреби суспільства, важливою складовою підготовки майбутніх фахівців є практична рекреаційна діяльність, що в майбутньому сприятиме як укріпленню загальноприйнятих суспільних цінностей, так і позитивній соціалізації різних соціальних категорій в умовах організованого дозвілля.

Перспективи подальших розвідок в контексті представленої проблеми спрямуватимуться в бік дослідження співпраці державних та недержавних організацій з надання культурно-дозвіллевих послуг, вивчення закордонного досвіду здійснення таких послуг.

Список використаної літератури

- 1. Соціальна робота в Україні** : [навч. посібник] / За ред. І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової. – К. : Науковий світ, 2003 – 238 с.
- 2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери.** – 2-ге видання / За ред. проф. І. Д. Зверевої. – Київ, Симферополь : Універсум, 2013. – 563 с.
- 3. Романовська Л. І.** Система підготовки фахівців з соціальної роботи за кордоном на прикладі розвинених країн / Л. І. Романовська // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки. – 2013. – №3. – С. 57–65.
- 4. Карпенко О. Г.** Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах

університетської освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Олена Георгіївна Карпенко. – К., 2008. – 480 с. **5. Воловик А.** Педагогіка дозвілля / А. Воловик, В. Воловик. – Х. : ХДАК, 2000. – 350 с. **6. Максимовська Н. О.** Соціально-педагогічна діяльність зі студентською молоддю у сфері дозвілля: анімаційний підхід : монографія / Н. О. Максимовська. – Х. : ХДАК, 2015. – 398 с. **7. Сущенко Т. И.** Основы внешкольной педагогики : пособие для класних керівників, педагогов внешкольных учреждений / Т. И. Сущенко. – Минск : Белорусская наука, 2000. – 221 с. **8. Рассказова О. I.** Соціально-педагогічна система позашкільного закладу як сполучна ланка між освітньою та соціально-культурною сферами / Матеріали Міжнародної конференції «Освіта для майбутнього розвитку». – К., 2002. – С. 92–94. **9. Рассказова О. I.** Соціальне виховання особистості у культурно-дозвіллевій сфері: досвід соціально-педагогічної підготовки фахівців / О. I. Рассказова // Єдність особистісного і соціального факторів у виховному процесі навчального закладу : матеріали міжнародної науково-практичної конференції ПДПУ ім. В. Г. Короленка; кафедра педагогіки. – Полтава, 2004. – С. 112–114. **10. Чернецька Ю. I.** Суб'єкти партнерської взаємодії в процесі ресоціалізації наркозалежних осіб / Ю. I. Чернецька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т. I. Сущенко та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2016. – Вип. 46 (99). – С. 193–199.

Чернецька Ю. I. Підготовка працівників соціальної і освітньої сфер у педагогічному ВНЗ до роботи у позашкільних закладах

В статті розглядаються питання особливостей підготовки фахівців соціальної та освітньої сфер у педагогічних вищих навчальних закладах на прикладі аналізу змістової складової процесу підготовки майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів у Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради для роботи у закладах позашкільної освіти. Представлено завдання щодо організації теоретичної і практичної підготовки майбутніх фахівців, проаналізовано потенціал та суб'єктів надання послуг, окреслено поле практичної діяльності майбутніх фахівців позашкільної сфери та місця їх безпосередньої професійної реалізації.

Ключові слова: соціальний працівник, соціальний педагог, процес підготовки майбутніх фахівців, дозвіллева діяльність, позашкільні заклади.

Чернецька Ю. И. Подготовка работников социальной и образовательной сфер в педагогическом ВУЗе к работе во внешкольных учреждениях

В статье рассматриваются вопросы особенностей подготовки специалистов социальной и образовательной сфер в педагогических высших учебных заведениях на примере анализа содержания процесса подготовки будущих социальных работников / социальных педагогов в

Коммунальном учреждении «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета для работы в заведениях внешкольного образования. Представлены задания теоретической и практической подготовки, проанализован потенциал и субъекты социальных услуг, очерчено поле практической деятельности будущих специалистов, а также места их непосредственной профессиональной реализации.

Ключевые слова: социальный работник, социальный педагог, процесс подготовки будущих специалистов, досуговая деятельность, внешкольные учреждения.

Chernetskaya Y. The Social and Educational Workers Training at the Pedagogical University for Working at Out-of-School Institutions

The article examines the specifics of the social and educational specialists training in pedagogical institutions of higher education by analyzing the content of the process of future social workers / social educators preparing at the municipal establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» Kharkiv Regional Council for work at out-of-school institutions. The tasks related to the organization of theoretical and practical training of future specialists regarding the requirements of the social security system of the region are presented. The potential activity and people of services in the social sphere and in the sphere of out-of-school education are analyzed. The content of the course "Social work in the sphere of leisure" is selected for future specialists to work at out-of-school institutions. The field of practical activity of future specialists of out-of-school education and the place of their direct professional realization with the purpose of social and social-pedagogical activity is outlined.

Key words: social worker, social educator, process of future specialists training, leisure activities, out-of-school institutions.

Стаття надійшла до редакції 26.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рассказова О. І.

УДК 37.091.12.011.3-051:004

І. Г. Шевирьова

**«МЕДІА-СЕРЕДОВИЩЕ» ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ
МЕДІА-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

XXI століття характеризується бурхливим розвитком медіа: Інтернет, кіно, телебачення, соціальні мережі, радіо. Такі засоби

безпосередньо впливають на розвиток та становлення людини в сучасному соціумі. Різнобічний потік інформації, яка надходить з медіа, накладає відбиток на особистість, а саме: формує її світогляд, сприяє розвитку власної точки зору, впливає на формування власного «Я». Інформаційні технології стали важливою ланкою для професійного, наукового освітнього становлення кожної особистості. Сьогодні ми не уявляємо власне життя без медіа-засобів. Починаючи вже з початкової ланки, учні керуються при накопиченні знань засобами медіа. Вступаючи до закладів середньої освіти шестирічні діти є обізнаними щодо технічного підходу до медіа-засобів. Звичайно, перед дітьми відкриваються всі можливості, щоб успішно навчатися, удосконалюватися в освітній, а згодом, професійній діяльності. Але постає запитання, чи зможуть учні початкових класів з великого потоку інформації обрати саме ту, яка потрібна для навчання; знаходити, інтерпретувати цікаві факти, аналізувати відомості про досліджуваний об'єкт. Важливою ланкою в цьому аспекті є цілеспрямований, грамотний, науковий підхід учителя. Саме від нього залежатиме результативна діяльність учнів в рамках інтерактивної освіти. Вчитель початкових класів має бути готовим до інновацій, обізнаним та компетентним фахівцем-професіоналом, який зможе використовувати в освітньому процесі нові медіа-засоби для того, щоб виховати освічену, всебічно-розвинену особистість, патріота та інноватора. Від того, наскільки вчитель буде обізнаним щодо сучасних перетворень та нововведень в інтеграційному аспекті «освіта й медіа» залежить діяльність вишів, які покликані зробити випускника конкурентоздатним у ХХІ столітті. Виші мають докорінно переглянути способи подачі інформації, враховуючи тенденцію розвитку медіа-засобів.

Стаціонарні комп'ютери, ноутбуки, інтернет-планшети, мобільні телефони, нетбуки, інтерактивні дошки – такі медіа-засоби мають активно використовуватись у закладах вищої освіти, аби ефективно реалізувати, урізноманітнити освітній процес; зацікавити майбутніх учителів до застосування медіа в подальшій професійній діяльності, інтерактивно підходити щодо реалізації завдань сучасної освіти. Такий комплекс засобів створюють медіа-середовище, що вважається запорукою успішного оволодіння всіма можливостями та привілеями, які надає нам сучасний інформаційний простір. Крім того, бездротовий, мобільний Інтернет – це те, завдяки чому майбутні фахівці можуть навчатись дистанційно, контролювати потік освітньої інформації, постійно знаходитись в тренді сучасних новин будь-якої галузі. Отже, отримання інформації завдяки місцевій, локальній, регіональній системі Інтернет дозволить молоді удосконалити власні знання, уміння й навички щодо застосування медіа.

Поняття «медіа-середовище» активно почало застосовуватись в ХХ столітті. Це пов'язано з активним впровадженням медіа в заклади освіти, в тому числі й заклади середньої освіти. Та тільки сьогодні даний

термін набирає обертів, привертає увагу багатьох дослідників. Робота з медіа-засобами є запорукою створення певних медійних локацій, що можна по праву вважати організованим медіа-середовищем. Означене поняття стало об'єктом дослідження для багатьох науковців (А. Габідулліна, О. Кепканова, Т. Носкова, О. Скородумова, О. Федоров та ін.), тому вже є певна база ґрунтовних напрацювань з цього питання. Однак, аналізуючи довідкову, педагогічну літературу варто підкреслити, що сьогодні дослідники по-різному тлумачать термін «медіа-середовище», мають неоднозначні підходи щодо трактування. Це спричинено суб'єктивним поглядом на ті зміни, які відбуваються в кіберпросторі. Отже, *метою нашої статті* є наукове обґрунтування поняття «медіа-середовище» як фактору формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Перш ніж дати визначення поняттю «медіа-середовище» вважаємо за доцільним охарактеризувати термін «середовище», що стає основою для організації медіа-середовища.

Довідкова література трактує термін «середовище» як речовину, тіло, що заповнює який-небудь простір та має певні властивості; зовнішню, дієву сферу простору; сукупність відповідних умов, у яких відбувається реалізація якогось процесу та досягнення цілей [1, с. 586; 2, с. 635; 3, с. 428]. Вивчення наукової літератури дає підстави казати про те, що головними ознаками середовища є простір та умова, що зумовлюють більш ефективну реалізацію якоїсь дії. Відповідно, простір – одна з основних форм існування матерії, яка характеризується певними особливостями: протяжність, обсяг [2, с. 574; 1, с. 510]. Умова, в свою чергу, характеризується як вимога, пропозиція, передумова, обставина; правила, норми, положення дотримання яких призведе до ефективних результатів [3, с. 481; 2, с. 705]. Отже, умова й простір віддзеркалюють процес будь-якої діяльності. Звичайно, відсутність простору або умови унеможлиблює ефективне здійснення поставленої мети.

У процесі формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи вважаємо, що медіа-середовище становить невід'ємну ланку, що підвищує рівень професійної підготовки. Посилений інтерес до медіа з боку майбутніх фахівців зумовлює активне їх застосування. Важливо, щоб зацікавленість щодо використання інформаційних засобів й процесів не була втрачена в ході професійної підготовки. Визначення майбутніми фахівцями важливої ролі медіа в освітній діяльності, усвідомлення ними того, що медіа надає широкі можливості для пошуку інформації; створення моделі майбутньої професії; побудови алгоритму досліджень за допомогою комп'ютерного забезпечення, стане підґрунтям та мотивацією для оволодіння всіма засобами та видами медіа. І в цьому, важливу роль відіграє правильно організоване медіа-середовище в закладах вищої освіти.

О. Кепканова говорить про те, що медіа-середовище має дві складові: медіа й середовище. Це пов'язано, в першу чергу, з тим, що

особистість може спілкуватися, виконувати завдання різної складності, навчатися, удосконалювати власні уміння й навички в певній галузі, обговорювати актуальну інформацію, реалізовувати професійні освітні завдання. Інша сторона медіа-середовища характеризується тим, що окреслені дії відбуваються безпосередньо засобами медіа [4]. Дійсно, погоджуємось з точкою зору О. Кепканової, медіа-середовище – це відповідна локація, в якій особистість може на вербальному та невербальному рівнях продемонструвати всі свої теоретичні знання й практичні вміння відносно медіа.

Медіа-середовище виступає багатофункціональною одиницею для формування, розвитку, становлення компетентного користувача медіа. Реалізація таких дій має відбуватись в ході професійної підготовки, адже завдяки медіа-середовищу у майбутнього фахівця формується особистісне ставлення до тих змін, які відбуваються в освітньому просторі.

О. Федоров характеризує дану дефініцію як окремо визначений простір, в якому накопичуються знання на технічному й програмовому рівнях, завдяки яким можна вести науковий діалог з медіа-засобами. Завдяки медіа-середовищу такий діалог стає більш дієвим і ефективним [5, с. 38].

У свою чергу, Т. Носкова визначає низку позитивних сторін медіа-середовища: тісний контакт з медіа; можливість навчитися аналізувати тексти, створювати власні медіа-продукти, працювати з безліччю комп'ютерних програм, що розвивають у користувача як когнітивну сторону, так і технічні уміння й навички; визначення перспективи щодо налагодження тісних контактів з колегами, однодумцями з певної теми, провідними спеціалістами в галузі освіти; можливість проводити заняття, отримувати знання дистанційно. Таким чином, медіа-середовище на думку Т. Носкової – це окремий освітній простір, який містить науковий контент, здатний залишатися незмінним або варіюватися відповідно до змін, які відбуваються в галузі медіа [6, с. 134]. Зазначаємо, що в своїх розвідках дослідниця наголошує на процесуальну функцію медіа-середовища, перебуваючи в якому, майбутні фахівці, на нашу думку, глибоко пронизуються тими питаннями, які є актуальними на сьогоднішній день, зокрема, медіатизація освіти.

О. Скородумова говорить про те, що медіа-середовище – це комплекс взаємопов'язаних видів і засобів медіа, активне використання яких має призводити до створення й репрезентації медіа-продуктів. Результат такої діяльності сприятиме застосуванню знань, умінь і навичок стосовно програмового забезпечення [7]. Тож, бачимо, що дослідниця також спрямовується на практичний бік освітньої діяльності, набуття, удосконалення якої реалізується завдяки правильно організованому медіа-середовищу.

А. Габідулліна співвідносить медіа-середовище з медійним простором і наголошує на тому, що означені терміни є речовиною, яка заповнює весь освітній простір. Така речовина будується виключно на

застосуванні медіа-засобів (комп'ютери, планшети, Smart-дошки), які насичують, удосконалюють, урізноманітнюють освітній процес [8]. Погоджуючись з думкою дослідниці вважаємо, що систематичне застосування медіа-засобів в ході професійної підготовки сприятиме накопиченню необхідно комплексу освітніх знань, умінь, навичок в галузі медіа. Організація постійної роботи з медіа в вишах призведе до накопиченню глибоких знань щодо того, як же необхідно застосовувати медіа в педагогічній діяльності. Вмілий підхід до медіа призведе до формування медіа-компетентності, що так необхідно для сучасних учителів початкових класів.

Деякі дослідники, зокрема, Н. Корольова, І. Богдановська, В. Лугова медіа-середовище визначають як віртуальний просторі, який насичений знаками, мовою, символами медіа, якими керуються користувачі при створенні медіа-продукту, аналізу медіа-текстів, пошуку потрібних термінів, фактів, корисних медіа-джерел, посилань, веб-сайтів; репрезентації власних напрацювань [9].

Отже, медіа-середовище – це окрема ланка всього простору, що складається з комплексу відповідних медіа-засобів, застосування яких спрямовується на оволодіння чи удосконалення знань, умінь, навичок через різні види програмового забезпечення. Вважаємо, що формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи має відбуватися саме в спеціально організованому медіа-середовищі з відповідними організаційними, науковими, освітніми й методичними правилами й положеннями, вимогами щодо їх реалізації. Зазначимо, що в більшості випадків науковці ототожнюють поняття «медіа-середовище» з простором, тож варто визначити контекст цього поняття.

Медіа-простір – це дійсна реальність, що є структурними компонентом соціальної спільноти, в якій організуються практики різних спрямувань, об'єднуються суб'єкти за інтересами, розв'язуються питання загального значення. Медіа-простір вміщує в собі спеціальний комплекс засобів передачі й сприймання інформації; форм, прийомів роботи [10].

В науковому обігу О. Федорова можна виокремити термін «медіа-освітній простір», що характеризується комплексом підходів, механізмів, правил, положень, які формують, підвищують, розвивають професійні якості, здібності суб'єктів, які об'єднані загальною інформаційно-технічною одиницею в єдиному просторі. Такий простір виокремлюється з метою навчання та виховання майбутнього покоління, які знаходяться в даний час в одній інформаційній площині [5, с. 37].

Н. Крюкова вбачає у медіа-просторі віртуальну реальність, завдяки якій репродукуються особистісні компетенції, зокрема, медійна культура [11].

Як зауважує О. Петрунко, медіа-простір – це стала одиниця навколишньої дійсності, підрозділами якої є медіа-середовище, що характеризується безперервним процесом взаємодії індивіда з медіа. В ході такої взаємодії кожна особистість створює власне міні медіа-

середовище. Деструктивним чи конструктивним є воно для людини залежить тільки від суб'єктивних поглядів на оточуючу дійсність [12, с. 414]. Також дослідниця говорить про те, що медіа-простір, інформаційний простір, інформаційне середовище є синонімічними термінами й означають плідну взаємодію зі всіма видами й засобами кібер-простору; простір, в якому значні масиви медійної інформації впливають на індивідуальний розвиток особистості [13]. Отже, медіа-простір складається з окремо визначеного медіа-середовища, в якому утворюється, функціонує інформація, створена засобами медіа; формуються професійні якості особистості за допомогою спеціально підібраних форм, методів, прийомів роботи.

Порівнюючи два поняття «медіа-середовище» й «медіа-простір» слід зазначити, що медіа-простір – це незмінна категорія навколишньої дійсності; це те, що нас оточує зараз (телебачення; електронні медіа, за допомогою яких можливо передавати та отримувати інформацію, зв'язуватись без перешкод з установами, колегами, друзями; бездротовий Інтернет, що дозволяє завжди залишатися на зв'язку, підтримувати контакти, знаходячись в будь-якому регіоні, області, місті). Без медіа-простору індивід не уявляє своє життя, діяльність, дозвілля. А *медіа-середовище* визначається нами як складова медіа-простору, в якій людина перебуває в пошуку себе як особистості з індивідуальними, суб'єктивними поглядами на оточуючу дійсність; структурним підходом до всезагальної картини медійного світу; ідейним відношенням до явищ та процесів, які відбуваються навколо, зокрема, в медіа-просторі. Звичайно, для реалізації окреслених позицій особистості допомагають медіа-засоби, які й утворюють медіа-середовище, в якому можна експериментувати, оволодівати науковими знаннями, практичними уміннями й навичками в галузі медіа; висловлювати точку зору відносно актуальних подій сьогодення через інформаційні технології; будувати ідеологічну модель майбутньої професійної діяльності з огляду на активний розвиток медіа; створювати власні медіа-продукти. Тому, вважаємо, що медіа-середовище – це окрема частина загального простору, що має більш чіткі структурні та дієві компоненти, аніж медіа-простір. Реалізація конкретних задач, досягнення мети, здійснення яких, на нашу думку, зумовлюється організацією медіа-середовища.

Аналіз наукової літератури дає нам підстави вважати медіа-середовище найдієвішим чинником формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи. В умовах медіатизації сучасні вищі змушені перебувати в постійному пошуку для того, щоб винайти доцільні та ефективні методи, прийоми, форми роботи, наявність яких допоможе урізноманітнити освітній процес, зацікавити майбутніх учителів до інноваційної роботи з учнями початкової школи. Медіа-середовище являє собою змістовну дієву локацію, що дозволяє використовувати всі засоби та види медіа, ознайомитись з їх можливостями для кращого розуміння суті сучасного освітнього

процесу. Медіа-середовище спрямоване на виконання низки важливих функцій: індивідуалізація навчання; творчий підхід до майбутньої професійної діяльності; заохочення, зацікавлення, мотивування до професійного фаху; реалізація багатьох видів навчальної, дослідницької, наукової роботи. На нашу думку, створення медіа-середовища у вишах дозволить майбутнім фахівцям знаходитись в тісному та постійному контакті з медіа; отримувати та впроваджувати в практику методичні, освітні, наукові знання, що слугуватимуть запорукою успішного формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Список використаної літератури

- 1. Великий** тлумачний словник української мови / Упоряд. Т. В. Ковальова; Худож. –оформлювач Б. П. Бублик. – Харків; Фоліо, 2005. – 767 с.
- 2. Тлумачний** словник сучасної української мови. / Укладачі Л. П. Коврига, Т. В. Ковальова, В. Д. Пономаренко. / За ред. доктора філологічних наук, проф. В. С. Калашника. – Харків : Белкаркнига, 2005. – 800 с.
- 3. Сучасний** тлумачний словник української мови (Уклад: Олексієнко Л. П., Шумейло О. Л.). – К. : Видавничий дім «Калита», 2005. – 544 с.
- 4. Кепканова О. І.** Вплив медіасередовища на формування дитини [Електронний ресурс] // Психолог. – № 7. – 2012. – Режим доступу : http://ippo.org.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=2461&Itemid=278.
- 5. Федоров А. В.** Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. В. Федотов. – М. : МОО «Информация для всех», 2014. – 64 с.
- 6. Носкова Т. Н.** Современный студент в медиасреде: вопросы профессионального развития / Т. Н. Носкова, О. В. Яковлева // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 134–138.
- 7. Скородумова О. Б.** Виртуальная личность и свобода // Вестник МГУ. Сер. «Философия». – 2004. – № 2. – С. 75–96.
- 8. Габидуллина А. Р.** Воспитательная медиасреда как условие формирования ценностных ориентаций студентов / А. Р. Габидуллина // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 10. – С. 25–29.
- 9. Королева Н. Н.** Воздействие современной информационной и медиасреды на «Образ Я» подростков / Н. Королева, И. Богдановская, В. Луговая // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2014. – № 2. – С. 87–94.
- 10. Юдина Е. Н.** Медиапространство как новая социологическая категория / Е. Н. Юдина // Преподаватель XXI век. – 2008. – № 2. – С. 151–154.
- 11. Крюкова Н.** Медиакультура и ее роль в современном информационном обществе / Н. Крюкова // Омский научный вестник. – 2013. – С. 226–228.
- 12. Петрунько О. В.** Соціалізація в умовах медіасередовища: актуальність проблеми [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo_doslidna%20robota/Elektronni_vidannya/Act_problemi/2007/3_5_2007/53.pdf
- 13. Петрунько О. В.** Агресивне медіасередовище: проблема визначення поняття /

О. В. Петрунко // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. ст. / ред. С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський; АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – 2008. – Вип. № 19 (22). – С. 321–331.

Шевирьова І. Г. «Медіа-середовище» як фактор формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи

В статті розглянуто поняття «медіа-середовище», визначено його науковий контекст; висвітлені погляди науковців стосовно окресленого поняття. Здійснений ґрунтовний аналіз щодо наукового розуміння понять «медіа-середовище», «медіа-простір». В свою чергу визначено, що медіа-середовище є складовою медіа-простору, адже лише медіа-середовище надає можливість для того, щоб експериментувати, оволодівати науковими знаннями, практичними вміннями й навичками в галузі медіа; висловлювати точку зору відносно актуальних подій сьогодення засобами медіа; будувати ідеологічну модель майбутньої професійної діяльності; створювати власні медіа-продукти.

В статті зазначено, що сучасна молодь є активним користувачем медіа-засобів. Це підтверджується тим, що оволодіння знаннями в більшості випадків відбувається через медіа: нетбуки, телефони, планшети. Отже, постає питання щодо удосконалення способів й приймів подачі інформації в вишах, адже майбутні фахівці мають бути вмотивованими й зацікавленими щодо реалізації майбутньої професійної діяльності через кібер-простір; грамотне впровадження медіа в педагогічну практику. Підкреслено, що ефективною мотивацією для цього виступає медіа-середовище як головний фактор формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: медіа-середовище, медіа-простір, віртуальний простір, медіа-компетентність, майбутні учителі початкової школи.

Шевырева И. Г. «Медиа-среда» как фактор формирования медиа-компетентности будущих учителей начальной школы

В статье рассмотрено понятие «медиа-среда», определен его научный контекст; освещены взгляды ученых относительно исследуемого понятия. Проведен подробный анализ касательно научного понимания понятий «медиа-среда», «медиа-пространство». В свою очередь определено, что медиа-среда является составной медиа-пространства, ведь только медиа-среда предоставляет возможность для того, чтобы экспериментировать, овладеть научными знаниями, практическими умениями и навыками в области медиа; выразить точку зрения относительно актуальных событий настоящего мира средствами медиа; строить идеологическую модель будущей профессиональной деятельности; создавать собственные медиа-продукты.

В статье указано, что современная молодежь является активным пользователем медиа-средств. Это подтверждается тем, что овладение

знаниями в большинстве случаев происходит через медиа: нетбуки, телефоны, планшеты. Следовательно, возникает вопрос об усовершенствовании способов и приемов подачи информации в вузах, ведь будущие специалисты должны быть мотивированными и заинтересованными по реализации будущей профессиональной деятельности через киберпространство; грамотное внедрение медиа в педагогическую практику. Подчеркнуто, что эффективной мотивации для этого выступает медиа-среда как главный фактор формирования медиа-компетентности будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: медиа-среда, медиа-пространство, виртуальное пространство, медиа-компетентность, будущие учителя начальной школы.

Shevyreva I. «Media-Environment» as a Factor in the Formation of Media Competence of Future Primary School Teachers

The article considers the concept of «media environment», its scientific context is defined; the views of the scientists of the investigated concept are illuminated. A detailed analysis was carried out regarding the scientific understanding of the concepts of «media environment», «media space». In turn, it is determined that the media environment is a composite media space, because only the media environment provides an opportunity to experiment by mastering the scientific knowledge, practical skills and skills in the field of media; express the point of view of the current events of the present world with the media; to build an ideological model of future professional activity; create your own media products.

The article point out that modern youth is an active user of media. This is confirmed by the fact that the mastery of knowledge in most cases occurs through the media: netbooks, phones, tablets. Consequently, the question arises of improving the ways and means of submitting information in universities, because future specialists should be motivated and interested in implementing future professional activity through cyberspace; competent introduction of media into teaching practice. It was stressed that the media environment as the main factor of forming the media competence of future primary school teachers is an effective motivation for this.

Key words: media environment, media space, virtual space, media competence, future primary school teachers.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2018 р.
Прийнято до друку 01.03.2018 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 377.015.31:378.663–057.87

Н. А. Шелест

**ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СТВОРЕННЯ
СІМ'Ї СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ КОЛЕДЖІВ
У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: МЕТОДИКА
КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ЕКСПЕРИМЕНТУ**

В умовах зниження виховної функції сім'ї, лібералізації статевої моралі, зростання кількості розлучень, зниження рівня матеріальної забезпеченості переважної кількості молодих сімей особливої гостроти набуває проблема формування ціннісного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів.

Необхідність підготовки студентської молоді до сімейного життя обумовлюється нормативними документами загальнодержавного рівня, такими, як: Конституція України, Сімейний кодекс України, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Національна стратегія розвитку України на період до 2012 року; рекомендації парламентських слухань на тему: «Інститут сім'ї в Україні: стан, проблеми та шляхи їх вирішення», Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012-2021 роки.

Проблема підготовки студентської молоді до сімейного життя, формування сімейних цінностей знайшла відображення в працях вчених-педагогів Т. Алексеєнко, А. Барбінової, О. Докукіної, Л. Канішевської, А. Карасевич, Т. Кравченко, Л. Повалій, В. Постового, Л. Яценко та інших.

Мета статті – розкрити методику констатувального етапу експерименту з проблеми формування ціннісного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів у позааудиторній діяльності.

Метою констатувального етапу дослідження було:

1. Розробити критерії та показники сформованості ціннісного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів.
2. Здійснити добір діагностичного інструментарію відповідно до проблематики дослідження, вікових та індивідуально-психологічних особливостей студентів аграрних коледжів.
3. Схарактеризувати рівні сформованості ціннісного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів.

Дослідниця Л. Канішевська зазначає, що ранній юнацький вік є періодом визначення свого місця в житті, здійснення професійного вибору; статевого дозрівання й пошуку партнера в інтимній сфері; визначається активним привласненням суспільних норм і функцій, можливістю їх якісного усвідомлення; оволодіння соціальними ролями, тобто юнак формується як суспільний суб'єкт [1, с. 81].

У педагогічній теорії критерій подається як ознака, на основі якої

здійснюється оцінка: «критерій – засіб для судження, ознака, на основі якої робиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь», «мірило судження та оцінки», «основна ознака, за якою одне рішення обирається із багатьох можливих» [2, с. 8].

Учені поділяють критерії вихованості на дві групи: ті, що пов'язані з проявом результатів виховання у зовнішній формі – судженнях, оцінках, учинках, діях особистості, й такі, які свідчать про явища, приховані від очей вихователя – мотиви, переконання, орієнтації, а показниками вихованості виступають такі інтегральні прояви особистості, як система цінностей, здатність включатися в різні види діяльності, виявляючи в ній цілеспрямованість, осмисленість, самостійність, творчу активність, відповідальність [3, с. 196–197].

На основі з'ясування сутності та структури феномена «ціннісне ставлення до створення сім'ї», визначено критерії та показники сформованості ціннісного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний.

До показників когнітивного критерію відносили такі: знання щодо сутності та функцій сім'ї; усвідомлення цінності сім'ї для окремої особистості та суспільства в цілому; усвідомлення важливості моральних цінностей (любові, дружби, вірності, взаємоповаги, взаєморозуміння) як основи сім'ї.

До показників емоційно-ціннісного критерію відносили наступні: мотивація на створення сім'ї та виконання подружніх і батьківських обов'язків; здатність до емпатії; прагнення створювати сімейні відносини і розвивати їх на основі моральних цінностей (любові, дружби, вірності, взаємоповаги, взаєморозуміння).

Показники поведінково-діяльнісного критерію визначалися здатністю адекватного вибору поведінки в різних життєвих ситуаціях; наявністю вміння спілкуватися з представниками протилежної статі; здатністю до самовдосконалення себе як майбутнього сім'янина.

З метою виявлення рівнів сформованості ціннісного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів підібрано комплекс діагностичних методів і методик, за допомогою яких вимірювалися окремі показники зазначених нами критеріїв, а саме: анкетування, рольова гра «Інтерв'ю», вправа «Чи готовий ти до сімейного життя?», написання та аналіз студентських творів «Моя майбутня сім'я. Якою я її бачу», метод незакінчених речень, тестування (тест В. Бойка; тест «Мій запас міцності»), експертна оцінка, картка педагогічних спостережень, сюжетно-рольова гра «Взаємні претензії», створення проблемних ситуацій, вправи «Мої плюси і мінуси», «Яким мене бачать інші» (А. Яцеленко).

Вивчення рівня сформованості ціннісного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів за когнітивним критерієм (знання щодо сутності та функцій сім'ї; усвідомлення цінності сім'ї для окремої особистості та суспільства в цілому; усвідомлення важливості моральних цінностей (любові, дружби, вірності, взаємоповаги, взаєморозуміння) як

основи сім'ї)) відбувалося за допомогою наступних методів і методик: анкетування, рольова гра «Інтерв'ю» [4, с. 77], вправа «Чи готовий ти до сімейного життя?» [5, с. 128–129], написання та аналіз твору «Моя майбутня сім'я. Якою я її бачу».

Вивчення рівня сформованості ціннісного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів за показником «знання щодо сутності та функцій сім'ї» відбувалося за допомогою анкети, яка містила наступні запитання:

- Що для вас означає поняття щаслива сім'я?
- Які функції виконує сучасна сім'я?
- Чи збираєтесь ви у майбутньому створювати сім'ю?
- Які мотиви, на Вашу думку, спонукають до вступу у шлюб?
- Що означає бути хорошим чоловіком? (запитання для юнаків);
- Що означає бути хорошою дружиною? (запитання для дівчат).

З метою вивчення рівня сформованості ціннісного ставлення до створення сім'ї за показником «усвідомлення важливості моральних цінностей (любові, дружби, вірності, взаємоповаги, взаєморозуміння) як основи сім'ї» учасникам експерименту було запропоновано написати твір «Моя майбутня сім'я. Якою я її бачу». План твору не давався. У процесі аналізу студентських творів звертали увагу на наявність моральних цінностей, які є основою сім'ї (любов, дружба, вірність, взаємоповага, взаєморозуміння).

Вивчення рівня сформованості ціннісного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів за емоційно-ціннісним критерієм (мотивація на створення сім'ї та виконання подружніх і батьківських обов'язків; здатність до емпатії; прагнення створювати сімейні відносини і розвивати їх на основі моральних цінностей (любові, дружби, вірності, взаємоповаги, взаєморозуміння)) відбувалося за допомогою наступних методів і методик: анкетування, методу незакінчених речень, тестування (тест В. Бойка).

З метою виявлення рівня сформованості ціннісного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів за показником «мотивація на створення сім'ї та виконання подружніх і батьківських обов'язків» респондентам було запропоновано запитання: «Які мотиви, на Вашу думку, спонукають Вас до вступу у шлюб?». Серед переліку мотивів студенти мали обрати той, що саме спонукає їх до вступу у шлюб.

Студентам аграрних коледжів було запропоновано для вибору такі мотиви: любов; спільність поглядів та інтересів; можливість вирішити свої житлові та матеріальні проблеми; інтимно-сексуальні стосунки; отримати соціальний статус одруженої особи; страх залишитися самотнім (самотньою); налагоджений побут; бажання мати дітей, займатися їх вихованням; необхідність узаконити реальні подружні стосунки; вплив батьків, інших родичів.

З метою виявлення рівня сформованості позитивного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів за показником «здатність до емпатії» було запропоновано тест В. Бойка; метод незакінчених речень.

У ході використання методу незакінченого речення юнакам і дівчатам, які навчаються в аграрних коледжах було запропоновано висловити судження стосовно умов, необхідних для щасливого сімейного життя: «Щасливе сімейне життя залежить від...».

З метою виявлення рівня сформованості ціннісного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів за поведінково-діяльнісним критерієм (здатність до адекватного вибору поведінки в різних життєвих ситуаціях; вміння спілкуватися з представниками протилежної статі; здатність до самовдосконалення себе як майбутнього сім'янина) використовували тестування «Мій запас міцності» [6, с. 444–445], метод експертної оцінки, метод педагогічного спостереження, сюжетно-рольову гру «Взаємні претензії» [7, с. 256], метод створення проблемних ситуацій; вправи «Мої плюси і мінуси», «Яким мене бачать інші» [8, с. 29].

У процесі проведення вправи «Мої плюси і мінуси» студентам необхідно було поділити чистий аркуш навпіл. В одну колонку вони записували свої позитивні якості як майбутнього сім'янина, в іншу – негативні. Потім (за бажанням студента) якості зачитували та обговорювали.

Під час проведення вправи «Яким мене бачать інші?» за згодою студента однокласники характеризували його особистісні якості (письмово). При цьому студент також описував свої якості. Потім словесні портрети було прочитано та порівняно із якостями, які написав про себе студент. Після цього студент відзначав, що його найбільш вразило, які характеристики не збігаються з його уявленням про себе.

Зважаючи на названі вище нами показники визначено три рівні сформованості ціннісного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів: високий, середній, низький.

Високий рівень. Студенти аграрних коледжів мають ґрунтовні знання щодо сутності та функцій сім'ї; усвідомлюють особистісну та суспільну цінність сім'ї у житті людини; важливість моральних цінностей (любові, дружби, вірності, взаємоповаги, взаєморозуміння) як основи сім'ї; зорієнтовані на створення майбутньої сім'ї та виконання подружніх та батьківських обов'язків; виявляють співчуття, вболівання, чуйність, повагу до іншого; прагнуть створювати сімейні відносини та розвивати їх на основі моральних цінностей (любові, дружби, вірності, взаємоповаги, взаєморозуміння); виявляють здатність прогнозувати свої дії та їх наслідки у конкретних життєвих ситуаціях; вміють спілкуватися з представниками протилежної статі на засадах партнерства, взаємодопомоги, взаємопідтримки; виявляють здатність до самовдосконалення себе як майбутнього сім'янина.

Середній рівень. Студенти аграрних коледжів мають достатні знання щодо сутності та функцій сім'ї; недостатньо усвідомлюють особистісну та суспільну цінність сім'ї у житті людини; важливість моральних цінностей (любові, дружби, вірності, взаємоповаги, взаєморозуміння) як основи сім'ї; недостатньо сформована мотивація на створення сім'ї та виконання подружніх та батьківських обов'язків;

ситуативно виявляють співчуття та вболівання, чуйність, повагу до іншого; виявляють ситуативне прагнення створювати сімейні відносини та розвивати їх на основі моральних цінностей (любви, дружби, взаємоповаги, взаєморозуміння); не завжди здатні прогнозувати свої дії та їх наслідки у конкретних життєвих ситуаціях; мають труднощі у спілкуванні з представниками протилежної статі; ситуативно виявляють здатність до самовдосконалення себе як майбутнього сім'янина.

Низький рівень. Студенти мають фрагментарні знання щодо сутності та функцій сім'ї; не усвідомлюють особистісну та соціальну цінність сім'ї у житті людини; мають спотворені уявлення про сімейні стосунки; характеризуються відсутністю мотивації щодо створення сім'ї; виявляють нетерпимість, нестриманість, агресивність; не виявляють прагнення щодо створення сім'ї на основі моральних цінностей (любви, дружби, вірності, взаємоповаги, взаєморозуміння); не здатні прогнозувати свої дії та їх наслідки у конкретних життєвих ситуаціях; не вміють спілкуватися з представниками протилежної статі; не вважають за необхідне працювати над самовдосконаленням себе як майбутнього сім'янина.

Розроблено критерії та показники сформованості ціннісного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів; здійснено добір діагностичного інструментарію відповідно до проблематики дослідження; схарактеризовано рівні сформованості ціннісного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів

Подальшого вивчення потребують питання щодо аналізу стану сформованості ціннісного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів; обґрунтування та експериментальної перевірки педагогічних умов формування ціннісного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів у позааудиторній діяльності.

Список використаної літератури

1. Канішевська Л. В. Дослідження проблеми формування цінностей сімейного життя у старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів / Л. В. Канішевська. // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія». / Редкол. : С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. – К. : Міленіум, 2016. – Вип. 253. – С. 79–86. **2. Зверева І. Д.** Діагностика моральної вихованості школярів / І. Д. Зверева, Л. Г. Коваль, П. Д. Фролов. – К. : ІСДО, 1995. – 156 с. **3. Крутецкий В. А.** Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с. **4. Сімейні цінності: навчально-методичний посібник до навчальної програми «Сімейні цінності» (70 годин) [для 8-9х класів] / [О. В. Мельник, Т. В. Кравченко, Л. В. Канішевська, О. М. Пархоменко. – Івано-Франківськ : НАІР, 2014. – 252 с. **5. Олифирович Н. И.** Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – СПб. : Речь, 2006. – 360 с. **6. Канішевська Л. В.** Теоретико-методичні основи виховання соціальної**

зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : дис. ...д-ра. пед. наук: 13.00.07 / Канішевська Любов Вікторівна.– К., 2011. – 512 с. **7. Канішевська Л. В.** Формування сімейних цінностей у старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів / Л. В. Канішевська. – К. : Компринт, 2016. – 403 с. **8. Яцеленко А. А.** Виховання відповідальності молодших підлітків у позаурочній діяльності шкіл-інтернатів: науково-методичний посібник для педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів / А. А. Яцеленко – К. : Ін-т проблем виховання НАПН України, 2014. – 68 с.

Шелест Н. А. Формування ціннісного ставлення до створення сім'ї студентів аграрних коледжів у позааудиторній діяльності: методика констатувального етапу експерименту

У статті розкрито методику констатувального етапу експерименту з проблеми формування ціннісного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів у позааудиторній діяльності. Розроблено критерії і показники сформованості ціннісного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів: когнітивний (знання щодо сутності та функцій сім'ї; усвідомлення цінності сім'ї для окремої особистості та суспільства в цілому; усвідомлення важливості моральних цінностей (любові, дружби, вірності, взаємоповаги, взаєморозуміння) як основи сім'ї); емоційно-ціннісний (мотивація на створення сім'ї та виконання подружніх і батьківських обов'язків; здатність до емпатії; прагнення створювати сімейні відносини і розвивати їх на основі моральних цінностей (любові, дружби, вірності, взаємоповаги, взаєморозуміння)); поведінково-діяльнісний (здатність до адекватного вибору поведінки в різних життєвих ситуаціях; наявність вміння спілкуватися з представниками протилежної статі; здатність до самовдосконалення себе як майбутнього сім'янина); схарактеризовано рівні сформованості ціннісного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів: високий, середній, низький.

Ключові слова: методика констатувального етапу експерименту, ціннісне ставлення до створення сім'ї, студенти аграрних коледжів, критерії, показники, рівні сформованості ціннісного ставлення до створення сім'ї.

Шелест Н. А. Формирование ценностного отношения к созданию семьи студентов аграрных колледжей во внеаудиторной деятельности: методика констатирующего этапа эксперимента

В статье раскрыта методика констатирующего этапа эксперимента по проблеме формирования ценностного отношения к созданию семьи у студентов аграрных колледжей во внеаудиторной деятельности. Разработаны критерии и показатели сформированности ценностного отношения к созданию семьи у студентов аграрных колледжей: когнитивный (знание о сущности и функциях семьи; осознание ценности семьи для отдельной личности и общества в целом; осознание важности моральных ценностей (любви, дружбы, верности, взаимоуважения,

взаємопонимання) как основы семьи)); эмоционально-ценностный (мотивация на создание семьи и выполнение супружеских обязанностей; способность к эмпатии; стремление создавать семейные отношения на основе моральных ценностей (любви, дружбы, верности, взаимоуважения, взаимопонимания)); поведенческо-деятельностный (способность к адекватному выбору поведения в разных жизненных ситуациях; умение общаться с представителями противоположного пола; способность к самосовершенствованию себя как будущего семьянина); охарактеризованы уровни сформированности ценностного отношения к созданию семьи у студентов аграрных колледжей: высокий, средний, низкий.

Ключевые слова: методика констатирующего этапа эксперимента, ценностное отношение к созданию семьи, студенты аграрных колледжей, критерии, показатели, уровни сформированности ценностного отношения к созданию семьи.

Shelest N. The Formation of Value Attitude to Creating Family Among Students of Agricultural Colleges in After Classroom Activities: the Methodology of a Summative Phase of the Experiment

This article describes the methodology of a summative phase of the experiment. The experiment is carried out to confirm or falsify the hypothesis of the formation of value attitude to creating family among students of agricultural colleges in after classroom activity. The author has developed criteria and indicators of levels of the formation of value attitude to creating family among students of agricultural colleges in after classroom activities. They are : 1) a cognitive criterion :- the knowledge about what family is and its functions; - the awareness of family value for an individual and society on the whole; - the awareness of the importance of moral values such as love, friendship, faithfulness, mutual respect and understanding; 2) an emotional and value criterion: - the motivation to create a family and fulfill family and parental duties; - empathy; - the desire to establish family relationships and develop them on the basis of moral values such as love, friendship, faithfulness, mutual respect and understanding; 3) a behavioral and activity criterion: - the ability to a reasonable choice of one's behavioral style in different life situation; the ability to communicate with people of opposite gender the ability to develop as a future family member. Taking these criteria and components into account, the researcher has developed levels of the formation of value attitude to creating family among students of agricultural colleges such as advanced, intermediate and low.

Key words: the methodology of a summative phase of the experiment, value attitude to creating family, students of agricultural colleges, criteria, indicators, levels of the formation of value attitude to creating family.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

ПОЧАТКОВА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

УДК 37.015.31

Л. О. Варяниця

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Сучасна освітня система України знаходиться на піку освітніх реформ. Нова Українська школа, яка набирає чинності з вересня 2018 року, націлена формування конкурентоспроможної на ринку праці особистості, здатної до самонавчання впродовж життя та критичного мислення; ставити цілі та досягати їх.

Особливої актуальності набуває проблема розвитку критичного мислення молодших школярів, оскільки стрімко змінюваний технологічний та соціальний світи потребують різних стилів мислення, формулювання та окреслення власного бачення щодо певної ситуації, уміння швидко перебудовуватися в нестандартній ситуації та досягати поставлених цілей.

Актуальність обраної для дослідження теми підсилюється й тим, що гібридна війна на сході України, що триває вже чотири роки, показала відсутність критичного мислення у значної частини населення, внаслідок чого воно стало легкою жертвою агресивної інформаційної пропаганди з боку РФ, об'єктом ураження масової та індивідуальної свідомості; легко захопилося ідеями «руського миру» та опинилося в «зомбі-реальності». У цьому спотвореному світі залишилося ціле покоління молодих українців. Це стало національною трагедією, і, на жаль, поки що не існує механізмів реінтеграції цієї молоді в український простір.

Отже, надзвичайно актуальним і доцільним у проекті «Стандарту початкової освіти» є те, що серед наскрізних умінь школярів передбачено розвиток критичного мислення. У програмах початкової школи критерієм оцінки навчальної діяльності учнів визначається не стільки обсяг знань, скільки вміння їх аналізувати, узагальнювати, активно використовувати в нестандартній ситуації, вести пошукову діяльність. Тому цілком закономірно, що актуальності набуває питання розвитку критичного мислення учнів початкової школи, адже формувати критичне мислення, як і інші важливі психічні якості, треба починати на ранніх етапах розвитку особистості.

Метою статті стало розкриття сутності поняття «критичне мислення» та визначення особливостей формування і розвитку критичного мислення у молодших школярів в умовах нової української школи.

Досліджуючи *перший аспект* визначеної мети щодо *розкриття сутності поняття «критичне мислення»*, передусім зазначимо, що в колі науковців одностайного визначення щодо поняття критичного мислення не має. Тому спробуємо охарактеризувати найбільш поширені підходи щодо його розуміння.

Феномен критичного мислення досліджується у працях Дж. Браус, Д. Вуд, М. Векслер, Р. Джонсона, С. Заир-Бека, Р. Енніса, Д. Клустера, В. Мисан, О. Пометун, Н. Поспелова, С. Рубіншейна, Р. Стернберга, Б. Теплова Л. Терлецької, С. Терно, О. Тягло, Д. Халперн та ін.

Так, у роботах С. Рубіншейна, Б. Теплова досліджуваний феномен характеризується як *якість розуму*. Зокрема, Б. Теплов у своїхнаукових працях визначає критичне мислення як *уміння оцінювати роботу думки, ретельно обмірковувати свої висновки та гіпотези, а також не піддаватися впливу сторонніх думок, а строго і правильно оцінювати їх, бачити їхні сильні і слабкі сторони, розкривати те цінне, що в них є, і ті помилки, які допущені в них»* [6, с. 22]. С. Рубінштейн пов'язує критичність мислення з можливістю здійснювати перевірку визначених гіпотез у ситуаціях, коли перед особистістю постає кілька варіантів вирішення задачі. Одним із складників критичного мислення, на думку С. Рубінштейна, є *здатність до оцінки, здатність до вибору одного з багатьох варіантів* [5, с. 87].

Як вид розумової діяльності критичне мислення досліджували Дж. Браус та Д. Вуд. Вони визначали цей вид мислення як *рефлексивне, яке дозволяє об'єктивно міркувати, логічно діяти у відповідності зі здоровим глуздом, дає можливість подивитися на речі з різних точок зору і відмовитися від власних упереджень, прийти до нових можливостей вирішення проблем* [1, с. 23]. Особистість, яка здатна критично мислити, визначає проблему та окреслює цілі, відшукує інформацію, систематизує та презентує інформацію, встановлює причино-наслідкові зв'язки між поняттями та ідеями, володіє навичками переформулювання інформації, ідей; *уміє висувати нові ідеї й бачити нові можливості, що дозволяє їй успішно розв'язувати проблеми*. М. Кларів зауважує, що критичне мислення спрямоване на вирішення поставленої гіпотези, якій варто вірити та довіряти, та являє собою, *раціональне, рефлексивне мислення*. При такому розумінні критичне мислення включає *уміння (що необхідні для такого типу мислення) та схильність* [2, с. 56].

Видатна дослідниця Д. Халперн вказує на те, що *«критичне мислення – це використання когнітивних технік або стратегій, які збільшують вірогідність отримання бажаного результату*. Це визначення характеризує феномен критичного мислення, для якого характерні *контрольованість, обґрунтованість та цілеспрямованість; до якого звертаються при розв'язанні задач, формулюванні висновків, аналізі вірогідності оцінок та прийнятті рішень* [4, с. 145]. У своєму дослідженні Д. Халперн обґрунтовує сутність критичного мислення з точки зору його

розвитку, в основі якого лежать навички критичного мислення – набір операцій, що дозволяють знайти шлях до мети; операцій, що лежать в основі уміння робити логічні висновки, аналізувати аргументи, перевіряти гіпотези, схвалювати рішення, оцінювати вірогідність подій [3, с. 150].

Для розуміння сутності критичного мислення велике значення має дослідження Р. Пауля, який зауважує, що досліджуваний феномен можна аналізувати у кількох напрямках, які не суперечать один одному. По перше, Р. Пауль звертає увагу на те, що критичне мислення призводить до самовдосконалення. По друге, даний тип мислення спирається на використання стандартів коректної оцінки розумового процесу. Тобто, критичне мислення – це самовдосконалення мислення на підставі певних стандартів [11, с. 20]. Керуючись цими положеннями, автор робить висновок, що критичне мислення це – дисципліноване, самокероване явище, що демонструє досконалість відповідно до особливого способу думки. Автор виокремлює дві форми критичного мислення: якщо дисциплінованість слугує інтересам окремого індивіда або групи, ігноруючи інших людей або групи, то це софістичне або слабке критичне мислення; а якщо дисциплінованість ураховує інтереси різноманітних людей або груп, то це досконале або сильне критичне мислення [7, с. 22]. Така точка зору автора доводить важливість соціального аспекту критичного мислення.

Ч.-К. Ченг детально розглянув структуру критичного мислення й визначив такі компоненти: 1) пізнавальні навички; 2) мотиваційні диспозиції (певні норми, приписи); 3) поведінкові звички; 4) ідеологічні переконання. Основними проявами критичного мислення, на його думку, є пошук правди та розуміння різноманітності. Ключова роль такого виду мислення – протистояння вірі, що не піддається жодному поясненню [7, с. 25].

Деякі інші точки зору щодо структурної характеристики критичного мислення дотримується Л. Терлецька. Науковець звертає увагу на його глибину (проникливе мислення) – уміння проникати в суть, бачити незрозуміле там, де іншим здається все ясним і зрозумілим; послідовність – уміння дотримуватися логічних правил, не суперечити самому собі; самостійність – уміння задавати питання та знаходити підходи щодо їх розв'язання. У роботах Є. Полат знаходимо інші ознаки критичного мислення. А саме: аналітичність (відбір, уміння проводити паралелі між фактами та явищами); асоціативність (установлення асоціацій з раніше вивченими фактами, явищами); самостійність; логічність (уміння будувати логіку доказовості розв'язання проблеми, послідовність дій); системність (уміння розглядати об'єкт, проблему в цілісності їх зв'язків і характеристик). Отже, результати дослідження критичного мислення українськими науковцями співвідносяться з деякими характеристиками критичного мислення в роботах європейських дослідників.

С. Терно, ґрунтуючись на закордонних дослідженнях, визначає критичне мислення як уміння використовувати прийоми обробки

інформації, що дають можливість отримати очікуваний результат; уміння робити логічні умовиводи, приймати обґрунтовані рішення, оцінювати позитивні й негативні риси як отриманої інформації, так і самого розумового процесу [8, с. 56].

Узагальнюючи викладений вище матеріал, визначимо основні характеристики та послідовність протікання критичного мислення як психічного процесу.

- Самостійність. Ніхто не може мислити за людину, висловлювати її думки, переконання, ідеї тощо. Мислення стає критичним, тільки якщо носить індивідуальний характер.

- Постановка проблеми. Критичне мислення досить часто починається з постановки проблеми, бо її розв'язання стимулює людину мислити критично. Початок розв'язання проблеми – збирання інформації, оскільки роздумувати «на порожньому місці» фактично не можливо.

- Прийняття рішення. Закінчення процесу критичного мислення – прийняття рішення, яке дозволить оптимально розв'язати поставлену проблему.

- Чітка аргументованість. Людина, яка мислить критично, повинна усвідомлювати, що часто та ж сама проблема може мати декілька рішень.

Як свідчать наведені визначення, критичне мислення є складним, багатомірним та багаторівневим явищем. *Отже, критичне мислення визначаємо як здатність особистості до самостійного оцінювання дійсності, інформації, знань, думок і тверджень інших людей, уміння знаходити ефективні рішення з урахуванням існуючих стереотипів і розроблених критеріїв.*

Розкриваючи *другий аспект* мети статті щодо визначення *особливостей формування і розвитку критичного мислення у молодших школярів в умовах нової української школи*, зазначимо, що відповідно до сучасних нормативних документів у галузі середньої загальної освіти, метою середньої, зокрема, початкової ланки освіти є формування в учнів критичного мислення.

Підставою для визначення особливостей формування і розвитку критичного мислення у молодших школярів в умовах нової української школи стали наукові розвідки О. Варзацької, М. Вашуленка, С. Гончаренка, О. Савченко. У своїх теоретичних і методичних доробках вони наголошували на питаннях розвитку в молодих школярів вміння самостійно опрацьовувати навчальний матеріал, розв'язувати проблемні питання та вміти робити висновки, бачити та виправляти власні помилки. У роботах В. Давидова, Д. Ельконіна, Г. Люблінської визначено ідеї розвивального навчання, підходи до розвитку пізнавального інтересу тощо. Сучасні дослідники критичного мислення (Т. Воропай, Д. Десятов, О. Пометун, Л. Терлецька, С. Терно, О. Тягло та ін.) наголошують на тому, що сенситивним періодом для розвитку критичного мислення є молодший шкільний вік.

Особливості формування і розвитку критичного мислення у молодших школярів ґрунтуються на таких основних положеннях, розроблених наведеними вище вченими: 1) освітній процес спрямовано не на заучування та запам'ятовування готових знань, а на осмислення та перетворення отриманої інформації; 2) розвиток критичного мислення учнів початкової школи не можливий без залучення технологій активного навчання, коли діти досліджують, шукають, інтерпретують матеріал; 3) організація навчально-пізнавальної діяльності повинна бути спрямована на формування критичного мислення, якому притаманні постановка та пошук відповідей на питання, обґрунтування та формулювання власних гіпотез та тверджень, аналіз проблеми чи ситуації з різних боків з метою розуміння сутності розв'язуваної проблеми.

Особливостями освітнього процесу, побудованого на засадах критичного мислення, є такі:

- на уроках даються завдання, розв'язання яких потребує мислення вищого рівня;
- навчальний процес обов'язково організовується як дослідження учнями певної теми, що виконується шляхом інтерактивної взаємодії;
- результатом навчання є вироблення власних суджень через застосування певних прийомів мислення;
- викладання є оцінюванням результатів із використанням зворотного зв'язку «учні – вчитель»;
- критичне мислення потребує навичок оперування доводами та формування умовиводами;
- відповідальність вимагає достатньої мотивації учнів до розв'язання певних проблем.

Цілеспрямовані формування і розвиток критичного мислення висуває певні вимоги і до структури уроку. Дослідники цього питання (А. Кроуфорд, Д. Макінстер, С. Метьюз, О. Пометун, В. Саул та ін.) обґрунтували таку структуру:

1. Фаза актуалізації (виклик) має на меті актуалізувати в пам'яті уже наявні знання, неформальним шляхом оцінити те, що учні знають, установити мету навчання, зосередити увагу на темі, представити контекст для розуміння нових ідей.

2. Фаза побудови знань (реалізація смислу) має на меті порівняти очікування учнів з тим, що вивчається, переглянути очікування, виявити основні моменти, відстежити процеси мислення, зробити висновки, поєднати зміст уроку з особистим досвідом учнів, поставити запитання до вивченого на уроці.

3. Фаза консолідації (рефлексія) має на меті узагальнити основні ідеї, інтерпретувати визначені ідеї, обмінятися думками, виявити особисте ставлення, апробувати ідеї, оцінити процес навчання [9, с. 67].

Успішність та ефективний розвиток критичного мислення у молодших школярів залежить від *форм та методів*, які використовує вчитель на уроці (Н. Вукіна, Н. Дементієвська, В. Дороз, В. Нищета та

ін.). На різних етапах формування й розвитку критичного мислення молодших школярів методисти радять використовувати різні ланцюжки методів активного навчання [10, с. 4]. Проте це буде предметом нашого подальшого дослідження.

Таким чином, виконуючи мету статті, що полягала в розкритті сутності поняття «критичне мислення» та визначенні особливостей формування і розвитку критичного мислення у молодших школярів в умовах нової української школи, нами було встановлено наступне.

По-перше, критичне мислення ми розуміємо як особливий тип мислення людини, спрямований на самостійне вирішення нею певної пізнавальної чи життєвої проблеми через її цілісний та всебічний аналіз, розгляд на основі різних джерел інформації, встановлення шляхів розв'язання цієї проблеми, обґрунтований вибір одного з шляхів, корекцію мисленнєвої діяльності. Отже, у нашому дослідженні критичне мислення – це здатність особистості до самостійного оцінювання дійсності, інформації, знань, думок і тверджень, уміння знаходити ефективні рішення різноманітних проблем з урахуванням існуючих стереотипів і розроблених критеріїв.

По-друге, особливостями формування і розвитку критичного мислення в освітньому процесі початкової школи є такі: освітній процес спрямовано не на заучування та запам'ятовування готових знань, а на осмислення та перетворення отриманої інформації; розвиток критичного мислення учнів початковій школи не можливий без залучення технологій активного навчання, коли діти досліджують, шукають, інтерпретують матеріал; організація навчально-пізнавальної діяльності повинна бути спрямована на формування критичного мислення, якому притаманні постановка та пошук відповідей на питання, обґрунтування та формулювання власних гіпотез та тверджень, аналіз проблеми чи ситуації з різних боків з метою розуміння сутності розв'язуваної проблеми; освітня діяльність, яка націлена на розвиток критичного мислення, повинна бути просічена рефлексією, бо саме зворотній зв'язок дає можливість дитині відчувати свої сили у подоланні певної теми, проблеми, усвідомлювати свою значимість у її розв'язанні, а вчителеві він допомагає орієнтуватися в рівнях обізнаності учнів класу в кожний момент уроку.

Наступним кроком нашого дослідження щодо означеної проблеми буде наукове обґрунтування та розробка технологій (форм, методів, засобів, етапів) формування і розвитку критичного мислення у молодших школярів в контексті ствердження нової української школи.

Список використаної літератури

- 1. БраусДж. А., Вуд.** Инвайронментальное образование в школах / Дж. А. Браус, Д. Вуд / Пер. с англ. НААЕЕ. – М., 1994. – 256 с.
- 2. Кларин М. В.** Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 124 с.

- 3. Кроуфорд А.** Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер [наук. ред., передм. О. І. Пометун]. – К. : Плейда, 2006. – 220 с. **4. Основы** критического мышления : метод. пособ. для учителей. – Киев: 2009. – 180 с. **5. Рубинштейн С. Л.** О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1958. – 147 с. **6. Теплов Б. М.** Психология / Б. М. Теплов. – М. : Просвещение, 1946. – 223 с. **7. Терно С. О.** Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії : посіб. для вчителя / С. О. Терно. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2012. – 70 с. **8. Терно С. О.** Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : посіб. для вчителя / С. О. Терно. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. – 105 с. **9. Технології** розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер; наук. ред., передм. О. І. Пометун. – К. : Вид-во «Плейди», 2006. – 220 с. **10. Телсжкіна О. О.** Застосування методів технології розвитку критичного мислення у викладанні фахової української мови / О. О. Телсжкіна // Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ [Електронний ресурс] : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ (5 березня 2016 р.). – К. : КНЕУ, 2016. – С. 207–210. – Режим доступу: <http://ir.kneu.edu.ua:8080/handle/2010/17600>. **11. Тягло А. В.** Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай // Постметодика. – 2001. – № 3 (35). – С. 19–26.

Варяниця Л. О. Розвиток критичного мислення в умовах нової української школи

У статті на основі аналізу наукової та нормативної літератури розкрито сутність поняття «критичне мислення» та визначено особливості формування і розвитку критичного мислення у молодших школярів в умовах нової української школи.

Встановлено, що критичне мислення – це здатність особистості до самостійного оцінювання дійсності, інформації, знань, думок і тверджень, уміння знаходити ефективні рішення різноманітних проблем з урахуванням існуючих стереотипів і розроблених критеріїв.

Визначено особливості формування і розвитку критичного мислення в освітньому процесі початкової школи: спрямованість освітнього процесу не на заучування та запам'ятовування готових знань, а на осмислення та перетворення отриманої інформації; неможливість розвитку критичного мислення учнів початкової школи без залучення технологій активного навчання; спрямованість навчально-пізнавальної діяльності на пошук відповідей на проблемні питання, обґрунтування та формулювання власних гіпотез та тверджень, аналіз проблеми чи ситуації з різних боків; насиченість освітньої діяльності рефлексією з боку учнів та вчителів.

Ключові слова: критичне мислення, початкова школа, нова українська школа.

Варяница Л. А. Развитие критического мышления в условиях новой украинской школы

В статье на основе анализа научной и нормативной литературы раскрыта сущность понятия «критическое мышление» и определены особенности формирования и развития критического мышления у младших школьников в условиях новой украинской школы.

Установлено, что критическое мышление – это способность личности к самостоятельной оценке действительности, информации, знаний, мыслей и утверждений, умение находить эффективные решения различных проблем с учетом существующих стереотипов и разработанных критериев.

Определены особенности формирования и развития критического мышления в образовательном процессе начальной школы: направленность образовательного процесса не на заучивание и запоминание готовых знаний, а на осмысление и преобразование полученной информации; невозможность развития критического мышления учащихся начальных школ без привлечения технологий активного обучения; направленность учебно-познавательной деятельности на поиск ответов на проблемные вопросы, обоснование и формулировка собственных гипотез и утверждений, анализ проблемы или ситуации с разных сторон; насыщенность образовательной деятельности рефлексией со стороны учеников и учителей.

Ключевые слова: критическое мышление, начальная школа, новая украинская школа.

Varianytsia L. Developing Critical Thinking at New Ukrainian Schools

On the basis of the analysis of current scientific data and normative documents the author of the article makes an attempt to characterize the notion of ‘critical thinking’ and determine the peculiarities of forming and developing primary school students’ ‘critical thinking’ at new Ukrainian schools.

In the article critical thinking is defined as a person’s ability to independently assess reality, information, knowledge, thoughts, and statements, find effective solutions to various problems with regards to the existing stereotypes and criteria established.

The article also concentrates on the peculiarities of forming and developing critical thinking in the educational process at primary schools, including the following: the focus of the educational process on comprehending and assimilating the information received rather than on memorizing the knowledge presented; the impossibility of developing primary school students’ critical thinking without using active learning; the educational and cognitive activity should be directed at finding answers to problematic questions, putting forward and justifying one’s own hypotheses and

statements, and analyzing problem or situation from different perspectives; the educational activity should also be focused on reflection on the part of both students and teachers.

Key words: critical thinking, primary school, new Ukrainian school.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 379.8:373.3

О. В. Гончарук

СУБ'ЄКТНІСТЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У ДОЗВІЛЛЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Важливість дозвіллевої діяльності для пізнавального, психологічного та фізичного розвитку, формування світогляду й культури особистості визнається будь-яким суспільством. Людина у процесі дозвілля перебуває в умовах свободи вибору видів діяльності за інтересами, метою, змістом, стилем і способами самовираження. Залучення до дозвіллевої діяльності сприяє активній соціалізації, саморозвитку та професійному становленню особистості. У цьому процесі активізується розвиток професійних, когнітивних, емоційно-вольових та організаційних якостей особистості; здійснюється формування її індивідуально-творчого потенціалу; відбувається педагогічна підтримка соціальної активності в суспільно-орієнтованих видах дозвілля.

Дозвіллева діяльність школярів відбувається в школі та позашкільних виховних інститутах (клубах, центрах дитячої творчості, культурно-освітніх установах тощо). Вільне включення дітей у структуру будь-якого з цих інститутів засвідчує, що кожен з них може відчувати себе особистістю, суб'єктом соціальної дії.

Важливе значення має залучення у різні соціальні інститути саме дітей молодшого шкільного віку, для яких характерна рухливість, емоційність, зацікавленість, велика вразливість, конкретність мислення, нестійкість уваги, невміння концентрувати увагу тривалий час на чомусь одному, бажання наслідувати старших. Тому, цінним є для молодшого шкільного віку формування суб'єктності дитини у різних видах її діяльності.

Актуальність проблеми загострює й потреба в розв'язанні об'єктивних *суперечностей*, зокрема, між: потребою суспільства в цілеспрямованій організації дозвілля молодших школярів та наявністю соціальних інститутів для її здійснення; об'єктивним значенням

дозвілєвої діяльності у розвитку особистості і можливістю молодших школярів задовольняти в ній свої потреби та інтереси; самодіяльністю та креативністю дозвілєвої діяльності та нездатністю школяра проявити свою суб'єктність у дозвілєвій діяльності.

Особливості розвитку суб'єктності молодшого школяра аналізуються в теоретико-експериментальних дослідженнях В. Давидова, О. Дусавицького, Д. Ельконіна, В. Слободчикова, Г. Цукерман та ін. У працях цих науковців молодший школяр, як суб'єкт навчальної діяльності розглядається активним учасником навчально-виховного процесу, який уміє самостійно ставити та вирішувати навчально-виховні завдання, адекватно контролювати та оцінювати успішність їх розв'язання. Важливість дослідження процесів розвитку особистості засобами дозвілєвої діяльності доводять також учені, які вирішували специфічні педагогічні проблеми: В. Гладиліна, Т. Гончар, О. Гончарова, О. Диба, Т. Зрелова, Ю. Клейберг, Г. Колик, Л. Сайкіна, А. Фатов, С. Цюлюпа та ін. Питання суб'єктності молодшого школяра, її тісний внутрішній зв'язок з активністю та творчими здібностями, розглядають В. Кудрявцев, Ю. Полуянов, В. Татенко, І. Тітов та ін. Проте, визначення сутності та функцій суб'єктності молодшого школяра у дозвілєвій діяльності залишилася поза увагою науковців.

На сьогодні потребують визначення поняття «суб'єктності молодшого школяра в дозвілєвій діяльності» й обґрунтуванні основних компонентів та функцій суб'єктності молодшого школяра у вільний час.

Поняття суб'єктності особистості розглядається у різних напрямках: у філософському – свідомо форма буття (А. Брушлінський, Г. Гегель, Т. Дулинець, Ф. Ніцше); педагогічному – здатність до саморозвитку, самоактуалізації (М. Боритко, О. Волкова, А. Деркач, М. Пряжников та ін.); психологічному – системна якість особистості, що поєднує такі якості, як свобода, самостійність, відповідальність, ініціативність, активність, відповідальність (І. Гоголева, Є. Ісаєв, В. Слободчиков, І. Якиманська та ін).

Різні напрямки аналізу цього поняття обумовлюють неоднозначне його трактування вченими. Аналіз психолого-педагогічної літератури (К. Альбуханова-Славська, І. Бех, З. Карпенко, О. Киричук, О. Ліннік, І. Тітов та ін.) засвідчив, що суб'єктність вченими розглядається, як: здатність особистості розв'язувати суперечності, що виникають на її життєвому шляху (К. Абульханова-Славська [1]); здатність людини прийняти практично-перетворювальне ставлення до власної життєдіяльності, що знаходить своє вираження в рефлексії», та «соціальний, діяльнісно-перетворювальний спосіб буття людини» (І. Бех) [2]; усвідомлення людиною себе суб'єктом діяльності та стосунків, у яких відбувається самовдосконалення особистості, яке уможлиблюється завдяки наявності таких якостей, як відповідальність, ініціативність, активність, здатність до прийняття самостійних рішень (О. Ліннік [3]); свідомо цілеспрямована активність, що характеризується мотиваційно-смысловими,

регуляторно-вольовими, пізнавальними, рефлексивно-самооціночними аспектами та проявляється в індивідуально обумовленому способі побудови, реалізації і розвитку суб'єктом власної діяльності (І. Тітов [4]).

Н. Дулинець характеризує інтегрований підхід до визначення суб'єктності і розглядає її як свободу вибору, відповідальність та визначає їх основними характеристиками суб'єктності, які проявляються в різних видах ставлень: ставленні до себе, як джерела продуктивної активності; ставленні до навколишньої дійсності, яка постає в якості об'єкта активності; інтеграції різних рівнів виявлення активності, що зумовлює автономність та самостійність людини; позитивності «Я»-концепції [5]. На думку О. Ліннік, саме такий інтегрований підхід дозволяє представити інтегровану та ієрархічну природу суб'єктності й поєднати її особистісний, діяльнісний та творчий аспекти [3]. Згідно з цим підходом, суб'єктність є якістю, яка набувається особистістю.

Поряд з цим, суб'єктність є здатністю людини приймати практично-перетворювальне ставлення до власної життєдіяльності та розв'язувати власні суперечності; соціально цінна якість особистості; спосіб реалізації людиною свого духовного потенціалу; усвідомлення людиною себе суб'єктом діяльності та стосунків; свідомо цілеспрямована активність людини. Отже, враховуючи погляди учених, нами суб'єктність потрактовано як набута соціально цінна якість особистості, її усвідомлена здатність до ініціативності, активності, саморегуляції, самотворення, спроможність бути суб'єктом суспільної діяльності та власного життя. Відповідно, суб'єктність характеризується ініціативністю, активністю, цілеспрямованістю, творчістю, рефлексивністю, незалежністю особистості, її саморегуляцією та самотворенням.

Суб'єктність, на думку І. Беха, властива людині потенційно, тобто вона є «...вродженою субстанціальною властивістю... робити взаємозумовлені зміни у світі, в інших людях, у самій собі [5, с. 28]. Б. Ананьев стверджує, що суб'єктні властивості людини проявляються тільки на певному рівні розвитку – особистісному – й визначаються балансом процесів екстеріоризації та інтеріоризації; функції суб'єкта в людині невід'ємно пов'язані з продуктивністю діяльності, яку вона виконує; тільки творче ставлення до діяльності розкриває суб'єктні властивості людини [6, с. 19]. Отже, виходячи з судження вченого, пріоритетною характеристикою суб'єктності є творчість.

Якщо розглядати суб'єктність дітей молодшого шкільного віку у дозвіллевій діяльності, вагомим є визначення їхніх психологічних характеристик, пов'язаних з активною участю в забезпеченні власних потреб та інтересів у вільний час. Здійснений аналіз поглядів В. Давидова [7] дозволив нам узагальнено виокремити ті основні характеристики молодшого шкільного віку, які потрібно враховувати у розвитку суб'єктності учня початкової школи у дозвіллевій діяльності: молодший шкільний вік (6 – 9 років) є періодом інтенсивного розвитку та якісного перетворення пізнавальних процесів, якими дитина поступово оволодіває,

вчиться у своїй життєдіяльності і може удосконалювати їх у дозвілєвій діяльності; розвивається і формується в навчальній діяльності як особистість завдяки усвідомленому, цілеспрямованому засвоєнню соціокультурного досвіду у різних видах й формах суспільно-корисної, пізнавальної, теоретичної та практичної діяльності; у молодшому шкільному віці змінюється соціальна ситуація розвитку, яка характеризується залученням дитини до суспільно значущої та суспільно оцінювальної діяльності, а також до соціальної взаємодії з дорослими та однолітками у дозвілєвій діяльності; серед основних новоутворень цього вікового періоду є формування внутрішнього плану дії, довільність, рефлексія, яка, будучи універсальним засобом побудови ставлення людини до власної життєдіяльності, не обмежена лише сферою цілеспрямованої само зміни, і саме які може дитина розвивати у ході дозвілєвої діяльності.

Нам імпонує думка В. Давидова, який наголошує, що в процесі різних видів дозвілля розвиваються такі компоненти суб'єктності молодших школярів, як самостійність та ініціативність, які не зводяться до рефлексивності. Водночас, поняття «рефлексія» і «вміння розвиватися» пов'язані між собою через поняття «суб'єкт»: людина, яка вміє навчати себе, сама визначає межі свого знання (незнання) і сама знаходить засоби розширити межі відомого, доступного [7]; у молодших школярів з'являється здатність діяти не лише відповідно до вимог дорослого, але й відповідно до самостійно вироблених вимог, вона навчається свідомо, самостійно регулювати свою поведінку, свої дії, володіти собою, в тому числі і під час дозвілєвої діяльності.

Враховуючи особливості молодшого шкільного віку, суб'єктність молодшого школяра визначаємо як його інтегративну якість, яка включає в себе цілеспрямованість, активність, творчість, ініціативність, рефлексивність особистості. Вона проявляється в активному прагненні дитини до розширення смислової основи власної пізнавальної діяльності, виникненні мотивації самозмінення, розвитку вольової регуляції власної психічної діяльності, рефлексивному розвитку сфери самосвідомості, становленні пізнавальних здібностей.

Коли говоримо про дозвілєву діяльність дітей молодшого шкільного віку, то зазначимо, що вона реалізується через яскраві емоційні заходи і сприяє формуванню таких моральних якостей, як взаємоповага, взаємовиручка, взаємодопомога, товарицькість, доброзичливість, ввічливість, відповідальність тощо; сприяє розвитку творчих здібностей, мислення, допитливості, уважності, спостережливості; розширює кругозір, розвиває дозвілєві інтереси, культурні потреби дітей; формує вольові якості: наполегливість, ініціативність, стриманість, відповідальність, дисциплінованість тощо.

З огляду на це, суб'єктність молодшого в дозвілєвій діяльності характеризуємо як здатність дитини до активної, творчої, цілеспрямованої діяльності у вільний час задля саморозвитку, самотворення, мотивації до самозмінення та задоволення власних

інтересів й потреб. Аналізуючи суб'єктність молодшого школяра в дозвіллевій діяльності, виокремимо її основні компоненти. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами узагальнено підходи науковців до визначення компонентів суб'єктності (табл. 1).

Таблиця 1

Підходи вчених до визначення компонентів суб'єктності

Характеристика суб'єктності Вчені	А. Адлер [8]	О. Бартків, Є. Дурманенко [9]	О. Ліннік [3]	І. Тітов [4]
Активність	+	+	+	+
Цілеспрямованість	+	+		+
Цілісність		+		
Соціальність	+	+		
Рефлексія	+	+		+
Самоактуалізація		+		
Відповідальність			+	+
Креативність		+		+
Творче «Я»/творчість	+			
Самодіяльність		+		
Незалежність/свобода		+	+	
Самостійність		+	+	
Ініціативність		+	+	+
Оригінальність			+	
Саморозвиток			+	

Отже, на основі аналізу таблиці 1, врахування сутності дозвіллевої діяльності молодших школярів та суб'єктності молодших школярів у дозвіллевій діяльності, основними компонентами суб'єктності молодшого школяра у дозвіллевій діяльності є: цілеспрямованість, ініціативність, самодіяльність, самостійність, оригінальність, відповідальність, самоактуалізація, здатність до рефлексії та творчість. Так, цілеспрямованість молодшого школяра у дозвіллевій діяльності визначається його умінням ставити різні види цілей дозвіллевої діяльності: оперативні – відповідно до кожного дозвіллевого заходу і здатність проявити себе у цьому заході; тактичні – на невеликий проміжок часу та стратегічні цілі – задля задоволення власних та суспільних інтересів і самореалізації молодшим школярем себе у дозвіллевій діяльності. Ініціативність у дозвіллевій діяльності визначається прагненням дитини ініціювати дозвіллі заходи, виходячи з власних бажань та інтересів та бажань й інтересів однолітків, організовувати їх, аналізувати їх результативність з подальшим плануванням наступної дозвіллевої діяльності. Творчість молодших школярів у дозвіллевій діяльності характеризується їхньою безпосередністю, неординарністю, креативністю в організації та проведенні дозвілля. Самодіяльність як характеристика суб'єктності молодшого школяра визначається його власним прагненням бути активним учасником дозвілля задля самовираження, самореалізації й

задоволення дозвіллевих потреб; вільно залучатися до участі у різних дозвіллевих заходах на рівні класу, школи, міста/села, рефлексивно відокремлювати власні й суспільні потреби, бажання і цілі їх досягнення.

Як діяльнісна проекція суб'єктності виступає суб'єктна позиція людини, що проявляється у різних видах діяльності, у тому числі й дозвіллевій. Варто зазначити, що поняття «позиція» вперше в науковий обіг було введено А. Адлером і по трактоване як інтеграція вибіркового ставлення людини у важливому для неї питанні [8]. І. Гоголева розглядає суб'єктну позицію особистості, як передумову становлення її суб'єктності [10]. Про взаємозв'язок суб'єктності й суб'єктної позиції йдеться в дослідженні І. Обухової, яка визначає суб'єктну позицію як «свідоме ставлення до життя, відображення суб'єктності особистості» [11, с. 52]. Характеризуючи суб'єктну позицію особистості, О. Ліннік розмежовує в ній певні рівні. Учена зазначає, що всі ці рівні пов'язані між собою ієрархічно, тобто кожен рівень є обов'язковою передумовою наступного рівня: особистісна суб'єктна позиція – соціальна суб'єктна позиція – суб'єктна позиція у взаємодії – суб'єктна позиція як цінність (рис.1.) [3, с. 143].

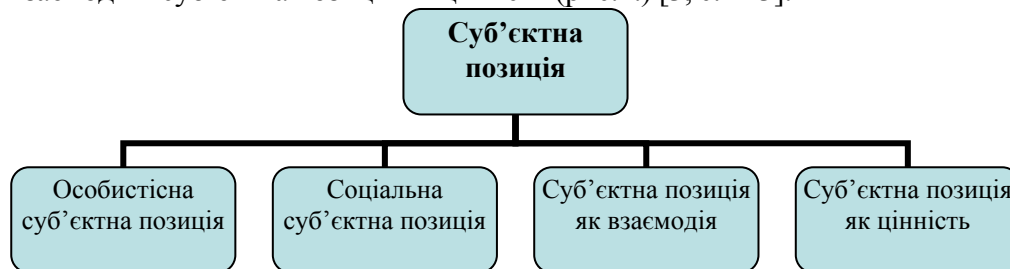


Рис. 1. Рівні суб'єктної позиції

Так і у дозвіллевій діяльності, спочатку молодший школяр виявляє свою особистісну суб'єктну позицію, взаємодіючи з однолітками, педагогами, потім суб'єктну соціальну позицію, ініціюючи та виступаючи активним учасником дозвіллевих заходів, у процесі яких одночасно і проявляється його суб'єктна позиція у взаємодії, і лише, коли дозвіллева діяльність цілеспрямована, задовольняє інтереси, потреби дитини у саморозвитку, самовираженні й самореалізації суб'єктна позиція виступає цінністю.

О. Ліннік визначає зміст суб'єктної позиції та її стосункові й діяльнісні аспекти [3, с. 144]. Враховуючи думку вченої та, виходячи з контексту нашого дослідження, особистісні та моральні якості дитини молодшого школяра у дозвіллевій діяльності ми визначаємо змістовим аспектом суб'єктної позиції і до них відносимо автономність, оригінальність, творчість, вибірковість та ін. Соціальна суб'єктна позиція як характеристика становища молодшого школяра в статусно-рольовій груповій структурі, виявляється в процесі різних типів відносин в дозвіллевій діяльності та, на наш погляд, характеризується вираженням таких якостей як ініціативність, самостійність, самодіяльність,

активність, відповідальність. Уже діяльнісні характеристики суб'єктної позиції як взаємодії виявляються у взаємодії молодшого школяра з іншими суб'єктами культурно-дозвілєвої діяльності і проявляються через лідерство, взаємоповагу, взаємовиручку, взаємодопомогу, товариськість, доброзичливість, ввічливість.

Ціннісні характеристики суб'єктної позиції проявляються через систему ціннісних ставлень: ціннісне ставлення до себе, ціннісне ставлення до дозвілєвої діяльності, до інших, здатність до рефлексивної діяльності, відкритість. Охарактеризувавши суб'єктну позицію молодшого школяра у дозвілєвій діяльності на кожному рівні, нами узагальнено такі її компоненти (рис.2).

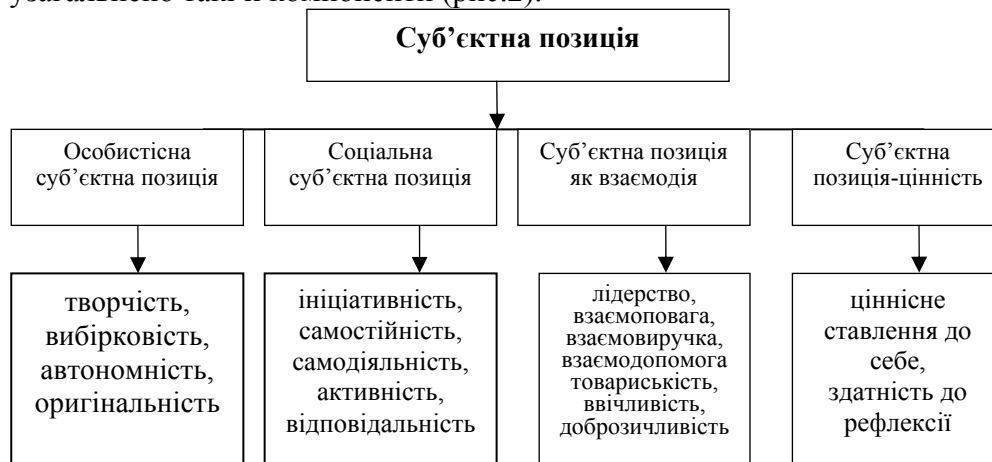


Рис. 2. Компоненти рівнів суб'єктної позиції молодшого школяра у дозвілєвій діяльності

Сформованість суб'єктної позиції молодшого школяра у дозвілєвій діяльності у взаємодії передбачає і наявність системи ціннісних ставлень до дозвілєвої діяльності та міжособистісної взаємодії; набуття авторитетного статусу в групі та активна позиція в безпосередній взаємодії.

Взявши за основу погляди І. Тітова [4], нами визначено функції дозвілєвої діяльності у структурі суб'єктності молодших школярів: цілеутворювальна – полягає у формуванні нових цілей дозвілєвої діяльності; мотиваційно-ціннісна – характеризується вмотивованістю дозвілєвої діяльності та її значимістю для молодшого школяра; ініціативно-моделююча – полягає в осмисленій ініціативності та організації (за підтримки і коригуванні дій вчителя) дозвілєвих заходів; перетворювально-креативна – забезпечує різнопланові та багаторазові перетворення різних за ступенем узагальненості та динамічності образів, що призводить до відкриття суб'єктивно нових властивостей дозвілєвої діяльності; регулюючо-рефлексивна – полягає у рефлексивній корекції учнем власних дій та вчинків, що зумовлює конструктивну спрямованість дозвілєвої діяльності.

Отже, здійснений аналіз засвідчив, що проблема суб'єктності молодшого школяра у дозвіллевій діяльності на сьогодні є мало вивченою. На основі поглядів науковців суб'єктність молодшого школяра у дозвіллевій діяльності визначаємо як інтегративну якість дитини, яка полягає у здатності до активної, творчої, цілеспрямованої діяльності у вільний час задля саморозвитку, самотворення, мотивації до самозмінення та задоволення власних інтересів й потреб.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний розгляд усіх аспектів означеної проблеми, а відкриває перспективи подальшого узагальнення особливостей формування суб'єктності молодшого школяра у дозвіллевій діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Абульханова-Славская К. А.** О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1973. – 288 с.
- 2. Бех І. Д.** Цінності як ядро особистості / І. Д. Бех // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8–11.
- 3. Ліннік О. О.** Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи : дис...доктора наук : 13.00.04 / Олена Олегівна Ліннік. – Старобільськ – 2016. – 520 с.
- 4. Тітов І. Г.** Розвиток творчої уяви молодших школярів як компонент становлення їхньої суб'єктності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / Іван Геннадійович Тітов. – К., 2007. – 23 с.
- 5. Дулинець Т. Г.** Становление субъектной позиции учащийся в учебном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Григорьевна Дулинець. – Красноярск, 2005. – 243 с.
- 6. Ананьев Б. Г.** Психологическая структура человека как субъекта / Б. Г. Ананьев // Человек и общество. – Вып. 2. – Л. : ЛГУ, 1967. – С. 235–249.
- 7. Давидов В. В.** Младший школьный возраст как особый возраст в жизни ребенка В. В. Давыдов // Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. И. В. Дубровина и др. – М. : Академия, 1999. – С. 15.
- 8. Адлер А.** Индивидуальная психология / А. Адлер // Теории личности в западноевропейской и американской психологии / под ред. Райгородского Д. Я. – Самара : Издат. дом Бахрах, 1996. – С. 154–180.
- 9. Бартків О. С.** Суб'єктність педагога: теоретичний аналіз проблеми / О. С. Бартків, Є. А. Дурманенко // Щомісячний науково-педагогічний журнал «Молодь і ринок» № 11(118), листопад 2014. – С. 33–47.
- 10. Гоголева И. И.** Становление субъектной позиции будущего учителя в условиях инновационной деятельности педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гоголева Ирина Ивановна. – Комсомольск на Амуре, 2003 – 207 с.
- 11. Обухова И. А.** Профессиональная подготовка педагога к формированию субъектной позиции школьника в системе гуманистического воспитания : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ирина Александровна Обухова. – М., 2003. – 188 с.

Гончарук О. В. Суб'єктність молодшого школяра у дозвіллевій діяльності

У статті обґрунтовано сутність та функції суб'єктності молодшого школяра у дозвіллевій діяльності. Суб'єктність молодшого школяра у дозвіллевій діяльності визначено як інтегративну якість дитини, яка полягає у здатності до активної, творчої, цілеспрямованої діяльності у вільний час, задля саморозвитку, самотворення, мотивації до самозмінення та задоволення власних інтересів й потреб. Компонентами суб'єктності молодшого школяра у дозвіллевій діяльності визначено: цілеспрямованість, ініціативність, самодіяльність, самостійність, оригінальність, відповідальність, самоактуалізацію, здатність до рефлексії та творчості. Охарактеризовано рівні та компоненти суб'єктної позиції молодшого школяра у дозвіллевій діяльності.

Ключові слова: дозвіллева діяльність молодших школярів, суб'єктність молодшого школяра у дозвіллевій діяльності, компоненти суб'єктності, рівні та компоненти суб'єктної позиції молодшого школяра у дозвіллевій діяльності, функції суб'єктності молодшого школяра у дозвіллевій діяльності.

Гончарук О. В. Субъектность младшего школьника в досуговой деятельности

В статье обоснована сущность и функции субъектности младшего школьника в досуговой деятельности. Субъектность младшего в досуговой деятельности характеризуем как интегративное качество ребенка, которое заключается в его способности к активной, творческой, целеустремленной деятельности в свободное время ради саморазвития, самотворения, мотивации к самоизменению и удовлетворению собственных интересов и потребностям. Компонентами субъектности младшего школьника в досуговой деятельности определено: целенаправленность, инициативность, самодеятельность, самостоятельность, оригинальность, ответственность, самоактуализация, способность к рефлексии, творчество.

Ключевые слова: досуговая деятельность младших школьников, субъектность младшего школьника в досуговой деятельности, компоненты субъектности, уровни и компоненты субъектной позиции младшего школьника в досуговой деятельности, функции субъектности младшего школьника в досуговой деятельности.

Goncharuk O. Subjectivity of the Junior Schoolchild in Leisure Activities

The article reveals the essence and functions of the subjectivity of the junior schoolchild in leisure activities. The subjectivity of the junior child in his/her leisure activities is characterized as the integrative quality of the child, which concludes in his/her ability to active, creative, purposeful activity in his/her free time for the sake of self-development, self-motivation, motivation

for self-change and satisfaction of own interests and needs. The components of the subjectivity of the junior schoolchild in his\her leisure activities are determined: purposefulness, initiative, independent action, independence, originality, responsibility, self-actualization, the ability to reflect, creativity.

Key words: leisure activity of junior schoolchildren, subjectivity of junior schoolchild in leisure activities, components of subjectivity, levels and components of the subject position of the junior schoolchild in leisure activities, the functions of the subjectivity of the junior schoolchild in leisure activities.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Желанова В. В.

УДК 373.3.016:796]+379.8

С. А. Грицюк

ВИВЧЕННЯ РУХОВИХ УПОДОБАНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК УМОВА ОПТИМІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Принцип добровільності, покладений в основу позакласної фізкультурної роботи, зумовлює необхідність детального вивчення широкого кола інтересів молодших школярів щодо різних проявів рухової діяльності в їх повсякденному житті. Наукові дослідження (В. Арєф'єв [1], Е. Вільчковський [2], Л. Волков [3], Н. Москаленко [4], Ю. Ніколаєв [5], М. Буренко [6]) з одного боку виявляють тенденцію до згасання прагнень у значній кількості школярів до систематичної фізичної підготовки та занять спортом, а з іншого (Г. Безверхня [7], М. Буренко [6], Є. Захаріна [8], Т. Круцевич [9]) переконують, що через мотиваційну сферу та інноваційні форми можна продуктивно впливати на систематичність занять фізичною культурою, формувати та удосконалювати необхідні знання, уміння і навички у фізкультурній галузі. І особливо плідною така робота може стати в молодшому шкільному віці, коли потребнісно-мотиваційна сфера переважає над вольовою. Власне ця вікова особливість зумовлює необхідність вивчення домінуючих інтересів молодших школярів.

Мета статті – проаналізувати результати письмового опитування вікових особливостей рухових уподобань молодших школярів, як важливої умови удосконалення їх позакласної ігрової діяльності.

В анкетуванні, спрямованому на забезпечення оптимальної побудови змісту позакласної ігрової діяльності брало участь 316 респондентів (учнів других і третіх класів) Любешівського та Шацького загальноосвітніх навчальних закладів І–ІІІ ступенів

Волинської області. Школярі оцінювали прояв власного інтересу, уподобань, ставлень до певних запропонованих занять, дій тощо (їх напрями відображені на схемі рис. 1) за чотирибальною шкалою (в континуумі від +2 до -1).



Рис. 1. Основні напрями інтересів й уподобань молодших школярів

Загалом виявлені інтереси дітей молодшого шкільного віку були умовно поділені на три блоки:

1) Переважання активних чи пасивних форм проведення дозвілля, домашніх та господарських занять.

2) Ставлення до занять фізкультурою і спортом, життєво необхідних рухових дій.

3) Зацікавленість суспільними та природними явищами, подіями, як основи сюжетів позакласної ігрової діяльності у формі квестів.

Розглянемо результати проведеного анкетування за означеними блоками інтересів, уподобань і переваг молодших школярів.

Попередньо за результатами анкетування ми встановили межі загальної пріоритетності для молодших школярів 35-ти пропонованих для оцінювання занять, дій, видів діяльності. Залежно від кількості набраних балів визначався рейтинг кожної оцінюваної позиції. Перші дванадцять місць (ранги від 1 до 12), тобто третина пропонованих для оцінювання занять, були віднесені до групи особливо пріоритетних (сумарна кількість набраних балів – від 521 до 396). До бажаних відносились заняття з рангом від 13 до 24 (391 – 299 балів). І останню групу становили маловагомі та небажані заняття 25–35 ранг від 291 до 198 балів.

Перший блок питань анкети передбачав вивчення того які саме – активні чи пасивні форми проведення дозвілля, а також побутові заняття приносять задоволення учням початкових класів.

Виявилось, що навчання в школі, бажання успішно виконувати обов'язки школяра, долучення до «екранної культури», накладає відбиток на руховому способі життя молодших школярів. Під впливом багатьох зовнішніх соціальних факторів з'являється небезпека поступового гальмування домінуючої в дошкільний період онтогенезу

кінезофілії та звикання до малорухливих занять [10]. Так з трьох високопріоритетних занять цього блоку у молодших школярів переважає інтерес до пасивних («сидячих»). Зокрема:

1) настільні ігри (технічний конструктор, пазли, шашки, шахмати, лото, доміно тощо) – 434 бали;

2) прогулянки до парку, лісу, на полі, спостереження за природою (рослинами, тваринами, комахами тощо) – 412 балів;

3) перегляд телевізора (телепередачі, кінофільми) – 402 бали.

Це доповнюють і бажані за рейтингом заняття («Гра чи заняття на комп'ютері» – 391 бал та «Відгадування загадок, вирішення логічних завдань» – 357 балів).

Загалом опитування засвідчило, що дітей молодшого шкільного віку цікавлять лише ті активного характеру заняття, які або приносять їм задоволення (прогулянки), або в домашніх умовах дають змогу відчувати себе дорослими (допомога батькам у прибиранні, виконанні садових та городніх робіт тощо).

Розглянемо результати другого змістового блоку анкетування щодо ставлення молодших школярів до занять фізкультурою і спортом, життєво необхідних рухових дій, які наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Ставлення молодших школярів до занять фізкультурою та життєво необхідних рухових дій

Перелік занять	Кількість набраних балів	Загальний ранг анкетування	Ранг за змістовим блоком
Заняття фізкультурою	468	5	5
Ходьба пішки	328	17	8
Катання на ковзанах, роликах	327	18	9
Рухливі, спортивні ігри	521	1	1
Їзда на велосипеді	500	3	3
Ходьба на лижах	243	30	14
Виконання режиму дня, вранішня зарядка	263	26,5	12
Біг самостійно та з друзями	396	12	7
Плавання, пірнання	504	2	2
Читання про спорт, перегляд спортивних телепередач	244	29	13
Лазіння	230	32,5	15
Метання	492	4	4
Заняття в спортивних секціях	323	19	10
Стрибки	317	20	11
Біг наввипередки	442	7	6

Набір занять, представлений у другому змістовому блоці, отримав найбільше позитивних оцінок. Зокрема сюди потрапили сім занять з переліку пріоритетних, до того ж перші з них займають п'ять найвищих позицій загального рейтингу. Загалом майже половина перерахованих у

змістовому блоці занять є найбільш вагомими для молодших школярів. Зокрема це: ігри (рухливі, спортивні); плавання, пірнання; їзда на велосипеді; метання (гра в сніжки, кидання м'яча в ціль тощо); заняття фізкультурою; біг наввипередки з друзями і дорослими; біг самостійно і з друзями.

Таким чином, очевидним є той факт, що дітям молодшого шкільного віку подобається займатись руховою діяльністю, особливо в ігровій формі. Власне рухливі та спортивні ігри під час оцінювання набрали найбільшу кількість балів – 521. При цьому 229 респондентів оцінили своє ставлення до ігор найбільшою можливою кількістю балів (+2), 73 виставили +1 бал і лише 10 учасників анкетування виявили негативне судження про такий вид діяльності (– 1). Загалом це підтвердило дані дослідження М. Безруких про надзвичайну прихильність дітей молодшого шкільного віку до спонтанної ігрової діяльності, дослідженнями було встановлено, що власне на вік 8–9 років припадає максимум ігрової рухової активності дітей [11, с. 368–369].

Як результати анкетування, так і спостереження показали, що особливу насолоду молодші школярі отримують від тих видів рухової діяльності, які базуються на експресії рухів, можливості досягнення певного відчутного, видимого результату. Це, зокрема, стосується такого способу пересування як біг. Він є основою багатьох ігор і власне це відобразилось в оцінці «бігу наввипередки», який отримав більше балів (442 балів), ніж просто «біг» (396 балів). Включення елемента змагальності в звичайний локомоторний акт, надає йому ігрових ознак, викликає інтерес у молодших школярів. Особливо цікавими для дітей молодшого шкільного віку є такі способи пересування та рухові дії як їзда на велосипеді (500 балів), плавання та пірнання (504 бали). Захоплення школярів руховими діями у воді зумовлене тим, що в обох селищах є водойми: озера Велике Чорне та Люцимер в Шацьку та річка Стохід в Любешові. Тому переважно під час літніх канікул діти значну кількість часу проводять у розвагах на воді, отримуючи від цього велике задоволення.

Подобаються молодшим школярам і металеві дії (492 бали), оскільки вони демонструють влучність та містять елементи змагальності та гри. Діти, особливо хлопчики, залюбки вправляються в метанні та киданні всіляких предметів (м'ячів, камінців, палиць тощо), а зокрема таких, що перетворюються у гру, як наприклад кидання сніжок.

Менше задоволення приносить молодшим школярам ходьба. Вона двічі згадується в тексті анкети та обидва рази оцінки знаходяться у середині загального рейтингу (17 і 21 місце). Однотонність цієї локомоції втомлює дітей та не викликає ентузіазму. Одночасно виявлено, що ходьба дещо вище оцінюється респондентами ніж катання на ковзанах та роликах. Це пояснюється тим, що значна частина молодших школярів не має ковзанів і не уміє на них пересуватись, браком інфраструктурного забезпечення. Цей вид рухових дій поряд з 227 позитивними виборами (+2 і +1 балів) набрав 87 індиферентних й негативних відгуків (0 і –

1 балів). Аналогічна та дещо гірша ситуація з ходьбою на лижах (130 негативних і байдужих виборів). Таке ставлення позначається не лише відсутністю реманенту, а й сніжних та морозних зим, що не дає змоги практикуватись в лижній ходьбі. Загалом же як ковзани, так і лижі здатні забезпечити ситуації для перегонів та емоційного піднесення чим приносити задоволення молодшим школярам.

Низькі позиції в оцінюванні отримали такі життєво необхідні рухові дії як стрибки та лазіння. Респондентам був запропонований значний перелік дій в основі яких лежить процес стрибання («Долати перешкоди, перестрибувати рівчаки, стрибати через скакалку тощо») і вони були оцінені у 317 балів. Лише 42,72% молодших школярів назвали стрибки своїм улюбленим заняттям.

Така ж рухова дія як лазіння опинилась в кінці рейтингу, набравши 230 балів. При 201 позитивному виборі цієї дії, 115 респондентів виявили до неї негативне та байдуже ставлення, особливо це стосується дівчаток. Маючи продуктивні вікові особливості щодо лазіння, значна частина молодших школярів відчуває скутість в своїх рухах, зумовлену боязною висоти, падіння тощо.

Таким чином результати анкетування за другим змістовим блоком засвідчили наявність виражених уподобань молодших школярів до занять фізкультурою та рухової діяльності. Проте одночасно дослідження показали, що не всі зі формованих на уроках фізкультури необхідних рухових дій подобаються молодшим школярам і з задоволенням застосовуються в повсякденному житті. У дітей молодшого шкільного віку виявлене вибіркоче ставлення до різних видів моторної діяльності. Встановлено, що основними умовами, які здатні задовольнити їхній належний руховий інтерес виступають: експресивність рухів, змагальність, емоційно-піднесений фон, достатній рівень освоєння рухових умінь і навичок, комфортність, впевненість у безпеці, оригінальність, креативність. Усі ці джерела зародження та підтримання інтересу до здійснення рухових дій у молодшому шкільному віці може забезпечити оптимально спроектована та організована позакласна ігрова діяльність, зокрема у формі квестів.

Для визначення змістового наповнення квестів та квестових занять у тексті анкети пропонувались питання щодо пізнавальних інтересів молодших школярів.

Виявилось, що пріоритетними напрямками пізнання для молодших школярів є історія та природа своєї Батьківщини (448 та 410 балів відповідно). Значною мірою це зумовлене тим, що в ході навчання учителі цілеспрямовано та систематично проводять патріотичну виховну роботу, розповідають про це учням початкових класів під час уроків та позакласних заходів. Діти й самі залюбки переповідають героїчні події з історії України, діляться знаннями флори і фауни. Також, як було встановлено в інших змістових блоках, молодші школярі люблять такі пізнавальні заняття як: «Грати в настільні ігри (технічний конструктор,

пазли, шашки тощо)» (434 балів), «Відгадувати загадки, вирішувати логічні завдання на кмітливість» (357 балів), «Спостерігати за рослинами, тваринами, комахами» (412 балів).

Одночасно у ході дослідження було виявлено у молодших школярів середньому рівня (332 бали) інтерес до самостійного вигадування історій, казок, оповідань тощо. Вони переважно неохоче фантазують, уявляють себе героями мультфільмів, книг, пригодницьких фільмів тощо (219 балів). Таке репродуктивно-споживацьке несприйняття творчої діяльності, яка лежить в основі сюжетно-рольових ігор, зумовлене в першу чергу недостатністю уваги до цього виду діяльності в навчально-виховному процесі. Під час навчальних занять та в позаурочних заходах сюжетно-ігрові підходи, тобто залучення школярів до виконання певних ролей та імпровізації у спеціально створених ситуаціях, застосовуються вкрай рідко.

Аналогічні причини викликають і переважаючу індиферентність молодших школярів до знайомства з традиціями зарубіжних країн (230 балів), до вивчення іноземної мови та нових незнайомих слів (198 балів), до спортивних подій (244 бали). Власне цьому напряму розвитку пізнавальних інтересів уділяється недостатньо зусиль з боку педагогів та батьків, попри активні процеси євроінтеграції України в наш час і необхідності розширення кола зацікавленості молодших школярів історією, досвідом, культурою, спортом, традиціями зарубіжних країн.

Аналіз результатів оцінювання питань третього блоку анкети дав можливість констатувати що за змістом квест-завдання мають орієнтуватись на цікавість сюжету (історії, оповідання), за формою на незвичність, неочікуваність (спостереження, логічні завдання, загадки).

Отже, результати проведеного анкетування засвідчили широкий діапазон рухових уподобань молодших школярів, стійкі прояви кінезофільії, але одночасно вибірковість у прагненнях до виконання певних рухових дій, орієнтацію на задоволення, успіх, змагальність. Одночасно у дітей молодшого шкільного віку починає домінувати зацікавленість до занять, котрі здатні гальмувати рухову активність, що зумовлене освоєнням нової соціальної ролі школяра та норм дитячої субкультури. Варто наголосити на очевидному значенні для молодших школярів ігрової діяльності у їхньому зацікавленні систематичними та стабільними проявами активної рухової поведінки, до удосконалення рухових умінь і навичок. І власне цей аспект проблеми потребує подальшого детального наукового вивчення.

Список використаної літератури

1. Арєф'єв В. Г. Фізична культура в школі (молодому спеціалісту) : навчальний посібник для студентів навчальних закладів II– IV рівнів акредитації, 3-є вид. перероб. і доп. / В. Г. Арєф'єв, Г. А. Єдинак. – Кам'янець-Подільський : «Рута», 2007. – 248 с. **2. Вільчковський Е. С.** Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: Навч. посіб. / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок – Суми : ВТД «Університетська

книга», 2008. – 428 с. **3. Волков Л.** Молодший шкільний вік: виховна спрямованість занять фізичною культурою і спортом : навч. посіб. / Л. Волков, В. Голуб, П. Коханець. – К. : [б.в.], 2006. – 120 с. **4. Москаленко Н. В.** Фізичне виховання молодших школярів: Монографія / Н. В. Москаленко. – Дніпропетровськ : Вид-во «Інновація», 2007. – 252 с. **5. Ніколаєв Ю.** Оптимізація розвитку фізичних якостей та координації рухів у дітей молодшого шкільного віку засобами гімнастики / Ю. Ніколаєв // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. – №4(16). – 2011. – С. 43–47. **6. Буренко М. С.** Ставлення учнів до процесу фізичного виховання в школі / М. С. Буренко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету : зб. наук. пр. : Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. Вип. 129(1) : Чернігів, 2015. – С. 43–46. **7. Безверхня Г. В.** Формування мотивації до самовдосконалення учнів загальноосвітніх шкіл засобами фізичної культури і спорту. Методичні рекомендації (для вчителів фізичної культури) / Г. В. Безверхня. Умань, 2003. – 52 с. **8. Захаріна Є.** Сучасні підходи до підготовки майбутніх учителів для проведення позакласної роботи з фізичного виховання / Є. Захаріна // Теорія і методика фізичного виховання і спорту – 2013 – №1. – С. 54–57. **9. Теорія і методика фізичного виховання :** у 2-х тт. Т. 1. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання / За ред. Т. Ю. Круцевич. – К. : Вид-во НУФВСУ «Олімпійська література», 2008. – 390 с. **10. Васкан І.** Науково-методичні основи розвитку рухової активності підлітків у позаурочній діяльності / І. Васкан, В. Захожий, Н. Захожа // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. – 2016. – №1(33). – С. 40–46 **11. Безруких М. М.** Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Безруких, В. Д. Сонькин. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 416 с.

Грицюк С. А. Вивчення рухових уподобань молодших школярів як умова оптимізації позакласної ігрової діяльності

У статті проаналізовано особливості рухових уподобань, домінуючих у дітей молодшого шкільного віку. Представлено узагальнені результати оцінювального за своїм характером опитування молодших школярів. Виявлено стійку зацікавленість дітей різноманітними руховими діями. Фактично із тридцяти п'яти запропонованих для оцінки занять пріоритетними є дев'ять таких, що виявляються в активній руховій поведінці. Проаналізована диференціація рухових уподобань. Молодші школярі люблять фізкультуру, спортивні та рухливі ігри, охоче плавають, пірнають, їздять на велосипедах, бігають, метають. Незначний інтерес виявляється до таких життєво необхідних рухових дій як стрибки, ходьба, лазіння. Дітям молодшого шкільного віку подобаються властиві рухам експресивність, змагальність,

креативність. Виявлено, що таких якостей непопулярним руховим діям здатна надавати найулюбленіша для дітей ігрова діяльність.

Ключові слова: рухові уподобання, рухові уміння і навички, позакласна ігрова діяльність, молодші школярі, пізнавальні інтереси.

Грицюк С. А. Изучение двигательных предпочтений младших школьников как условие оптимизации внеклассной игровой деятельности

В статье проанализированы особенности двигательных предпочтений, доминирующих у детей младшего школьного возраста. Представлены обобщенные результаты оценочного по своему характеру опроса младших школьников. Выведено устойчивую заинтересованность детей различными двигательными действиями. Фактически из тридцати пяти предложенных для оценки занятий приоритетными являются девять таких, которые проявляются в активном двигательном поведении. Проанализирована дифференциация двигательных предпочтений. Младшие школьники любят физкультуру, спортивные и подвижные игры, охотно плавают, ныряют, ездят на велосипедах, бегают. Незначительный интерес проявляется к таким двигательным действиям как прыжки, ходьба, лазание. Детям младшего школьного возраста нравятся присущие движениям экспрессивность, состязательность, креативность. Выведено, что таких качеств непопулярным двигательным действиям способна придать любимая детьми игровая деятельность.

Ключевые слова: двигательные предпочтения, двигательные умения и навыки, внеклассная игровая деятельность, младшие школьники, познавательные интересы.

Hrytsyuk S. Studying the Motor Preferences of Junior Pupils as a Condition of Optimization of Extracurricular Gaming Activity

The article analyzes the peculiarities of motor preference, which prevails among young children of school age. The generalized results of the evaluation of the junior schoolchildren survey by their nature are presented. The stable interest of children in various motor activities was revealed. In fact, of the thirty-five proposed classes for evaluation, the top nine ranked positions occupied those that by their very nature are manifestations of active motor behavior. Younger schoolchildren love to do physical education, exercises, mobile and sports games, readily swim, dive, ride bicycles, run, throw. Such an innate attraction to motor activity, kinesophilia, creates constantly updated spontaneous situations of exercise in motor activity, inherent in the child's subculture. It provides favorable conditions for creative repetition of motor skills and abilities. The differentiation of motor preference is analyzed. Insignificant interest is shown to such vital motor actions as: jumping, walking, climbing. Children of junior school age like expressive, competing, emotional, creativity inherent in movements. It has been revealed that such qualities of unpopular motor action can provide the most favorite game for

children. It was stated that this task is relevant, since at this age the habits of the "sedentary way" of free time are gradually being formed, the duration of motor exercises in the mode of the day is reduced, the phenomena of hypodynamia and hypokinesia begin to manifest. It was established that expansion of the range of interests in the history, nature, ethnic, sports and cultural traditions of foreign countries can enhance the form of questing the constituent component of extracurricular gaming activities, the desire to develop the motor skills and skills of junior pupils.

Key words: motor preference, motor skills and abilities, extracurricular activity, junior schoolchildren, cognitive interests.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 37.015.311:373.2-053.2]:613

Л. Є. Печка

ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ 6-7 РОКУ ЖИТТЯ

Проблема формування цінностей підростаючого покоління в процесі навчально-виховної діяльності є однією з найактуальніших в умовах розбудови та інтеграції України до європейського простору. Серед основних причин погіршення стану здоров'я підростаючого покоління – недостатня рухова активність, нераціональний спосіб життя, набуті шкідливі звички, невміння контролювати власні емоції.

За останні десять років в Україні на 30% зросла захворюваність дітей, більше 70% дітей дошкільного віку мають порушення опорно-рухової системи, 49% дітей йде до 1-го класу з хронічними захворюваннями, лише у 5-7% випускників шкіл стан здоров'я відповідає медичним нормам. Завдання поліпшення здоров'я школярів і молоді не може бути вирішене тільки зусиллями медиків. Здоров'я має бути одним із результатів освіти. Головне завдання сучасного суспільства – створення такої освітньої системи, яка б не тільки виховувала освічену людину, але й зберігала та розвивала її здоров'я. Аналіз стану здоров'я дітей у нашій країні підтверджує, що пошуки методів освіти і виховання, форм його організації щодо збереження та зміцнення здоров'я молодого покоління держави набувають особливого значення. Сьогодні науковці, педагоги розробляють методики, які мають здоров'язбережувальну спрямованість.

Методика – система знань, що функціонує у вигляді зразків, норм, алгоритмів розв'язку відповідних питань. У логіко-гносеологічному аспекті методика є технологією наукової концепції, способом, за допомогою якого теорія реалізує свою концептуальну сутність [2]. За В. Ягуповим *методика* позначає *конкретні принципи, форми та засоби використання методів, за допомогою яких здійснюється більш глибоке пізнання різноманітних педагогічних проблем та їх розв'язання*. Методика містить опис сукупності методів, системи прийомів і засобів, що застосовуються для дослідження різних виховних явищ. Її **основна функція** – організація самої дослідницької діяльності, тому вона повинна мати такі **характеристики**: правильність, обґрунтованість, економічність, оптимальність, контроль за дослідницькою маніпуляцією та за дотриманням умов і правил проведення наукових пошуків, ведення документації, таблиць тощо [7].

Нами була обґрунтована методика формування основ ціннісного ставлення до власного здоров'я, що базувалася на таких загальнодидактичних принципах: особистісно-орієнтованого підходу; науковості; доступності; наочності; системності; природовідповідності; довіри й підтримки; упровадження власного прикладу; емоційності; активності особистості.

У прямій залежності від організації виховного процесу перебуває ефективність виховного впливу на особистість дитини. Зниженню результатів виховної діяльності спричиняє ігнорування окремих організаційних етапів.

Польський філософ, логік Т. Котарбинський у своїх дослідженнях визначає основні етапи організації раціональної діяльності: підготовку, виконання, підсумковий контроль. Учений убачав у необхідності удосконалення своєї діяльності, підвищення її ефективності. Він вважав, що його програма «покликана проаналізувати техніку й аналітично описати елементи й форми раціональної діяльності, створити «граматику дії» в порядку вироблення найбільш загальних норм максимальної доцільності дій». Перший етап передбачає визначення мети, вивчення умов діяльності та її планування, підготовку умов діяльності, її організацію; другий – включає виконувани операції, поточний контроль, коригування діяльності; третій етап – оцінку підсумкового результату, оцінку перебігу діяльності та пропозиції на майбутнє [6, с. 12].

Методика формування основ ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей 6-7 року життя передбачала розкриття істотних зв'язків і залежностей, які існують між станом здоров'я людини, її способом життя, рівнем знань про здоров'я, настроєм, стосунками з іншими людьми. У загальній системі роботи пріоритетною була виховна діяльність. Основне її завдання – розвиток у дітей усвідомлення цінності здоров'я, здорового способу життя, що сприяють становленню активної особистості [5]. У процесі роботи використовувалися методи, доцільність яких була обґрунтована в педагогічних умовах. Н. Денисенко зазначає,

що методика передбачає включення дітей у різні види діяльності: ігрову, навчальну, пізнавальну, практичну й спрямовану на закономірні особливості працездатності дітей: входження, оптимум, спад [4, с. 1–7].

Основними показниками ефективності виховної системи дошкільного навчального закладу й початкової школи визнано особистість дитини, уміння ефективно взаємодіяти в особистісній сфері, рівень соціально-комунікативного розвитку, самопочуття в колективі. У дітей 6-7 року життя закладаються основи здоров'я, виховуються основні риси особистості людини. Міцне здоров'я – важливе підґрунтя успішного всебічного розвитку дитини і розкриття її особистісного потенціалу. Принцип оздоровчої спрямованості виховного процесу виокремлюється як один із стратегічних у сучасній системі дошкільної й початкової освіти.

У Державному стандарті початкової загальної освіти, що забезпечує реалізацію Концепції Нової української школи, Базовому компоненті дошкільної освіти одним із основних принципів є здоров'я: формування здорового способу життя, створення умов для фізичного й психоемоційного розвитку в дошкільному навчальному закладі й початковій школі. У роботі закладів спостерігається орієнтація на здобуття дітьми знань, умінь, навичок, а проблема формування у дітей 6-7 року життя ціннісного ставлення до власного здоров'я у взаємодії дошкільного навчального закладу й початкової школи залишаються поза їхньою увагою. Процес формування ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей 6-7 року життя у взаємодії дошкільного навчального закладу й початкової школи включає подальше самопізнання, самоставлення, самоусвідомлення, самосвідомість, самооцінку; розкриття власних особистісних характеристик дітьми, які є визначальними у взаємодії, спілкуванні з іншими людьми; розгляд основних складових виховання здорового способу життя, формування основних фізичних якостей, рухових умінь, культурно-гігієнічних, оздоровчих навичок та навичок безпечної життєдіяльності; навчання вихованців конструктивним взаєминам, спілкуванню з оточенням, прийомам саморегуляції поведінки, дій [1; 3].

У основі формування ціннісного ставлення до здоров'я дітей є процес засвоєння дітьми 6-7 року життя моральних норм і цінностей, які регулюють поведінку людей і забезпечують їхню стійкість у різних обставинах. Формування у дитини свідомого ставлення до життя як найвищої цінності та здорового способу життя як чинника збереження й зміцнення здоров'я. Виховання ставлення до здоров'я як до цінності.

Методика формування основ ціннісного ставлення до здоров'я дітей 6-7 року життя має чітку структуру, основними компоненти якої є:

1. Цільовий компонент (включає мету та завдання). Мета визначає всю систему виховання, її характер та основні принципи організації педагогічної діяльності. Мета, відповідно, має низку конкретних завдань: оволодіння дітьми знаннями про основні чинники й показники здоров'я,

усвідомлення цінності здоров'я, дотримання правил здоров'язбережувальної поведінки; розвиток оптимальних моделей взаємин у системі «педагог – вихованець – дитячий колектив – батьки» з метою створення сприятливих умов, що забезпечують формування основ ціннісного ставлення до здоров'я дітей 6-7 року життя.

2. Змістовий компонент методики формування основ ціннісного ставлення до здоров'я дітей 6-7 року життя представлено взаємопов'язаними й взаємозумовленими компонентами: когнітивно-інтелектуальним (уявлення, знання, судження про здоров'я, його цінність) репрезентується в усвідомленні здоров'я як найвищої цінності, його значенні для повноцінної життєдіяльності; емоційно-ціннісним (емоції, оцінки), що акумулюється у необхідності активізувати, закріпити у дітей прояв позитивних емоцій у процесі здоров'язбережувальної діяльності; розвинути мотивацію до самостійного виконання оздоровчих процедур; знаходити причинно-наслідкові та смислові зв'язки між поведінкою і станом здоров'я й здоров'я інших; поведінково-діяльнісним (поведінкова реакція, діяльнісна направленість), що визначається в активних здоров'язбережувальних, практичних діях.

3. Технологічний компонент відображає динаміку взаємодії суб'єктів виховної системи й репрезентується в технологічному забезпеченні (формах, методах, засобах), принципах, педагогічних умовах. Методика виховання побудована на принципах цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій; особистісно розвивального спілкування, здоров'язбережувальної діяльності; використання співпереживання; систематичного аналізу дітьми власних і чужих учинків, принцип зв'язку з життям припускає виховання ставлення до здоров'я як до цінності.

Складниками технологічного компонента є педагогічні умови. Під педагогічними умовами розуміють сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і виховного середовища, яка спрямована на вирішення поставлених завдань.

4. Результативний компонент методики формування основ ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей 6-7 року життя синтезує реальні показники її ефективності, що відображають ступінь досягнення передбачених цілей і суттєві зміни, які характеризують якісний та кількісний аспекти функціонування методики виховання. Як результат – сформованість основ ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей 6-7 року у взаємодії дошкільного навчального закладу й початкової школи.

Метою соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі Державного стандарту початкової загальної освіти є формування соціальної компетентності та інших ключових компетентностей; розвиток самостійності дитини через особисту ідентифікацію, активну громадянську позицію, підприємливість, застосування моделі здорової поведінки, відстоювання інтересів особистого, сімейного і суспільного здоров'я, безпеки, добробуту та сталого розвитку [3]. Умовами цілісного

розвитку дитини є використання в навчальних закладах здоров'язбережувальних та здоров'яформувальних технологій, які реалізуються комплексно через створення безпечного предметно-просторового виховного середовища, екологічно сприятливого життєвого простору, повноцінного медичного обслуговування, харчування, оптимізації рухового режиму, системного підходу до формування у дітей ціннісного ставлення до власного здоров'я й мотивації щодо здорового способу життя, дотримання гармонійних, доброзичливих взаємин між педагогом та вихованцями, самими дітьми.

Методика формування основ ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей 6-7 року життя включає такі компоненти: мету, завдання, зміст, педагогічні умови (організацію предметно-просторового виховного середовища для формування у дітей основ ціннісного ставлення до власного здоров'я; включення дітей 6-7 року життя до активної здоров'язбережувальної діяльності; роботу з вихователями, вчителями з формування у дітей 6-7 року життя основ ціннісного ставлення до власного здоров'я; роботу з батьками щодо формування у дітей основ ціннісного ставлення до власного здоров'я), форми, методи, очікувані результати.

Особлива роль у процесі засвоєння дітьми правил здорового способу життя, формування у них основ ціннісного ставлення до власного здоров'я належить організації предметно-просторового виховного середовища. Предметно-просторове виховне середовище – це система матеріальних об'єктів діяльності дитини, яке в свою чергу моделює зміст духовного й фізичного розвитку дитини, спонукає її до гри, формує уяву.

Організація експериментальної роботи включає декілька етапів: перший етап передбачає поглиблення й розширення знань дітей про здоров'я, будову та функціонування організму людини, правил зміцнення й збереження здоров'я; головним завданням другого етапу є розвиток емоційно-ціннісної сфери (здатності до емпатії, мотивів обов'язку, позитивних ставлень до себе, оточення), мотивації на здоровий спосіб життя; третій етап – передбачає оволодіння дітьми навичками формування ціннісного ставлення до здоров'я, відповідальної поведінки в усіх сферах життєдіяльності стосовно збереження й зміцнення власного здоров'я й здоров'я інших.

Для формування основ ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей 6-7 року життя нами були визначені різні методи й форми роботи, з урахуванням компонентної структури ціннісного ставлення до здоров'я. Вся робота спрямована на формування у дітей цілісного уявлення про здоров'я.

Серед форм та методів процесу формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя, ціннісного ставлення до власного здоров'я пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук

істини, розвиток здібностей дитини і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. Разом з дітьми розробляли сценарії і проводили спортивні свята, конкурси.

Робота факультативів, гуртків, розгляд і аналіз ситуацій допомагають усвідомити важливість добрих справ для здоров'я людини, сформувати потребу самостійно підбирати приклади, аргументувати способи оздоровлення зміцнення й зміцнення організму.

У дослідженні, серед практичних методів навчання, особливе місце займає метод проектів. Пошукова діяльність, проведення дослідів сприяє розвитку пізнавальної активності дітей 6-7 року життя, формуванню вміння знаходити фактичний матеріал для підтвердження власних гіпотез щодо функціонування органів та систем організму людини.

Здоров'язбережувальну діяльність дітей 6-7 року життя ми реалізували через щоденне проведення фізкультурно-оздоровчих заходів з використанням дихальних вправ, психогімнастики, психомоторних розминок, різних видів масажу, гімнастики (з елементами корекції, профілактичного спрямування), елементів релаксації; спільне проведення оздоровчо-профілактичних заходів з медичними працівниками: фітотерапії, ароматерапії, полоскання ротової порожнини, горла, профілактичного промивання носової порожнини тощо. Упровадження в роботу казкотерапії, музикотерапії, кінезотерапії позитивно впливає на формування у дітей ціннісного ставлення до власного здоров'я.

Упроваджені в роботу інтерактивні методи були цікаві дітям й мали позитивні наслідки («мозковий штурм», роботах в парах, моделювання й аналіз ситуацій, творчі завдання). Дані методи направлені на розвиток вміння передбачати наслідки дій, емоційних реакцій.

Важливим для формування ціннісного ставлення до власного здоров'я є ігрові методи, які сприяють позитивному емоційному забарвленню виконуваних різноманітних фізкультурних дій; формуванню навичок безконфліктного спілкування з однолітками, закріпленню і систематизації знань і вмінь, уявлень дітей, які стосуються здоров'я.

Аналіз методів щодо формування основ ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей 6-7 року життя продемонстрував їх доцільність для використання й виконання поставлених завдань.

Підготовчий етап формування ціннісного ставлення до здоров'я передбачає також попередню роботу з педагогами та батьками.

Зміст роботи з педагогічним колективом спрямовувався на підвищення рівня знань й уявлень про здоров'я, усвідомлення специфіки виховання культури здоров'я дітей 6-7 року життя, сутності наступності у вихованні здорової дитини, поглиблення знань щодо особливостей психічного, фізичного розвитку дітей 6-7 року життя, визначення основних напрямів роботи. Ефективними виявились методичні форми роботи: «круглі столи», ділові ігри, розробка методичних рекомендацій та практичних порад з окремих тем, засідання творчих груп. Корисними й цікавими є взаємовідвідування виховних проектів, робота вихователів з

дошкільниками й першокласниками, спільне планування і проведення виховних заходів з батьками.

Не менш значимим у системі роботи з формування основ ціннісного ставлення до власного здоров'я є робота з батьками, їх просвіта.

Спільна здоров'язбережувальна діяльність дошкільного навчального закладу, початкової школи й сім'ї включає: 1) залучення батьків до активної участі в педагогічному процесі не лише через опосередковані, а й безпосередні форми співпраці; створення умов для творчої самореалізації педагогів, батьків, дітей; знайомство батьків із специфікою фізкультурно-оздоровчої діяльності дошкільного навчального закладу й початкової школи, їх соціокультурним та розвивально-виховним здоров'язберігаючим середовищем; 2) спільні зусилля педагогів та батьків у педагогічній діяльності, повагу у взаєминах батьків та педагогічного колективу, вияв терпимості, розуміння, толерантності, тактовності у вихованні та навчанні дітей.

Таким чином, при обґрунтуванні методики формування основ ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей 6-7 року життя, нами було враховано всі її складові: мету, завдання; дидактичні принципи виховного процесу; компонентну структуру ціннісного ставлення до здоров'я, їх функції, педагогічні умови, форми й методи роботи з дітьми, вихователями дошкільного навчального закладу і вчителями початкової школи, батьками; етапи упровадження.

Список використаної літератури

- 1. Базовий** компонент дошкільної освіти / наук. кер.: А. М. Богуш. – К. : Вид-во, 2012. – 26 с.
- 2. Бондар В. І.** Дидактика: [підруч. для студ. вищих пед. навч. закл. / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 262 с.
- 3. Державний** стандарт початкової загальної освіти. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
- 4. Денисенко Н. Ф.** Працездатність дитини / Н. Ф. Денисенко // Дошкільне виховання. – 2005. – №9. – С. 7–9.
- 5. Дубогай О. Д.** Навчання в русі: Здоров'язберігаючі педагогічні технології в початковій школі / О. Д. Дубогай. – К. : Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2005. – 112 с.
- 6. Котарбинский Т.** Трактат о хорошей работе / Т. Котарбинский: под ред. проф. Г. Х. Попова / пер. с польск. Л. В. Васильева и В. И. Соколовского. – М. : Экономика, 1975. – 271 с.
- 7. Ягунов В. В.** Педагогіка: Навч. посібник. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Печка Л. Є. Обґрунтування методики формування основ ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей 6-7 року життя

У статті висвітлено теоретичні аспекти дослідження формування ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей 6-7 року життя. Обґрунтовано методику формування основ ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей 6-7 року життя. Здійснено аналіз досліджень стосовно основних етапів організації раціональної діяльності.

Виокремлено основне завдання – розвиток у дітей усвідомлення цінності здоров'я, здорового способу життя, що сприяють становленню активної особистості. Акцентовано увагу на дидактичних принципах, структурних компонентах. Представлено етапи організації експериментальної роботи. Визначено основні форми і методи формування ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей 6-7 року життя. Проаналізовано роботу з педагогами, батьками в контексті досліджуваної проблеми.

Ключові слова: методика, структурні компоненти, ціннісне ставлення до здоров'я, діти 6-7 року життя.

Печка Л. Е. Обоснование методики формирования основ ценностного отношения к собственному здоровью детей 6-7 года жизни

В статье освещены теоретические аспекты исследования формирования ценностного отношения к собственному здоровью детей 6-7 года жизни. Обоснована методика формирования основ ценностного отношения к собственному здоровью детей 6-7 года жизни. Осуществлен анализ исследований основных этапов организации рациональной деятельности. Выделена основная задача – развитие у детей осознания ценности здоровья, здорового образа жизни, способствующие становлению активной личности. Акцентируется внимание на дидактических принципах, структурных компонентах. Представлены этапы организации экспериментальной работы. Определены основные формы и методы формирования ценностного отношения к собственному здоровью детей 6-7 года жизни. Проанализирована работа с педагогами, родителями в контексте исследуемой проблемы.

Ключевые слова: методика, структурные компоненты, ценностное отношение к здоровью, дети 6-7 года жизни.

Pechka L. Justification of the Method of Formation of the Basis of Valuable Attitude to the Own Health of Children 6-7 Years of Life

In the article the theoretical aspects of the study of the formation of value attitude towards the own health of children 6-7 years of life are discussed. The children's health status in Ukraine has been highlighted in recent years. The concept of «methodology» is defined. The method of formation of the basis of valuable attitude towards the own health of children 6-7 years of life is substantiated. The analysis of researches concerning the basic stages of organization of rational activity is carried out. The main task is defined - development of children's awareness of the value of health, a healthy lifestyle, contributing to the formation of an active person. The emphasis is on didactic principles, structural components (target, content, technological, productive). The stages of the organization of experimental work are presented: formation of children's knowledge about health, a healthy lifestyle; the development of the emotional and value sphere of children, motivation for a healthy lifestyle; transformation of knowledge, representations of children into real behavior in all spheres of life. The basic forms and methods of

formation of valuable attitude towards the own health of children 6-7 years of life with the account of cognitive-intellectual, emotional-value, behavioral-activity components are determined. The work is analyzed with the teachers of pre-school educational institutions, primary school teachers, parents about the mentioned problem.

Key words: methodology, structural components, valuable attitude to health, children 6-7 years of life.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 37.091.12.011. – 051:373.3

Т. В. Федотова

УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На сьогоднішній день проблема професійної підготовки вчителя початкової школи є досить актуальною, пріоритетною та багатоаспектною проблемою. Педагогічна підготовка у ВНЗ має бути спрямована на досягнення головної мети навчання – становлення органічної цілісної системи, яка утверджує людину як найвищу соціальну цінність та забезпечує ґрунтовний загальнокультурний розвиток особистості майбутнього вчителя.

Такий фахівець повинен не тільки сам мати фундаментальну освітню підготовку і володіти професійними знаннями та вміннями, що відповідають рівню сучасної психолого-педагогічної науки, а й усвідомлювати цілі і значення своєї професійної праці, бути професійно мобільним, тобто гнучко реагувати на зміни соціальної ситуації розвитку школярів, опановувати нові психолого-педагогічні вимоги та психолого-педагогічні технології до педагогічного процесу.

Аналіз психолого-педагогічного досвіду показав, що вчитель – це основна фігура при реалізації на практиці основних нововведень. І для успішного введення в практику різних інновацій, для реалізації в нових умовах, поставлених перед ним завдань, педагог повинен володіти необхідним рівнем професійної компетентності, бажанням досягати успіху в своїй діяльності.

Проблема формування професійної компетентності вчителя вирішується дослідниками з позиції різних підходів: системного (Н. Блауберг), аксіологічного (Є. Бондаревська, Н. Нікандров, В. Сластьонін та ін.), технологічного (В. Беспалько, Ю. Кабанський, Н. Кузьміна, Г. Селевко), діяльнісного (Л. Виготський, В. Давидов,

І. Зимня), професійно-особистісного (М. Кларін, С. Рубінштейн та ін.), компетентнісного (В. Болотов) і ін.

Сучасна педагогічна психологія стверджує, що в українському суспільстві істотно розширилося освітній простір, зросла потреба в педагогах, здатних до проектування розвиваючого соціокультурного середовища, до побудови та реалізації освітніх програм для дітей з різними особливостями психологічної готовності до навчання, з індивідуальними відмінностями психіки.

Мета дослідження: визначити умови розвитку професійної компетенції вчителя початкової школи.

Об'єкт дослідження: професійний розвиток вчителя початкової школи.

Предмет дослідження: специфіка професійної компетенції вчителя початкової школи та психологічні умови її розвитку.

Слід зазначити, що в даний час немає однозначного визначення поняття професійної компетентності. Огляд психолого-педагогічної літератури та інших інформаційних джерел, присвячених даній проблемі, показує, що можна виділити кілька підходів до визначення поняття «професійна компетентність».

Компетенція – об'єктивний, рівневий опис ділових якостей, необхідних для успішного виконання роботи.

Компетенція – одна з описових характеристик, що слугує для визначення ступеня відповідності співробітника поставленим завданням [1, с. 236–237].

Найчастіше компетенція – це номінальна шкала, за якою виявляється наявність або відсутність потрібної для роботи складової, а не ступінь її вираженості.

У той же час професійною компетентністю називають індивідуально-психологічне утворення, що включає досвід, знання, психологічну готовність.

Одним з найбільш поширених визначень розглянутого терміна у вітчизняній психолого-педагогічній літературі є наступне: «...якість, властивість або стан фахівця, що забезпечує разом або окремо його фізичне, психічне та духовне відповідність необхідності, потреби, вимогам певної професії, спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації, займаній або виконуваній службової посади».

Найважливішою характеристикою професійної компетентності, є «спрямованість на дитину». Педагогічна спрямованість вчителя на дитину має на меті виробити в учня мотивацію навчання, пізнання навколишнього світу, людей, самого себе. Вона передбачає турботу про дитину, інтерес до нього, любов, сприяння розвитку його особистості і максимальної самоактуалізації її індивідуальності.

Л. Хомич, у зв'язку з цим, виділяє наступні фактори нових підходів до підготовки вчителя: *соціально-економічні*, пов'язані із змінами в суспільній свідомості і появою нових цінностей в освіті, тобто переваги

саморозвитку самовиховання, самоосвіти над передачею знань, умінь і навичок; інтереси особистості мають пріоритетне значення порівняно з навчальними планами і програмами; створюються умови для постійного звеличення людини, гармонізації її відносин з природою і суспільством, державою й іншими людьми; *практичні*, що виникли внаслідок соціально-економічних перетворень у нашій країні, появи нових типів навчально-виховних закладів, окрім загальноосвітньої школи; для них потрібний новий учитель з цілісним уявленням про професійну діяльність; майбутній учитель повинен діяти самостійно, оволодіти в процесі психолого-педагогічної підготовки спеціальними вміннями і навичками взаємодії й спілкування; щоб підготовка вчителя відповідала сучасним вимогам, треба активізувати розробку методологічної та теоретичної основи педагогічної освіти; *теоретичні*, зумовлені як соціально-економічними, так і практичними змінами в розвитку народної освіти; педагогічна освіта розвивається по шляху формування в майбутніх педагогів цілісного уявлення про свою професійну діяльність, через те більшість педагогічних закладів України у навчальні плани включає інтегровані курси психолого-педагогічних дисциплін і на цій основі цілеспрямовано організовує формування професійно важливих якостей майбутнього вчителя, його професійної свідомості і поведінки, а також сприяє розвитку індивідуальності [2, с.114].

С. Мартиненко вважає, що однією із найважливіших складових професійної підготовки вчителя початкової школи є його підготовка до діагностичної діяльності. Означена підготовка як цілісна система будується на основі органічної єдності загального, особливого та індивідуального. Як загальне – вона є складовою професійної загальнопедагогічної підготовки вчителя; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями й закономірностями навчального процесу; як індивідуальне – відображає залежність підготовки від особистісних якостей учителя і рівня його педагогічної діяльності. Готовність учителя до забезпечення розвитку індивідуальних можливостей учнів, здатність до професійного та особистісного саморозвитку – це домінуюча мета його професійної підготовки. "Педагогічна діяльність, у процесі якої реалізуються професійні можливості вчителя і здійснюється індивідуальний розвиток його особистості, є засобом формування творчої особистості учня в навчально-виховному процесі. Саме тому підготовка вчителя до діагностичної діяльності передбачає його підготовку до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «вчитель-учень» [2, с. 129].

Дослідження специфіки психологічної підготовки вчителя показало, що зберігається теоретична спрямованість психологічного знання, при якій 2/3 навчального часу відводиться на читання лекцій. Крім того, зміст психологічного знання (в тому числі і курс педагогічної психології) не завжди пов'язане з приватними методиками. Дидактика не спирається на сучасні психологічні дані про структуру навчальної

діяльності та про процес навчання; психологічні закономірності не втілені в методичних розробках.

На думку Л. Веред, основне завдання ВНЗ щодо підготовки вчителя початкової школи полягає не в акцентуванні трансляції знань, як це найчастіше відбувається сьогодні, а в створенні мотивації освіти, особистісному самовдосконаленні, активізації життєвої позиції, вихованні у студентів таких якостей, як: комунікативність, тактовність, критичність, креативність тощо. Це дозволить надалі подолати об'єктивно чинне протиріччя між постійно мінливими вимогами і можливостями системи освіти, оскільки соціально-політичні та суспільно-політичні фактори не тільки впливають на загальні перспективи розвитку освіти, але й пред'являють принципово нові вимоги до всіх його структурам і до його головної постаті – вчителю [3, с. 129].

Серед необхідних педагогу початкової школи особистісних властивостей і якостей вчені називають наступні: емоційна стабільність, високий самоконтроль поведінки, щирість, доброта, сумління, самодостатність, ініціативність, організованість, наполегливість, старанність, цілеспрямованість.

Проте однією з головних умов забезпечення ефективності навчально-виховного процесу є підготовка вчителя до педагогічної діяльності, спрямована на формування психологічної готовності педагога до взаємодії з дітьми.

О. Мороз зауважує, що готовність педагога до професійної діяльності вимагає наявності певних соціально-психологічних рис і властивостей його характеру, серед яких автор виділяє наступні: загальногромадянські риси; морально-педагогічні, педагогічні, соціально-перцептивні якості; індивідуально-психологічні особливості; психолого-педагогічні здібності.

Вчений наголошує, що всі риси особистості тісно пов'язані між собою, але провідна роль належить світогляду й спрямованості особистості та її мотивам. З огляду на це, провідними він визнає соціально-моральну, професійно-педагогічну й пізнавальну спрямованість.

Відмінною особливістю психолого-педагогічного супроводу майбутнього вчителя початкових класів від традиційного керівництва є створення умов для толерантного професійного спілкування на рівні «суб'єкт – суб'єктного» взаємодії.

Психолого-педагогічний супровід майбутнього вчителя початкових класів на стадії творчої інтерпретації власного досвіду полягає в мобілізації творчої активності майбутнього вчителя початкових класів шляхом консультування, створення особистої зацікавленості в результатах творчої діяльності, проведення проміжних діагностичних зрізів і рефлексії майбутнього вчителя початкових класів [4, с. 72–78].

Розвиток професійної компетентності – це розвиток творчої індивідуальності, формування сприйнятливості до педагогічних

інновацій, здібностей адаптуватися до зміни педагогічному середовищі. Від професійного рівня педагога безпосередньо залежить соціально-економічний і духовний розвиток суспільства.

Список використаної літератури

1. Сліпушко О. М. Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові / О. М. Сліпушко. – К. : Вид-во «Криниця», 1999. – С. 236–237. **2. Хомич Л. О.** Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 201 с. **3. Веред Л. Г.** Підготовка вчителя початкової школи до професійної діяльності / Л. Г. Веред // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс]: Збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Вип. 5. – К., 2011. **4. Лівшун О. В.** Професійна підготовка педагогічних кадрів: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. асп. та молодих учен. (Хмельницький, 22 жовт. 2009 р). – Хмельницький : ХГПА, 2009. – С. 72–78.

Федотова Т. В. Умови розвитку професійної компетенції майбутнього вчителя початкової школи

У статті дана характеристика професійної компетентності як невід'ємного компонента професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів. Визначена наявність певних соціально-психологічних рис і властивостей майбутнього вчителя початкових класів. Професійна компетентність розглядається, як індивідуально-психологічне утворення, що включає досвід, знання, психологічну готовність. Розглянуті фактори нових підходів до підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Робиться акцент на особливості психолого-педагогічного супроводу майбутнього вчителя початкових класів.

Ключові слова: майбутні вчителі початкових класів, психологічний супровід, професійна компетентність.

Федотова Т. В. Условия развития профессиональной компетенции будущего учителя начальной школы

В статье дана характеристика профессиональной компетентности как неотъемлемого компонента профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов. Рассмотрено наличие определенных социально-психологических черт и свойств будущего учителя начальных классов. Профессиональная компетентность рассматривается как индивидуально-психологическое образование, включающее опыт, знания, психологическую готовность. Выделены факторы новых подходов к подготовке будущего учителя начальных классов. Делается акцент на особенности психолого-педагогического сопровождения будущего учителя начальных классов.

Ключевые слова: будущие учителя начальных классов, психологическое сопровождение, профессиональная компетентность.

Fedotova T. Conditions for the Development of the Professional Competence of the Future Primary School Teacher

In the article the characteristic of professional competence as an integral component of professional activity of the future teacher of primary classes is given. The existence of certain socio-psychological traits and qualities of the future teacher of primary classes is considered. Professional competence is considered as an individual psychological education, including experience, knowledge, psychological readiness. The factors of new approaches to the preparation of the future teacher of primary classes are singled out. The emphasis is placed on the features of psychological and pedagogical support for the future teacher of primary classes.

Key words: future primary school teachers, psychological support, professional competence.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

UDC 159.9-05(438)

Maria Kocór

THE NEED AND THE SPECIFICS OF THE WORK OF A PSYCHOLOGIST IN POLISH SCHOOLS

1. Introduction

Modern education is increasingly complex and difficult process. As a lifelong process includes formal and informal education due to the continuous process of change of social civilization and intensive development of knowledge and the characteristics of the informational society. For as we all know, today once-acquired diploma is not enough, but a man must train and improve for the whole life, using various forms of education and sources of knowledge. One of the most important stages of human education is the school as a place of learning and development of students, but on the other hand, as a place of work and development of teachers. Because what can a school do without a well-prepared for his difficult and complex role of the teacher as a pedagogue educator. It is also difficult for a student to meet the demands of the contemporary times and to learn and develop responsibly, if he will not have favourable conditions and internal conviction, when he will not have a sense of his own actions' meaning. What are the effects of Students' education, when they will have the understanding and support from teachers, parents, peers, but also a variety of specialists, if necessary. It is even more difficult when the school and its education is becoming more and more distant, formal and bureaucratic.

Because of these and other similar thoughts about the nature, meaning of education, motivational factors responsible for learning and organizing favourable conditions and climate, it is concluded that learning and the school environment should have more and more psychological support. It does not regard to the student himself, his education and upbringing, but the entire system of the socio-cultural school that creates a more or less conducive to learning and teaching work climate. Not overestimated in this role- cognitive and lenient, as well as preventive, advisory and reactive to the specific issue plays a school psychologist, who is still insufficient in the Polish school. This article is about his needs and specificity of work in the polish conditions. As we know, direct addressee of the activities of a school psychologist is always a student. However, to achieve it, he must cooperate with the school's entities and the local community, and therefore with teachers, parents, a pedagogue, a therapist at school and with other specialists. But before I make an attempt to sketch the most important tasks and areas of activity of the school psychologist addressed specifically to pupils with special educational needs, I would like to point out some of the problems of the Polish school. In my

opinion, they should become an important argument of psychologists' employment and engagement in the resolution and prevention of difficult educational and professional situations, failures, conflicts, but also in the disclosure and directing student's potential to education and development.

2. Contemporary school and it's problems in Poland

While undertaking the subject of school, no one needs to be convinced how important functions and tasks it fulfils and, how many difficulties it encounters-material-economic, organizational and technical, social, cultural, legal and political. Because in order to effectively teach and educate, one must know and understand the needs, expectations and possibilities, as well as the values cherished and objectives pursued by the students. The school must in fact react to them planning a teaching and educational work. It must recognize the strengths and limitations of the lying in the student, and in his family environment, peer or, more broadly local. However, the school is not only the institution, its formal conditions, organization and management of the school, changes in progress and the ones made, school reforms, but also the school legislation and internal rules, standards of behaviour, training programs, methods and forms of work, as well as measures, grading and evaluation system, interpersonal contacts at school, etc. If these elements are not consistent and there is no educational dialogue and cooperation of its subjects in the school, it is difficult to talk about the high achievements in the form of students' competences and learning satisfaction. Indeed, all components of the educational process which takes place in the school and should be supported in the family and in the wider context of students' lives are closely linked. Thus, if one element is not functioning properly, it causes abnormalities in other elements, and when there is no agreement between them, sincerity and responsibility then we can talk about the system's swaying and the fragmentation of educational activities. At school there are many threats of psychosocial nature, when there is lack of aspirations' coherence and creative engagement.

In the context of undertaken considerations, we can say that the specific features of contemporary Polish school and it's problems they are currently facing, which in particular are: intense transformation of its social and cultural environment, the crisis of values and the collapse of educational authorities, including the crisis of family ties, which causes numerous educational problems, conflicts in school, failures, but also aggressive behaviour, violence in various forms, truancy, indifferent or even negative attitude towards the school and learning. Others include stress and overload of teacher's professional duties, their excessive criticizing, blaming for failures, formalization of the activities of a student, parent, and teacher, education strictly for examinations, focus on tests in assessing and listing of schools in the evaluation activities. First of all, numerous and very little successful changes and school reforms are a problem in planning further educational activities, which not always the student, parent or teacher have the last word. First of all, problems of modern school should be considered in the context of

their mismatch to the formal requirements, but also disregard of the needs and abilities of students, teachers and parents. These have an individual, as well as group nature at the levels of student-student, student-teacher, teacher-parents and vice versa. First of all, these problems are related to the effective learning, as well as to the creative and responsible functioning of the various groups and communication with others. The whole range of problems that are taking place in the Polish school result from the tasks of educational care and the assistance when students can not handle, and when teachers are experiencing stress and frustration associated with excess of duties, lack of respect and recognition, and the instrumental treatment when there is no dialogue with the family, and the parents' attitude is critical or indifferent to school and teachers. This condition is particularly disturbing and requires counteraction in relation to the special educational needs of students.

3. Student with special educational needs in school

In the source literature, special educational needs students "are not defined on the basis of a predetermined scale of impairment or achievements, but in relation to how the child is doing with reference to their peers" (O'Regan, 2005, p. 11; Barłóg, 2012, p. 43). Altogether, the word "special" is the adjectival definition of the subject or object, for his distinctive, different from the majority, protruding from the generally accepted norm or standard, the established standards, other than the usual. In determining the border, below or above which need a student can be considered special, realization of the object of special education's interest can help us. A list of the areas separated by type of deviation from the developmental norm of children and adolescents is demonstrated by W. Dykcik, who claims that special education deals with people with outst and in general abilities and directional talents, whose level of development in particular area is above normal or average, and must be treated differently and pointed in the proper direction. It is an area of education of gifted and talented. While other subject ranges of special education are related to persons below the standard capabilities and needs of average students. They are children and adolescents:

- with mental retardation, visual and hearing impairments and coupled impairment; These are engaged by the revalidation and rehabilitation Pedagogy,
- with chronic diseases, physical disability and somatic otherness; Their needs are the object of research and medical and the rape tic pedagogy,
- social maladjustment, asocial, antisocial, criminal and demoralized behaviour and those at risk of these phenomena; Rehabilitation pedagogy has a lot to say there,
- with learning difficulties, partial developmental disorders, speech disorders and in emotional background; This is an of research for correction pedagogy (Dykcik, 2006, pp. 23-24).

Special educational needs result from the characteristics of development (deficits, potential) and environmental factors (social maladjustment, pathology in the family, etc.) or are the result of other causes of students'

difficulty, who can not meet the demands of the program at the current learning stage. In the scientific literature various diagnostic criteria are exposed, according to which students should be treated as one with special needs. And so, taking into account the organic criterion these may be the students:

- with mobility impairments, small and large motor disorders,
- with visual impairments – visually impaired and blind,
- impairments of hearing – hearing impaired and deaf,
- the central nervous system dysfunctions – with cerebral palsy, epilepsy, aphasia,
- developmental deficits in the field of cognitive functions – with developmental dyslexia,
- chronically ill.

Due to the psychological criteria there are students:

- exceptionally talented and gifted,
- mentally handicapped (intellectually disabled),
- with impairment of mental development, so linguistic communication, with specific developmental disorders of school skills and motor function,
- with pervasive developmental disorders – autistic children with disintegration impairment, etc,
- behavioural and emotional disorders – of hyperactivity, with disturbed behaviour or emotions, impaired social functioning.

In contrast, due to the environmental criteria we can talk about children and young people from:

- educationally dysfunctional families – affected by traumatic experiences, addiction, violence, crime, poverty, homelessness and marginalization,
- the families of migrants, repatriates, from different cultural and religious environments, misfits to the existing culture (Ginter, 2015 <http://www.edukacja.edux.pl/p-19123-uczen-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi.php>; Kocór, 2015).

The characteristics of these groups of students with special educational and developmental needs at the same time, can be found in a number of scientific studies, mainly in the field of special pedagogy and social education, rehabilitation pedagogy, protective pedagogy and partly school pedagogy. In providing them with support in terms of diagnosis, prevention or aid invaluable is the role of teacher and school psychologist or, if there is no psychologist employed, very important is the cooperation with the psychological-pedagogical clinic and specialists to recognize the special needs and adapt educational activities for their guidance.

4. School psychologist towards the special needs of the student

According to the *Regulation of the Minister of National Education of 30 April 2013. In the law principles of providing and organizing psychological*

and pedagogical assistance in public kindergartens and schools the tasks of the psychologist include:

- identifying potential and individual student needs and enabling them to meet,
- conducting research and diagnostic activities among students, including identifying potential possibilities and supporting the strengths of the student;
- supporting student with aptitudes;
- diagnosis of the educational situation in order to promote student development, determine the appropriate forms of psychological and pedagogical support, including prevention, mediation and intervention to students, parents and teachers;
- organizing and conducting various forms of psychological support for students, parents and teachers.
- provide students with guidance in the selection of the next stage of education;
- minimizing the effects of developmental disorders, prevention of behaviour disorders and initiating various forms of assistance in the educational environment of the school and non-school student;
- supporting classes' educators, educational teams and other problem-task teams in the of preventive-educational activities, under the program of school care;
- support parents and teachers in solving educational problems;
- allowing the development of educational skills of parents and teachers;
- cooperation with the guidance counsellor and institutions supporting the school.

The mentioned tasks are carried out in cooperation with the director, parents, teachers and other school staff, teachers and employees of other institutions, psychological and educational clinics, specialized clinics, other entities, working for the benefit of family, children and youth.

Support and psychological assistance includes:

- measures to diagnose learning difficulties and behaviour (early detection of developmental deficits);
- assistance in solving problems of the students and their families (educational counselling, welfare);
- psycho education and psycho prevention (prevention of addiction, online threats, violence and aggression),
- assisting teachers in difficult educational situations (<http://www.zs-zielonki.zielonki.pl/index.php/2014-12-15-22-44-37/zadania-psychologa-szkolnego>; read 08/11/2016).

As it can be seen, the role and tasks of psychologist are extremely complex. Their implementation requires direct contact with the student, as well as cooperation with the school environment and it's social community.

Psychologist's work applies in particular to so-called special students, whose level of development is below or above the norm. Mental support is necessary for the child from culturally disadvantaged environments, who survived shock, found themselves in a completely new situation, such as illness, disability, divorce, parent's departure abroad.

5. Educational psychologist – a need of him and his work in polish conditions

Main addressee of the psychologist's actions in school is a student and, indirectly, teachers, parents and other staff. It seems that the beginning of any actions-prevention, mediation, intervention – is to recognize the potential and the educational situation of pupils in terms of their characteristics and environmental development. The work of the school psychologist is to collect information about their needs, problems and situations that are the result of many school and extracurricular factors. This information is acquired during the psychological research through: survey, interview, observation, test, questionnaire, drawings, stories, etc. The psychologist also collects information through indirect channels. It comes from: students, teachers, director, pedagogue and other professionals, school staff, parents, but also from their own observations, experiences, feelings. Psychologist works individually with each student, but also often with the group in the form of psycho-educational classes. Their aim is to solve the problem, mediation, and ultimately opening up to each other, learning how to resolve conflicts, the release of negative emotions, fears, anxieties. This is one of the ways of integrating the group, which begins more and more to trust, and realizes its limitations and possibilities. Conversation or interview are the basic techniques allowing the psychologist to gather the necessary information and to maintain relations in the further work. At the beginning it is important to make a contact, determine the problem and the capacity to deal with it - from the point of view of both sides. It is important to reflect on whether the psychologist is an appropriate person for the problem, or the place, which is his office, provides adequate working conditions to work with a particular pupil over the problem. These and other findings give a beginning of cooperation and the direction for solving problems. Respect, understanding and trust, which will build be in the beginning of the relationship, will allow the psychologist to direct the conversation by controlling its course without judgment. During regular meetings, the relationship psychologist-client should be a positive transformation to develop some kind of personal relationship that allows honesty, willingness to cooperate, which strengthens the positive attitude to a psychologist as a diagnostician, prevention, mediator or therapist. An important principle of psychologist's work is to ensure the confidentiality, unless the customer wants to withdraw from it, though often it is impossible to help without the involvement of third parties. Then the psychologist should make aware and warn the client about the possible consequences. Psychologist is forced to discuss students' problems very gently, so as not to betray their trust and do not break the rules of the Ethics and Professional Code of the

Psychologist (<http://ptp-lodz.pl/ptp/kodeks-etyki-psychologa>). The school environment, however, not always keeps the information in secret and it comes to different interpretations of the student contact with a psychologist. It is therefore important to establish clear rules and to determine in whose interest it occurs. The most common arrangement of cooperation is a student, parent and teacher, but also a pedagogue and other professionals. Conversations with each of them individually or jointly run are reaching compromise and determining the direction of change by each and in each of these entities. The most valuable change is the implementation of educational and developmental needs, and activation of the student in their meeting, support in the development and in difficult situations. We also cannot forget of the teachers and parents who encounter many obstacles in creating an environment favourable to this goal, which is why the work of a psychologist also includes them. Outlining the need and nature of psychologist's work in the Polish school, one should indicate a wider range of activities, not only in relation to pupils with special educational needs, which were mentioned in the previous section. The work of the school psychologist is in fact extremely important in terms of identifying the needs and abilities of students, who have developmental processes run normally, in terms of preventive education. Significant in this respect is the cooperation of professional and amateur educators, so teachers and parents, and co-creation of favourable conditions for parental influence on students, as well as solving, with the participation of a psychologist, encountered the difficulties and problems. It is an advisory and mediation, but also intervention, corrective of made mistakes, therapeutic, restorative, compensatory and development activity. Altogether, tasks and activities in the Polish school psychologist include:

1. Diagnosis of the needs and abilities of students and to support the student's strengths by:

- assisting pupils with learning difficulties, namely: the initial recognition of their causes, providing counselling assistance to students and parents, formulation of indications for educators to work with such students;
- assisting students who cause educational problems: the initial recognition of the causes of behavioural disorders and educational problems, monitoring of the students' functioning in the school, providing parents and teachers with educational advice;
- targeting methods and forms of work with gifted students: consultation with teachers and class' educators, guidance for parents, supporting the functioning of a school student, including consideration of adaptation to the educational requirements.

2. Diagnosis of the education's situation in order to promote student development, determine the forms of psychological and pedagogical support, including prevention, mediation and intervention to students, parents and teachers by:

- keeping records of pupils at risk and socially maladjusted, developing contact and cooperation with classes' educators and parents of students in this field;

- creation of educational and preventive school programs, etc., Managing the work of the team developing such programs and participation in the development and implementation of the school care plan, assisting teachers in the implementation of preventive and psycho-educational programs;

- counteracting the social pathology and prevention of addictions: the coordination of prevention campaigns, cooperation with the plenipotentiary for addiction troubleshooting and with the police, the municipal guards, etc.

3. Organizing psychological and pedagogical support for pupils, parents and teachers by:

- assisting pupils with learning difficulties or educational problems: the initial recognition of their causes, referral for an examination in an appropriate specialist facility with the opinion of the teacher or examinations conducted by the school, monitoring the functioning of the students in the school and providing educational advice to parents;

- the provision of psychological assistance to students in need of special care and educational assistance, mainly with difficulties in social's and family's contacts, consultations with classes' educators and parents, providing advice, setting up "psychological and pedagogical assistance cards", agreeing on educational activities, conducting individual or group therapy for the students, therapeutic activities for students with developmental dyslexia and activities supporting the educational work of the team, providing students with assistance, according to the difficulty, in the appropriate specialized institution.

- organizing the care of foster families including: constant contact with classes' educators of students, who are in foster care and legal guardians of students.

4. Minimizing the effects of developmental disorders, prevention of behaviour disorders and initiating various forms of educational assistance in the environment of the school and non-school student by:

- coordination and participation in the implementation of prevention programs, preventive and psycho-educational at school, preventing extreme forms of social maladjustment (individual conversations with students, consultation with parents, cooperation with the court, the police and social welfare institutions)

- an organization of help for students with speech impediments (consultation with specialists and direction to them);

- supporting the students with special educational needs and adjust educational requirements (consultation with the classes' educators and teachers the recommendations for working with students, organization of meetings with experts, cooperation with parents)

([http://sp3wladek.pl/files/file/Dokumenty%20do%20pobrania /zadania.pdf](http://sp3wladek.pl/files/file/Dokumenty%20do%20pobrania/zadania.pdf), read 08/11/2016; Look: Katra & Sokołowska, 2010).

6. Instead of an ending

Considerations were taken to identify the needs and scope of psychologist's activities in the Polish school. Undoubtedly, this is a very broad subject and requires a lot of analysis and explanation, resorting to a rich literature on the subject, as well as the results of previously conducted studies. Therefore, this article can be treated as a voice in the discussion on this important topic related to school environment, which should be adequate conviction to learn and to work effectively and responsibly. Help and support in pursuit of the deep purposes of education lies in mainly in specialist, and his internal motivation in the person of a school psychologist. The addressees of his actions is the first line of the student, but to support him and teach responsible life, actions must be directed at teachers, educators and parents, but also greater cooperation with specialists working in the school and in the wider environment. The invaluable is role of psychologist, still not fully perceived and appreciated, in discovering and managing emotions and attitude to other people – colleagues, but also other teachers and parents in the development of emotional intelligence and building a positive self-image. In the disclosure of one's own emotions, feelings, desires and aspirations lies a golden measure for wise education, from which all benefit. For education to be effective, it must listen to the voice of conscience, and move towards an important life values such as truth, goodness and beauty, hidden inside another human being. The interior is the area of research, different practices and psychological solutions and inquiries. So answering the question: What is the need and the specifics of the work of a psychologist in the Polish school? Certainly we must say that it is huge or even fundamental, and his work is very complex, extremely challenging and valuable to psychosocial hazards that take place outside of school, and to which the school must react responsibly, as well as prevent it. There are a lot of areas and arguments of pedagogue's actions in Polish schools and most of them are educational impotence, family or school crisis, as well as the teacher's, the collapse of values and authority, confusion and loneliness of man in his endeavours, struggles, in difficult and complex cases that need to be learned to look at them from a distance and with faith in own causative power and in understanding, help and support of another man. But did undertaken considerations cause us to think of education in terms of trust, commitment and responsibility and put more emphasis on the psychological approach to education participants? I set this question hoping that it will become an important impulse to the discussion on the quality of education.

Literature

1. BARŁÓG, K. 2012. Konteksty wspomaganie rozwoju uczniów specjalnych potrzebach edukacyjnych ze szczególnym uwzględnieniem uczniów zdolnych, utalentowanych. W: Odkrywanie talentów. Wybrane

problemy diagnozy, wspierania rozwoju i edukacji. Barłóg, K., Mach, A., Zaborniak-Sobczak M. (red.). Rzeszów: UR, 2012, s. 43-61. ISBN 978-83-738-705-8. **2. DYKCIK**, 2006. W. Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki. W: Pedagogika specjalna, Dykcik, W. (red.), Poznań: UAM, 2006, s. 23-24. ISBN 832-321-103-5. **3. GINTER, B.** Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, [odczytano 15.08.2015]. <http://www.edukacja.edux.pl/p-19123-uczen-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi.php>. **4. KATRA, G. & Sokołowska, E.** (ed.) 2010. Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole, Wolter Kluwers Polska Sp. Z.o.o.: Warszawa. ISBN 978-83-264-0097-1. **5. KOCÓR, M.** Nauczyciel uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej w Polsce. In: Hrebenarová, L.& Kožárová, J. (ed.) Dilemy inkluzívneho procesu v edukácii so zameraním na socializáciu osôb so špeciálnymi potrebami, Prešovska Univerzita v Prešove: Presov 2015, s. 262-276. ISBN ISBN 978-80-555-1423-9. **6. O'REGAN, J.** 2005. Jak pracować z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych? Poznań: Liber, 2005. ISBN 836-021-502-2. **7.** <http://ptp-lodz.pl/ptp/kodeks-etyki-psychologa>. **8.** <http://sp3wladek.pl/files/file/Dokumenty%20do%20pobrania/zadania.pdf>, read 08/11/2016; 08/11/2016. **9.** <http://www.zs-zielonki.zielonki.pl/index.php/2014-12-15-22-44-37/zadania-psychologa-szkolnego>; 08/11/2016.

Коцур М. Необхідність і специфіка роботи психолога в польських школах

Сучасна школа має набагато більше різних можливостей, ніж чверть століття тому. Внаслідок швидких суспільних змін вона стикається з багатьма обмеженнями та проблемами, пов'язаними із знеціненням ролі освіти, різними психосоціальними загрозами в розвитку дітей і молоді, кризою виховання в сім'ї, ізоляцією. Ці проблеми пов'язані з недостатньою адаптацією школи як інституції до потреб, очікувань та можливостей щодо суб'єктів її діяльності – студентів, вчителів, батьків. Багато років існує величезна потреба в підтримці з боку психологів, які можуть розвинути внутрішню мотивацію до навчання, діяльності, розвитку та співпраці у реалізації глибоких цілей. У цій статті розкрито необхідність і специфіку роботи психолога в польській школі з точки зору діагностики, профілактики та втручання щодо всіх визначених суб'єктів діяльності. Це стало обґрунтуванням необхідності співпраці із суб'єктами шкільної освіти для кращого розуміння та підтримки студента.

Ключові слова: школа, учень, вчитель, шкільний психолог, підтримка та співпраця.

Коцур М. Необходимость и специфика работы психолога в польских школах

Современная школа имеет гораздо больше разных возможностей, чем четверть века назад. Вследствие быстрых общественных изменений она сталкивается со многими ограничениями и проблемами, связанными с обесцениванием роли образования, различными психосоциальными угрозами в развитии детей и молодежи, кризисом воспитания в семье, изоляцией. Эти проблемы связаны с недостаточной адаптацией школы как института с потребностями, ожиданиями и возможностями для субъектов ее деятельности – студентов, учителей, родителей. Много лет существует огромная потребность в поддержке со стороны психологов, которые могут развить внутреннюю мотивацию к обучению, деятельности, развития и сотрудничества в реализации глубоких целей. В этой статье раскрыта необходимость и специфика работы психолога в польской школе с точки зрения диагностики, профилактики и вмешательства в отношении всех названных субъектов деятельности. Это стало обоснованием необходимости сотрудничества с субъектами школьного образования для лучшего понимания и поддержки студента.

Ключевые слова: школа, ученик, учитель, школьный психолог, поддержка и сотрудничество.

Kocór M. The Need and Specifics of the Work of a Psychologist in Polish Schools

Contemporary school has different possibilities than quarter of century ago. In result of inept changes it encounters many restrictions and problems connected related to studying, with difficult youth and fall of educational authorities, as well as with various psychosocial threats of children's and youth's development, with bounds crisis and education in family, isolation. These problems are connected with insufficient adjustment of school as an institution to the needs, expectations and possibilities of it's subjects – students, teachers, parents. For years there is an enormous need of support from the side of psychologists, who could develop internal motivation to study, work, develop and to cooperation in implementing deep goals. In this speech, important arguments and specification of psychologist's work in polish school were presented, in terms of diagnosis, prevention and intervention with reference to it's all subjects. It justified the necessity of cooperation with subjects of school's education for better understanding and support of a student.

Key words: school, pupil, teacher, school psychologist, support and cooperation

Стаття надійшла до редакції 05.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 373.015.3:005.32]-057.874

С. О. Гунько

ДІАГНОСТИКА СТАНУ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ШКІЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ

Перед сучасною школою постають важливі завдання, головне з яких – створення сприятливих умов для розвитку високоосвіченої, активної і творчої особистості. Для успішного розв'язку цього завдання вчителю необхідно застосовувати такі форми та методи роботи, які забезпечують активізацію пізнавальної діяльності школярів, формування у них дієвого та зацікавленого ставлення до навчальної праці, розвиток їхніх пізнавальних інтересів. Великі резерви у даному контексті криються у формуванні та розвитку в школярів мотивації до навчальної діяльності, адже саме мотиваційний компонент навчання забезпечує як високі результати при безпосередньому педагогічному впливі, так і гарантує пролонговану пізнавальну активність школярів в майбутньому в будь-яких життєвих ситуаціях [2].

Проблема навчальної мотивації школярів завжди була предметом уваги науковців. Зокрема, цю проблему досліджували П. Блонський, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Леонт'єв, М. Лісіна, А. Макаренко, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, С. Шацький, М. Ярошевський. Психологічні аспекти теорії мотивації навчальної діяльності розкриті в роботах Г. Костюка, А. Маркової, А. Маслоу, Х. Хекхаузена. Структура мотивації навчальної діяльності та засоби її формування розкриті в працях А. Алф'єрова, Ю. Бабанського, А. Вербицького, В. Вергасова, Т. Габай та ін. Умови та чинники, що впливають на формування й розвиток навчально-пізнавальної мотивації школярів досліджували Ш. Амонашвілі, В. Давидов, Д. Ельконін, М. Матюхіна та ін. Обґрунтування умотивованого навчання через упровадження нових педагогічних технологій подається у роботах В. Бондаря, В. Козакова, І. Підласого, Ю. Реви, Л. Романишиної [3; 5].

Мета статті: розкрити стан сформованості та особливості мотивації навчальної діяльності школярів.

Навчальна мотивація є важливим чинником організації пізнавальної діяльності учнів та основною передумовою осмисленого засвоєння ними знань та розвитку їхніх умінь. Від характеру мотивів навчальної активності залежить усвідомленість змісту навчального матеріалу, глибина та міцність знань школярів. Під навчальною мотивацією розуміють сукупність спонукальних факторів, що визначають активність учня, тобто це інтереси, прагнення, потреби, ідеали, установки, емоції, переконання, котрі спонукають школяра до діяльності. Для успішного формування у школяра навчальної мотивації вчитель має чітко розуміти

її сутність, чинники, які впливають на її формування, особливості формування даного феномену особистості [1; 7].

Досліджуючи проблему шкільної мотивації ми провели діагностику рівня її сформованості в школярів міста Луцька. В діагностичних процедурах взяли учні 5 та 9 класів комунального закладу «Луцький навчально-виховний комплекс №26 Луцької міської ради Волинської області», комунального закладу «Луцька гімназія №21 імені Михайла Кравчука Луцької міської ради Волинської області» та комунального закладу «Луцький навчально-виховний комплекс загальноосвітня школа-інтернат I-III ст. – правознавчий ліцей з посиленою фізичною підготовкою Луцької міської ради Волинської області». Всього до дослідження було залучено 158 школярів, з яких 85 навчаються у 5 класі, а 73 – у дев'ятому. Такий вибір респондентів ґрунтувався на припущенні, що існують певні відмінності в шкільній мотивації учнів середньої та старшої ланки школи, а, також на тому, що існують відмінності в шкільній мотивації учнів навчальних закладів різних типів.

В якості інструментарію дослідження був використаний модифікований варіант анкети шкільної мотивації Н. Лусканової (модифікація О. Данилової) [4]. Узагальнення даних, отриманих у процесі анкетування дало змогу сформувати розподіли школярів за рівнями шкільної мотивації, які подаємо у таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіли школярів за рівнями шкільної мотивації, у %

Рівні мотивації	НВК №26		Гімназія №21		ЛНВК ЗОШ-інтернат	
	5 клас	9 клас	5 клас	9 клас	5 клас	9 клас
< 10 балів	6,9	0,0	0,0	7,1	7,7	0,0
10-14 балів	17,2	26,9	23,3	10,7	0,0	5,3
15-19 балів	17,2	38,5	30,0	50,0	34,6	57,9
20-24 бали	34,5	30,8	26,7	21,4	50,0	31,6
25-30 балів	24,1	3,8	20,0	10,7	7,7	5,3

Аналіз даних, які представлені в таблиці 1 дає підстави стверджувати, що як ми і передбачали, простежуються певні відмінності в рівнях шкільної мотивації учнів у залежності як від віку, так і від закладу, в якому вони навчаються. Зокрема, у 24,1 % п'ятикласників НВК №26 був зафіксований максимально високий рівень шкільної мотивації, навчальної активності. У гімназії №21 таких дітей було виявлено дещо менше – 20,0%, а в ЛНВК ЗОШ-інтернат лише 7,7%. У 9-х класах ситуація кардинально гірша – було виявлено 3,8%, 10,7%, 5,3% дітей (у НВК №26, гімназії №21, ЛНВК ЗОШ-інтернат відповідно) які відрізняються наявністю високих пізнавальних мотивів, прагненням успішно виконувати всі шкільні вимоги, чітко дотримуються всіх

вказівок учителя, сумлінні й відповідальні, сильно переживають, якщо одержують незадовільні оцінки чи зауваження педагога.

Дещо інший характер має розподіл дітей з хорошою шкільною мотивацією. Так, у процесі анкетування ми виявили, що в цілому не простежуються значних відмінностей залежно від віку чи типу закладу між дітьми, у яких діагностований рівень шкільної мотивації в межах 20–24 балів. Частки школярів з цим рівнем шкільної мотивації змінюються в невеликому діапазоні, в межах від 26,7% (гімназія №21, 5 клас) до 34,5% (НВК №26, 5 клас). Виключення становлять лише дев'ятикласники гімназії №21, серед яких було виявлено лише 21,4% школярів з хорошою шкільною мотивацією та п'ятикласники ЛНВК ЗОШ-інтернат, серед яких 50,0% дітей успішно справляються з навчальною діяльністю, при відповідях на питання проявляють меншу залежність від жорстких вимог і норм. Хочемо зазначити, частка дітей з хорошою шкільною мотивацією найменша в гімназії №21 (48,1%), а найбільша – у ЛНВК ЗОШ-інтернат (81,6%).

Означені відмінності дещо згладжуються, коли провести узагальнення даних за двома рівнями – високим рівнем шкільної мотивації (25-30 балів) та рівнем хорошої шкільної мотивації (20-24 бали), хоча і на цьому рівні узагальнення простежується загальна тенденція – рівень шкільної мотивації п'ятикласників вищий ніж учнів 9 класу. Зокрема, серед п'ятикласників було виявлено 46,7% (гімназія №21), 57,7% (ЛНВК ЗОШ-інтернат) та 58,6% (НВК №26) дітей з високою та хорошою мотивацією до шкільного навчання, а серед дев'ятикласників – 32,1% (гімназія №21), 34,6% (НВК №26) та 36,8% (ЛНВК ЗОШ-інтернат). Як бачимо, близько третини опитаних дев'ятикласників проявляють високу і хорошу мотивацію до навчання, тоді коли серед п'ятикласників таких дітей майже половина і більше.

За результатами анкетування ми виявили, що для 3-го рівня шкільної мотивації (15-19 балів), який автори методики класифікують як позитивне ставлення до школи, картина дещо інша. Тут навпаки, серед дев'ятикласників були зафіксовані більші частки дітей з цим рівнем мотивації: 38,5% (НВК №26), 50,0% (гімназія №21) та 57,9% (ЛНВК ЗОШ-інтернат). Серед учнів 5 класу маємо відповідно: 17,2% (НВК №26), 30,0% (гімназія №21) та 34,6% (ЛНВК ЗОШ-інтернат). Отже, можемо зробити висновок, що для старших підлітків поряд з тим, що вони досить добре почувають себе в школі, їм подобається бути учнями, домінуючим у процесі навчальної діяльності є спілкування з друзями, учителями, однак пізнавальні мотиви в них сформовані в меншій мірі, навчальний процес їх цікавить менше.

Певна специфіка проявилася в розподілах дітей з низьким рівнем шкільної мотивації. У двох навчальних закладах (НВК №26 та гімназія №21) виділилася доволі чисельна група дітей (відповідно 17,2% (5 клас), 26,9% (9 клас) та 23,3% (5 клас), 10,7% (9 клас)), які відвідують школу неохоче, зазнають труднощів у навчальній діяльності, перебувають у

стані нестійкої адаптації до школи. Як бачимо, для дітей НВК №26 при переході до старших класів простежується тенденція до зростання числа школярів з низьким рівнем шкільної мотивації, а для учнів гімназії №21 навпаки – до зменшення числа таких школярів. Ситуація у ЛНВК ЗОШ-інтернат значно краща, адже в 5 класі ми зовсім не виявили дітей з низьким рівнем мотивації до навчання, а серед дев'ятикласників такий рівень був зафіксований лише у 1 учня.

Потрібно зазначити, що за результатами анкетування в кожному навчальному закладі були виявлені діти, для яких характерними є негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація (по 2 школярі набрали менше 10 балів), причому у НВК №26 та ЛНВК ЗОШ-інтернат це п'ятикласники, а в гімназії №21 – учні 9 класу. Як зазначають автори методики, такі діти зазнають серйозних труднощів у школі, які проявляються в тому, що вони не проблеми в спілкуванні з однокласниками, у взаєминах із учителями, сприймають школу як вороже середовище, можуть проявляти агресивні реакції, відмовлятися виконувати ті або інші справляються з навчальною діяльністю, мають завдання, дотримуватися встановлених у школі норм і правил.

На основі узагальнення результатів анкетування учнів 5 класів в цілому (див. рис. 1), можемо говорити, що для переважної частини п'ятикласників (81,2%) характерним є позитивне ставлення до школи, хороша та висока шкільна мотивація (3, 4 та 5 рівні шкільної мотивації за методикою Н. Лусканової, О. Данилової).

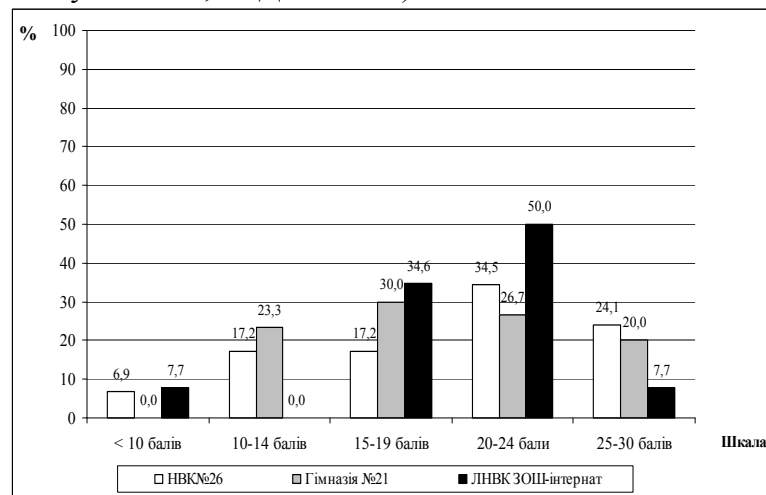


Рис. 1. Розподіли учнів 5 класу за рівнями шкільної мотивації

Серед дев'ятикласників картина дещо інша. Як видно з рисунка 2, переважну більшість серед учнів 9 класу (63,0%) складають школярі з низьким рівнем шкільної мотивації (15,1%) та з позитивним ставленням до школи (середній рівень) – 47,9%. Частка учнів 9 класу з хорошою шкільною мотивацією складає 27,4%, тоді як серед п'ятикласників таких було виявлено 36,5%.

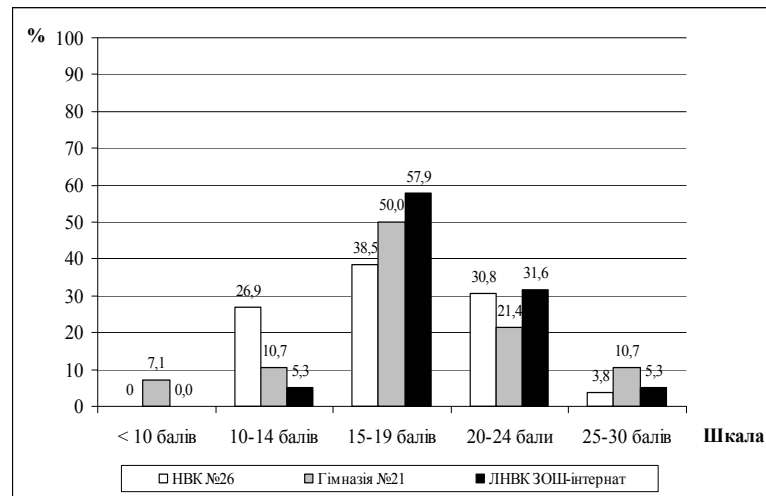


Рис. 2. Розподіли учнів 9 класу за рівнями шкільної мотивації

Потрібно також зазначити, що за результатами анкетування серед дев'ятикласників було виявлено незначну частку учнів (6,8%) з високим рівнем шкільної мотивації (у 5 класах – 17,6%). Таким чином, підсумовуючи можемо зробити висновок, що мотивація учнів 5 класів до навчальної діяльності дещо вища, ніж у учнів 9 класів.

Відповідно до рекомендацій авторів методики ми також провели якісний аналіз отриманих результатів анкетування. Це дало змогу встановити, що серед школярів НВК №26 виявилось двоє учнів (1 у 5-му класі та 1 у 9-му), для яких характерною є висока тривожність, 4 учні НВК №26 (1 у 5-му класі та 3 у 9-му), 1 п'ятикласник гімназії №21 та 2 п'ятикласники ЛНВК ЗОШ-інтернат переживають негативні, травмуючі або неприйнятні емоційні переживання.

У всіх навчальних закладах за результатами анкетування ми зафіксували перевантаження учнів. Зокрема, третій варіант відповіді на 5 питання анкети вибрало 14 учнів 5 класу (48,3%) та 10 учнів дев'ятого (38%) у НВК №26, у гімназії №21 таких учнів виявилось 10 (33,3%) і 14 (50%) відповідно. У ЛНВК ЗОШ-інтернат таких дітей було дещо менше – 2 (7,7%) та 6 (31,6%). Результати анкетування дали змогу також виявити конфліктні відносини учнів із класним керівником 9 класу у ЛНВК ЗОШ-інтернат та певні проблеми у взаємодії класного керівника з учнями 9 класу НВК №26.

З результатами анкетування ми встановили, що серед опитаних школярів не виявилось дітей які повністю ізольовані, відкидаються класним колективом, таких, які прагнуть до спілкування, однак з якоїсь причини їм не вдається встановити контакт із однокласниками та учнів, які хоча й мають великі контакти в класі, але не задоволені самим колективом. У той же час було встановлено, що у кожному навчальному закладі серед учнів 5 класу є 1 учень, який частково ізольований в класі, або включений у малу замкнуту групу з 2-х або 3-х осіб. Це підтверджує

висновки вчених про те, що здатність розуміти інших людей, співіснувати з ними на принципах рівноправності та толерантності у дитини даного віку не сформована на належному рівні, тільки починає формуватись.

Таким чином, підсумовуючи результати анкетування, можемо констатувати, що існують певні особливості шкільної мотивації учнів, відмінності в розподілах школярів за рівнями шкільної мотивації як залежно від віку, так і залежно від типу закладу, у якому вони навчаються.

Для виявлення характеру цих відмінностей були застосовані статистичні методи. Зокрема, для оцінки статистичної достовірності відмінностей у шкільній мотивації учнів 5 та 9 класів в тому чи іншому навчальному закладі, а також, при порівнянні показників шкільної мотивації учнів 5 та 9 класів різних навчальних закладів був використаний U – критерій Манна-Уїтні. Для оцінки достовірності відмінностей у розподілах школярів 5 та 9 класів в цілому за рівнями мотивації до навчальної діяльності був використаний метод Колмогорова-Смирнова. Застосування цих методів показало, що статистично достовірних відмінностей у шкільній мотивації обстежених учнів немає, ці відмінності мають випадковий характер.

Отже, узагальнюючи результати діагностики стану сформованості в школярів міста Луцька мотивації до навчальної діяльності можемо констатувати, що простежуються певні відмінності в розподілах учнів за рівнями шкільної мотивації в залежності як від віку, так і від закладу, в якому вони навчаються. Зокрема, частки п'ятикласників з високим та хорошим рівнем шкільної мотивації загалом більші, ніж серед учнів дев'ятих класів. У кожному навчальному закладі були виявлені діти, для яких характерними є негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація, висока тривожність, які переживають негативні, травмуючі або неприйнятні емоційні переживання. У всіх навчальних закладах за результатами анкетування ми зафіксували перевантаження учнів. Результати анкетування дали змогу також виявити в одному із закладів конфліктні відносини учнів із класним керівником, а в іншому – певні проблеми у взаємодії класного керівника з учнями. Незважаючи на те, що при аналізі результатів анкетування нами були виявлені певні відмінності в показниках шкільної мотивації учнів у залежності як від віку, так і від закладу, в якому вони навчаються, статистична оцінка цих відмінностей показала, що вони мають випадковий характер.

Список використаної літератури

- 1. Дербеньова А. Г.** Усе про мотивацію / уклад. А. Г. Дербеньова. – Х. : Основа, 2012. – 207 с.
- 2. Ильин Е. П.** Мотивы человека: теория и методы изучения / Е. П. Ильин. – К. : Вища школа, 2007. – 292 с.
- 3. Канюк С. С.** Психологія мотивації : Навч. посібник / С. С. Канюк. – К. : Либідь, 2002. – 284 с.
- 4. Лемак М. В., Петрище В. Ю.** Методичне

видання Психологу для роботи. Діагностичні методики / М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. – Ужгород : Вид-во Олександри Гаркуші. – 2011. – 241 с.

5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : Пособие для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 236 с.

6. Мусаєв К. Ф. Теоретичні основи мотивації навчальної діяльності / К. Ф. Мусаєв. – Электронный ресурс. Режим доступа: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_6/files/PD610_47.pdf

7. Основи психології : Підручник / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К. : Либідь, 1999. – 321 с.

Гунько С. О. Діагностика стану та особливостей шкільної мотивації учнів

У статті розкриваються результати діагностики стану сформованості та особливостей навчальної мотивації учнів середньої та старшої ланки загальноосвітніх навчальних закладів різних типів. Встановлено, що існують певні відмінності в розподілах учнів за рівнями шкільної мотивації в залежності як від віку, так і від закладу, в якому вони навчаються, зокрема частки учнів середньої ланки з високим та хорошим рівнем шкільної мотивації загалом більші, ніж серед учнів старшої ланки. Статистична оцінка цих відмінностей показала, що вони мають випадковий характер. Виявлено, що в усіх навчальних закладах наявне перевантаження учнів, є діти з негативним ставленням до школи, шкільною дезадаптацією, високою тривожністю, існують проблеми у взаємодії окремих класних керівників з учнями.

Ключові слова: мотив, мотивація, рівні шкільної мотивації.

Гунько С. О. Диагностика состояния и особенностей школьной мотивации учащихся

В статье раскрываются результаты диагностики состояния сформированности и особенностей учебной мотивации учеников среднего и старшего звена общеобразовательных учебных заведений разных типов. Установлено, что существуют определенные отличия в распределениях учеников за уровнями школьной мотивации в зависимости как от возраста, так и от заведения, в котором они учатся, в частности части учеников среднего звена с высоким и хорошим уровнем школьной мотивации в целом больше, чем среди учеников старшего звена. Статистическая оценка этих отличий показала, что они имеют случайный характер. Во всех учебных заведениях выявлена перегрузка учеников, есть дети с негативным отношением к школе, школьной дезадаптацией, высокой тревожностью, существуют проблемы во взаимодействии отдельных классных руководителей с учениками.

Ключевые слова: мотив, мотивация, уровни школьной мотивации.

Gunko S. Diagnostics of the Condition and Features of School Motivation of Students

In the article was describe the results of diagnostics of formation and characteristics of educational motivation in the students of secondary and senior levels of general education institutions of different types. It was established that there are differences in the distribution of students by level of schooling as motivation depending on age and from the institution in which they study. In particular, the proportion of middle school students with a high and good level of school motivation is generally higher than among senior students. It was found that there is overload of students in all educational institutions. There are children with a negative attitude towards school, school maladaptation, high anxiety who experience negative, traumatic or unacceptable emotional experiences. It has been established that in each educational institution among the students of the middle level there are children who are partially isolated in the classroom or included in a small closed group. It was found that in one of the institutions conflicts between students with a class teacher, and in the other – certain problems in the interaction of the class teacher with the students. It was carried statistical evaluation of differences in performance and the distribution of students by level of school motivation depending on both the age and the institution in which they study, which showed that these differences are of an occasional nature.

Key words: the motive, motivation, the levels of school motivation.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 304.316.36

Г. Ю. Костенко

**АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ «ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я»
В КОНТЕКСТІ ПРОФІЛАКТИКИ РАНЬОГО МАТЕРИНСТВА
ТА БАТЬКІВСТВА**

За даними Міністерства охорони здоров'я в Україні, станом на 2016 рік, офіційно зафіксовано 5700 осіб, які народили у віці 15–17 років. Результати опитування учнівської молоді, яке проводилося у 2014 році, свідчить про те, що до 76,2% 17-річних хоча б один раз в житті вживали алкоголь, і 15,7% 17-річних повідомили про те, що вживали наркотики хоча б раз у житті, це ті фактори, які підвищують ймовірність ризикованої статевої поведінки [1].

Також, за даними багатьох досліджень, середній вік вступу підлітків у статеve життя припадає на 14–15 років, окрім того, вони не

використовують контрацепцію (зокрема, презервативи), що значно підвищує ризик незапланованої вагітності. Вагітність та народження дітей в підлітковому віці має певні наслідки: фізичні – тяжкі, часто травматичні пологи, зменшення або унеможливлення подальших вагітностей, патологічний процес розвитку плоду, різного характеру проблеми зі здоров'ям у новонародженого в результаті недостатньої підготованості організму матері до виношування та народження; психологічні – емоційний холод неповнолітніх батьків до дитини, зменшення або повна відсутність бажання мати дітей в майбутньому; соціальні – виховання дітей у неповних сім'ях, труднощі у створенні сім'ї в майбутньому через попередній досвід або/та наявність дитини у молодій дівчини/хлопця, часто у неповнолітніх батьків виникають проблеми із вихованням дитини через незнання чи просто не бажання це робити, в результаті, діти виростають «самі по собі», мають схильність до девіантної поведінки, повної відмови від новонароджених або неналежного їх догляду, що наслідком може мати соціальне сирітство.

У контексті соціальної роботи питання профілактики раннього материнства та батьківства досліджували: Р. Богатирьова, Б. Венцовський, І. Вовк, Б. Ворник, О. Вороненко. Водночас, питання репродуктивного і статевого здоров'я та виховання підлітків, зокрема первинної профілактики раннього материнства та батьківства в школах, з огляду на їх високу соціальну значущість, потребують додаткових розвідок.

Завданням статті є проаналізувати навчальну програму «Основи здоров'я» для учнів старших класів та виявити чи відповідає її зміст потребам у інформації учнів у сфері статевого та репродуктивного здоров'я, чи слугує програма цілям профілактики раннього материнства та батьківства.

У сучасних реаліях реалізація завдань статевого виховання часто покладається саме на школу. Як правило, статеве виховання реалізується через предмет «Основи здоров'я», за рідкими винятками завдяки проведенню тематичних виховних годин, візитів в Клініку, дружню до молоді, громадську організацію, що опікується цими питаннями, або ж запрошення спеціаліста з питань статевого та репродуктивного здоров'я у школу. За результатами дослідження, проведеного Благодійним фондом «Здоров'я жінки та планування сім'ї» у 2017, році 33,06% респондентів, у числі яких були підлітки 12-16 років, на даний момент отримують знання з питань статевого та репродуктивного здоров'я у межах навчального закладу (школи), і 35,10% хочуть там же і отримувати таку інформацію. Натомість, вчителі переконані, що такі розмови з підлітками повинні вести батьки. Однак, результати дослідження свідчать що лише 24,49% отримують інформацію від батьків, і лише 11,02% хотіли б про це говорити з ними. Тобто, учні не готові підіймати такі делікатні теми з батьками. Причинами того, чому саме не хочуть говорити з батьками, вірогідно, можуть бути підозри дітей про те, що батьки або самі не достатньо компетентні в таких

питаннях, або не будуть відверто говорити з дітьми, окрім того, дітям, вочевидь, психологічно некомфортно обговорювати такі теми з батьками.

На питання дослідження щодо важливих тем, інформації щодо яких респондентам хотілось би отримувати більше, 72,4% позначили, що вони б хотіли більше дізнатися про емоції та емоційний розвиток, а 60,5% хотіли б інформації про стосунки, в той час як 27,6% хочуть знати про анатомію та фізичний розвиток, а 31,3% – про інфекції, що передаються статевим шляхом, у тому числі про ВІЛ.

Програма «Основи здоров'я», аналіз змісту якої пропонуємо здійснити, затверджена Міністерством освіти і науки України та, розроблена на підставі Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. №1392) з урахуванням Державного стандарту початкової загальної освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 р. № 462) та відповідно до положень «Концепції Нової української школи» (2016 р.) [2, с. 1]. Навчальна програма має 4 змістовні лінії, а саме: «Екологічна безпека та сталий розвиток» (Т-1), «Громадянська відповідальність» (Т-2), «Здоров'я і безпека» (Т-3) та «Підприємливість і фінансова грамотність» (Т-4). Крім того, в програмі є 4 розділи: «Здоров'я людини», «Психічна і духовна складові здоров'я», «Фізична складова здоров'я», «Соціальна складова здоров'я».

Якщо розглянути навчальну програму за 8 клас, розділ «Фізична складова здоров'я», знайдемо такий перелік тем для вивчення: причини харчових отруєнь, який вид спорту краще впливає на фізичне здоров'я та наслідки незбалансованого харчування. Темі репродуктивного здоров'я у даному розділі не підіймаються. У розділі «Соціальна складова здоров'я» вивчаються чинники ризику для репродуктивного здоров'я молоді в Україні; шляхи інфікування ВІЛ, гепатитами В і С; три стадії ВІЛ-інфекції; методи профілактики ВІЛ-інфекції на особистому рівні (формула індивідуального захисту); доступні та якісні місця тестування на ВІЛ; принципи тестування на ВІЛ-інфекцію [2, с. 32]. Крім того, учень повинен вміти розпізнавати ситуації, що загрожують сексуальним насиллям та вміти відмовлятися від небезпечних пропозицій, а також у нього повинна сформуватися цінність та дотримання правил рівноправного та ненасильницького спілкування між статями. Це доволі важливий розділ для вивчення, оскільки в ньому розглядаються не лише способи передачі ВІЛ, але і небезпечні ситуації, які загрожують насиллям, способами відмови від ризикованих пропозицій та розуміння прав людини в тому числі й тих, які стосуються її сексуального життя. В цьому ж розділі є підтема «Інформаційна безпека», в якій до вивчення запропоновано тему «Он-лайн безпека для попередження сексуального насильства та зловживань». Включення цієї теми до програми є свідченням того, що школа, все ж, докладає зусилля для того, щоб охопити ризиковані ситуації для життя та здоров'я дітей з різних сторін.

Для 9-го класу програма розписана теж таким чином, що в розділі про фізичне здоров'я мова йде про рухову активність та правильне харчування, це логічно, адже, питання щодо репродуктивної системи та відповідних функції організму учні розглядають на уроках біології. Розділ «Соціальна складова здоров'я» містить в собі такі компоненти як: ознаки міцної родини; чинники ризику для репродуктивного здоров'я молоді в Україні, шляхи інфікування ВІЛ; гепатитами В і С, три стадії ВІЛ-інфекції; методи профілактики ЗПСШ, зокрема ВІЛ-інфекції, на особистому і державному рівнях, формулу індивідуального захисту; основні положення законодавства України у сфері протидії епідемії ВІЛ-інфекції/СНІДу; принципи тестування на ВІЛ-інфекцію; установи, що надають соціально-психологічні та медичні послуги для молоді [1, с. 38]. Ці теми частково перекликаються (а подекуди навіть повністю повторюються) з відповідними темами за 8 клас. Однак, на дев'ятому році навчання увагу учнів звертають більше на державний рівень профілактики ВІЛ та на правові аспекти, які стосуються ВІЛ. Крім того, в цьому розділі вводиться поняття «гендеру», а відповідно, учень повинен розрізнити такі поняття як «стать» та «гендер», знати їх значення та відмінність. В діяльнісному компоненті даного розділу значиться також, що учень повинен навчитися ефективно спілкуватися та розбудовувати міжособистісні стосунки.

Отже, в програмі «Основи здоров'я» за 8-9 клас є теми, які стосуються статевого та репродуктивного здоров'я та виховання. Здебільшого це теми, які стосуються профілактики та шляхів передачі ВІЛ, однак, є декілька тем про стосунки, гендер та безпеку в інтернеті за протидії сексуальному насильству. Як вже було зазначено, відповідно до результатів дослідження, яке проводив Благодійний фонд «Здоров'я жінки та планування сім'ї», підлітки більше хочуть чути інформацію про сексуальне та репродуктивне здоров'я в школі, ніж від батьків. Зогляду на теми, передбачені програмою дисципліни «Основи здоров'я», школа може надавати необхідну інформацію учням навіть в межах уроку. Водночас, ряд інформаційних потреб учнів залишаються незадоволеними. Зокрема, як видно з результатів вищезгаданого дослідження, підлітки вказують на потребу у розгляді питань, що стосуються природи емоцій та стосунків, зокрема між статями. Ці теми безпосередньо пов'язані з питаннями статевого та репродуктивного здоров'я, адже, коли підлітки вмітнуть розрізнити закоханість, симпатію та кохання, будуть знати, що над стосунками треба працювати, що відповідальність у парі лежить на обох в усіх питаннях, зокрема і стосовно статевих відносин та материнства і батьківства, це буде важлива частина профілактики раннього материнства та батьківства, вони зможуть стати значно відповідальнішими. Чим краще ми знаємо та розуміємо, що відбувається з нами, що ми відчуваємо, які зусилля треба докладати до того, щоб бути щасливими у стосунках, коли ми знаємо наші цінності, тоді ми можемо свідомо підходити до питання вибору

партнера, початку статевого життя, використання контрацепції та свідомого планування народження дитини. Також не повною мірою відображено у програмі питання попередження раннього материнства та батьківства. Зокрема, можна передбачити, що ряд аспектів, які стосуються цього питання, можуть бути розкриті під час вивчення тем про цінність родини, щодо профілактики інфекцій, що передаються статевим шляхом, щодо шляхів передачі ВІЛ, але як такої конкретної теми, яка б розкривала фізіологічні, моральні, соціальні аспекти раннього материнства та батьківства, немає.

Тож, зміст програми «Основи здоров'я» бере до уваги важливість та необхідність розгляду з підлітками тем статевого та репродуктивного здоров'я, але охоплює лише малу його частину. Два роки поспіль учням розповідають про ВІЛ, його шляхи передачі, варіанти захисту, законодавчі аспекти, але не розглядають в повній мірі питання міжособистісних стосунків, цінностей, відповідальності за статеве життя, використання контрацепції та свідомого планування народження дитини. Підлітки хочуть отримувати в межах школи знання про своє статеве та репродуктивне здоров'я, але не хочуть обмежуватися тільки анатомією та інформацією про ВІЛ, вони прагнуть знань про свої емоції, про те як будувати стосунки з протилежною статтю, як дружити, як розрізнити кохання від симпатії. Це ті теми, вивчення яких веде до усвідомленого, відповідального ставлення до свого статевого та репродуктивного здоров'я та слугує цілям ефективного попередження раннього материнства та батьківства.

Список використаної літератури

1. Куріння, вживання алкоголю та наркотичних речовин серед підлітків, які навчаються: поширення й тенденції в Україні : За результатами дослідження 2015 року в рамках міжнародного проекту «Європейське опитування учнів щодо вживання алкоголю та інших наркотичних речовин – ESPAD» / О. М. Балакірева (кер. авт. кол.), Т. В. Бондар, Ю. Ю. Приймак, Д. М. Павлова, О. В. Василенко, О. Т. Сакович, С. З. Сальніков, С. В. Сидяк, Ю. Б. Юдін, Н. С. Нахабич. – К. : Поліграфічний центр «Фоліант», 2015. – 200 с. **2. Основи здоров'я** 5-9 класи Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / [Т. Є. Бойченко та ін.].

Костенко Г. Ю. Аналіз навчальної програми «Основи здоров'я» в контексті профілактики раннього материнства та батьківства

У статті проаналізовано навчальну програму «Основи здоров'я» для учнів старших класів та виявлено, з урахуванням результатів дослідження, проведеного БФ «Здоров'я жінки та планування сім'ї», відповідність її змісту потребам у інформації в сфері статевого та репродуктивного здоров'я учнів. Окреслено, на скільки програма слугує цілям профілактики раннього материнства та батьківства.

Ключові слова: профілактика раннього материнства та батьківства, навчальна програма «Основи здоров'я», статеве та репродуктивне здоров'я.

Костенко А. Ю. Анализ учебной программы «Основы здоров'я» в контексте профилактики раннего материнства и отцовства

В статье проанализовано учебную программу «Основы здоровья» для учащихся старших классов и обнаружено, с учетом результатов исследования, проведенного БФ «Здоровье женщины и планирование семьи», соответствие ее содержания потребностям в информации в области полового и репродуктивного здоровья учеников. Определено, насколько программа служит целям профилактики раннего материнства и отцовства.

Ключевые слова: профилактика раннего материнства и отцовства, учебная программа «Основы здоров'я», половое и репродуктивное здоровье.

Kostenko H. Analysis of the "Fundamentals of Health" Curriculum in the Context of Prevention of Early Motherhood and Parenthood

The article analyzes the study program «Fundamentals of Health» for senior students and found, taking into account the results of the research conducted by the CF «Women's Health and Family Planning», the compliance of it's content with the needs for information in the field of sexual and reproductive health of pupils. It is outlined how much the program serves the purposes of prevention of early motherhood and parenthood. Recommendations on topics that can be considered within the discipline «Fundamentals of Health» are given.

Key words: early maternity and paternity prevention, study program «Fundamentals of health», sexual and reproductive health.

Стаття надійшла до редакції 09.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 37.014.53(477)«19»

О. М. Павлюк

**СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ
РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ
В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

Одним із головних джерел розбудови національної системи освіти є результати історико-педагогічного аналізу її становлення й розвитку. В

історії освіти України збереглося ще низка питань, які потрібно заповнити матеріалами об'єктивних досліджень. Особливий інтерес становить вивчення історії освіти України, зокрема шкільної освіти другої половини ХХ століття.

Передумови розвитку шкільної освіти в досліджуваній період охоплюють досить тривалий період, то одним з важливих питань є періодизація цього процесу. Підходи до періодизації розвитку шкільної освіти в Україні розкрито в педагогічних працях О. Сухомлинської. Розвиток педагогіки в Україні вона поділяє на окремі періоди та етапи [5].

Формування фундаменту шкільної освіти другої половини ХХ століття як цілісного життєздатного компонента системи освіти України було безпосередньо зумовлено важливими соціально-економічними та педагогічними перетвореннями, що відбувалися з кінця ХІХ століття до середини 1950-х рр. Тому зосередимо увагу на виявленні принципових змін у суспільстві в цей період, які вплинули на шкільну освіту другої половини ХХ століття. Розкриємо соціально-економічні та педагогічні передумови розвитку шкільної освіти в Україні в другій половині ХХ століття

На процес становлення й розвитку системи шкільної освіти України в другій половині ХХ століття впливали декілька головних чинників:

1. Світові тенденції розвитку освіти.
2. Політико-територіальний чинник, суть якого полягає в тому, що з кінця 40-х – поч. 50-х рр. ХХ століття Україна стає соборною державою.
3. Процес розвитку системи народної освіти України взагалі, який, у свою чергу, визначається соціально-економічним розвитком країни [4, с. 35].
4. Особливості соціально-економічного розвитку регіонів у той чи той період часу та ін.

Хронологічні межі розвитку системи шкільної освіти та етапи розвитку педагогічної думки в Україні у ХХ столітті не завжди збігалися. Були моменти, коли педагогічна думка випереджала практику, у той же час інколи педагогічна реальність сприяла появі нових педагогічних ідей. Але загалом педагогічна думка й практика, як і наука, розвиваються в єдиному ритмі, взаємно збагачуючи одна одну.

Значний вплив на визначення нових підходів до періодизації мають дослідження О. Сухомлинської. Розвиток педагогіки в Україні вона поділяє на такі періоди та етапи: I-й період: IX – XVI ст. Педагогічна думка княжої доби. II-й період: 1569 – сер. XVII ст. Педагогіка в контексті слов'янського Відродження. III-й період: друга половина XVII – XVIII ст. (українського бароко). Педагогічна думка й школа козацької доби. IV-й період: 1905 – 1920 рр. Педагогічна думка й школа в період визвольних змагань українського народу. VI-й період: 1920 – 1991 рр. Українська педагогічна думка й школа за радянських часів. Етапи актуальні для нашого дослідження: 1958 – 1985 рр.: українська педагогічна думка в змаганнях за демократичний розвиток; 1985 –

1991 рр.: становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в межах радянського дискурсу; 1991 р.: розвиток педагогіки й школи в Українській державі [5, с. 65 – 66].

Пояснювальна модель динаміки педагогічної думки, за словами О. Сухомлинської, базується на «...засадах, які впливають з самої її природи, яку ми розглядаємо як широке поняття духовної сфери, куди входять багато складових, серед яких філософія, релігія, ідеологія, мораль та етика і, безумовно, освіта, а також цілий ряд феноменів, що прямо не стосується школи, науки» [Там само, с. 48].

Існують обґрунтовані сучасними вченими критерії, що відбивають найсуттєвіші характеристики системи освіти, які зумовлюють зміну парадигм, це: спрямованість цілей освіти, зміст навчально-виховного процесу в закладах освіти, характер функцій педагога та учня в системі освіти, доступність освіти, зв'язок освіти з національною культурою. На наш погляд, розроблені критерії періодизації розвитку школи не можуть бути безпосередньо використані як підстави для виділення етапів розвитку вітчизняної шкільної освіти у другій половині ХХ століття. Це пов'язано з тим, що дослідники пропонують низку критеріїв, які можна застосувати лише в широких хронологічних межах [4, с. 42].

Передумови створення системи шкільної освіти в Україні безпосередньо почали формуватися з другої половини ХІХ століття. Соціально-економічний розвиток країни створював сприятливі умови для модернізації загальноосвітньої школи. Значний вплив на ці процеси спричиняв суспільно-педагогічний рух, який на початку ХХ століття мав міжнародний характер.

Типовим недоліком викладання в дореволюційній середній школі був формалізм. У 1915 році комісією з реформи народної освіти було переглянуто навчальні плани, видано програми, пояснювальні записки до них, але цей проект не був здійснений – почалася революція. У 20-ті роки ХХ століття в школах України вводяться комплексні програми. У 30–40-х рр. ХХ століття було відновлене предметне навчання, та класно-урочну систему, проте шкільна освіта була відірваною від життя. Новий етап реформування шкільної освіти пов'язаний зі зміною програм в 1954–1955 навчальному році та прийняттям у 1958 році закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальшого розвитку системи народної освіти СРСР» [1–3].

Отже, аналіз передумов розвитку шкільної освіти в Україні в досліджуваній період зумовив звернення до проблеми періодизації цього процесу. У ході дослідження врахована періодизація розвитку вітчизняної школи й педагогічної думки, які створювались на основі низки критеріїв. Ми дійшли висновку, що запропоновані критерії є важливими, але вони не можуть бути в повній мірі використані як підстава для періодизації у вузьких хронологічних межах. Система шкільної освіти України пройшла досить складний шлях розвитку. У результаті освітніх реформ другої половини ХІХ ст. структура школи

стала вельми строкатою. Щодо школи, то її напрямок розвитку не завжди збігається з напрямком розвитку педагогічної думки. Вони мають багато спільного, але інколи різняться між собою. Освітній простір знаходиться здебільшого в соціальній сфері, відображає соціальні, політико-правові та економічні процеси.

Список використаної літератури

- 1. Бурлака Я. І.** З історії вітчизняної педагогіки: завдання, пошуки, проблеми / Я. І. Бурлака, Ю. Д. Руденко // Рід. шк. – 1992. – № 1. – С. 8.
- 2. Історія української школи і педагогіки :** хрестоматія / упоряд. О. О. Любар / під ред. В. Г. Кременя. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. – С. 415–425.
- 3. Левківський М. В.** Історія педагогіки : підручник / М. В. Левківський. – К. : ЦНЛ, 2003. – С. 318.
- 4. Курило В. С.** Освіта та педагогічна думка східноукраїнського регіону у ХХ столітті / В. С. Курило. – Луганськ : ЛДПУ, 2000. – 460 с.
- 5. Сухомлинська О. В.** Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська – К. : А.П.Н., 2003. – С. 47–66.

Павлюк О. М. Соціально-економічні та педагогічні передумови розвитку шкільної освіти в Україні в другій половині ХХ століття

У статті розкрито передумови розвитку шкільної освіти в Україні в досліджуваній період. У ході дослідження врахована періодизація розвитку вітчизняної школи й педагогічної думки, які створювались на основі низки критеріїв. Доведено, що запропоновані критерії періодизації є важливими, але вони не можуть бути в повній мірі використані як підстава для періодизації у вузьких хронологічних межах. Система шкільної освіти України пройшла досить складний шлях розвитку. У результаті освітніх реформ другої половини ХІХ століття структура школи стала вельми строкатою. Виявлено, що напрямок розвитку школи не завжди збігається з напрямком розвитку педагогічної думки. Вони мають багато спільного, але інколи різняться між собою. Освітній простір знаходиться здебільшого в соціальній сфері, відображає соціальні, політико-правові та економічні процеси.

Ключові слова: освіта, шкільна освіта, передумови, періодизація, розвиток.

Павлюк Е. М. Социально-экономические и педагогические предпосылки развития школьного образования в Украине во второй половине ХХ века

В статье раскрыты предпосылки развития школьного образования в Украине в исследуемый период. В ходе исследования учтено периодизацию развития отечественной школы и педагогической мысли, которые создавались на основе ряда критериев. Доказано, что предложенные критерии периодизации являются важными, но они не могут быть в полной мере использованы как основание для

периодизации в узких хронологических рамках. Система школьного образования Украины прошла достаточно сложный путь развития. Обнаружено, что направление развития школы не всегда совпадает с направлением развития педагогической мысли. Они имеют много общего, но иногда различаются между собой. Образовательное пространство находится в основном в социальной сфере, отражает социальные, политико-правовые и экономические процессы.

Ключевые слова: образование, школьное образование, предпосылки, периодизация, развитие.

Pavliuk E. Socio-Economic and Pedagogical Conditions of Development of School Education in Ukraine in the Second Half of the Twentieth Century

The article reveals the preconditions for the development of school education in Ukraine in the analyzed period. The study considered the periods of development of the national school and pedagogical thought, which was created on the basis of several criteria. It is proved that the proposed criteria of periodization are important, but they cannot be fully used as a base for periodization in a narrow chronological framework. Schooling system of Ukraine was quite difficult way of development. As a result of educational reforms in the second half of the XIX century the structure of the school was very colorful. Discovered that the direction of school development do not always coincide with the direction of development of pedagogical thought. They have a lot in common, but sometimes differ. Educational space is mainly in the social field, reflects the social, political, legal and economic processes. The chronological boundaries of the development of the school system and the stages of development of pedagogical thought in Ukraine in the XX century did not always coincide. There were moments when the pedagogical idea ahead of practice, at the same time, sometimes pedagogical reality contributed to the emergence of new pedagogical ideas. But in General the pedagogical thought and practice, like science, evolve in the same rhythm, mutually enriching each other. Background of the school education system in Ukraine directly began to form from the second half of the XIX century. Socio-economic development of the country created favorable conditions for the modernization of secondary school. A significant influence on these processes were provided by the public-pedagogical movement, which in the early twentieth century was international in nature.

Key words: education, school education, preconditions, periodization, development.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 371.016:811.161.2

Л. О. Попова

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Внесення суттєвих змін до чинних програм з української мови, спричинених вимогами суспільства, що стрімко розвивається й потребує сформованих цілісних особистостей, здатних до саморозвитку, самоосвіти й самовдосконалення, продуктивної взаємодії в мікро- й макросоціумі, зумовило виникнення таких питань: як корелюються між собою предметна й ключові компетентності; як методично правильно організувати навчання української мови, щоб отримати позитивний результат не лише у формуванні/удосконаленні знань, умінь і навичок учнів, а й у набутті ними досвіду мовленнєвої діяльності, досягти розуміння ними цінності української мови, розвинути здатність використовувати мову як засіб репрезентації особистості; як обрати з-поміж форм, методів і засобів навчання такі, що спонукатимуть учнів до побудови власної освітньої траєкторії та ін.

Схвально, що відповіді такі питання можна вже знайти в наукових студіях українських лінгводидактів. Теоретичні засади впровадження компетентнісного підходу до навчання української мови, узагальнення досвіду вчителів-словесників, практичні поради до вибору форм, методів, прийомів і засобів навчання, адекватних меті й завданням чинних програм з української мови, стали предметом досліджень Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, К. Климової, О. Копусь, О. Кучерук, А. Нікітіної, С. Омельчука, М. Пентилюк та ін. Лінгводидакти не лише переконливо довели важливість формування предметної і ключових компетентностей учнів, а й заклали міцні науково-практичні основи для подальших теоретичних і практико-орієнтованих студій. Незважаючи на багатовекторність розкриття питання, вважаємо доцільним у нашій науковій розвідці звернутися до окреслення шляхів формування ключових компетентностей учнів на уроках української мови.

Мета статті – виокремити шляхи формування ключових компетентностей учнів на уроках української мови й подати методичний коментар до практичної реалізації їх.

Узагальнення праць українських і зарубіжних педагогів та лінгводидактів уможливило такий висновок: ключові компетентності – це ключ до успішної адаптації особистості в суспільстві, індикатор, за яким можна визначити готовність і здатність її функціонувати в основних сферах життя, наприклад, економічній, соціальній, духовній.

З-поміж виділених науковцями шляхів формування ключових компетентностей учнів, на нашу думку, найбільш продуктивними є використання текстів різної жанрово-стильової належності й

упровадження методу проектів. Уже не викликає сумнівів і заперечень думка, що знання перестають бути самоціллю, а стають засобом досягнення певної мети. Тому, сприймаючи інформацію, учні не повинні архівувати її у своїй пам'яті, а мусять фільтрувати, обираючи найнеобхідніше, передбачаючи й моделюючи шляхи її застосування. Ми впевнені, що саме закладена в тексті інформація відкриє учням світ новітніх технологій і незнаних країн, ергономічних ідей і сучасних винаходів та досягнень. Педагогічний досвід, спостереження за освітнім процесом, бесіди з учителями-словесниками переконують, що цікавими для учнів стають тексти про тайм-менеджмент (управління часом чи організація часу), електронні жанри (смс, чат та ін.), сучасні професії, індустрію краси й моди та ін. Зауважимо, що завдання на основі тексту не повинні бути однодіяльними, тобто містити один, і переважно репродуктивний, вид діяльності, наприклад, прочитати-проаналізувати-виписати-вставити, а мусять спонукати до міркувань-роздумів-передбачень, які і є початком саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення й рефлексії. Не варто обмежувати учнів репродукцією, доцільно в завданнях підштовхувати їх до дій, що актуальні для них не лише зараз, а й стануть основою для пошуку нових мовленнєвих тактик, спонукатимуть до міркувань тощо. Наведемо приклади таких вправ, запропонованих авторами підручника з української мови для 8 класу [4]:

Вправа 1. Прочитайте. Визначте, до якого стилю належить текст. Виділіть мікротеми.

ІНТЕРНЕТ РЕЧЕЙ

Інтернет речей (Internet of Things) – єдина мережа, що об'єднує техніку, якою ми користуємося щодня, та віртуальний світ. Технологія не лише дозволяє віддалено керувати різними приладами, а й пов'язує їх між собою. Обмінюючись даними, речі починають «спілкуватися» один з одним. (Наприклад, система відеоспостереження побачить, що кіт розбив вазу, і відправить пилосос прибирати наслідки.)

1926 року Нікола Тесла сказав, що в майбутньому радіо перетвориться на «великий мозок», усі речі стануть частиною єдиного цілого, а технологічні машини будуть поміщатися в кишені. 1990 року випускник МІТ і один з авторів протоколу TCP/IP Джон Ромкі створив першу у світі інтернетну річ – він підключив до інтернету свій тостер. А в 2008–2009 роках кількість підключених до інтернету предметів перевищила кількість людей.

Кожна нова технологія породжує ще дві або три технології, і ми не знаємо, що на нас чекає за найближчим роком. Ще 20 років тому не було пошукових систем, 15 років тому не було соціальних мереж, 10 років тому не було YouTube. Ще зовсім недавно ми могли розділяти реальний і віртуальний світ. Сьогодні реальний світ – це віртуальний світ, а віртуальний світ – реальний (nua.kharkov.ua, <http://studway.com.ua>).

- Випишіть граматичні основи речень.
- Переваги Інтернету речей очевидні. А чи є небезпеки в цього явища? Складіть список можливих небезпек та обміняйтеся думками з однокласниками.

Вправа 2. Прочитайте. Знайдіть речення з тире між підметом і присудком, обґрунтуйте вживання цього розділового знака. Поміркуйте, чому, на вашу думку, у відповідях багато запозичених слів?

ЩО ТАКЕ ПОГАНІЙ І ХОРОШИЙ СТРИТ-АРТ

Володимир Манжос, учасник дуету *Interesni Kazki*:

«Хороший» стрит-арт – це професійно виконаний і завжди актуальний твір, часто з якоюсь глибокою або не дуже ідеєю-імпульсом і найголовніше – з душею. Така робота живе своїм життям і працює з глядачем – змушує його думати, міркувати, відчувати, переживати і прозрівати. Таких художників не дуже багато, тому ризик наплодити погані роботи дуже великий.

Олексій Бордусов, учасник дуету *Interesni Kazki*:

У стрит-арту популярність є, але він популярніший серед простих людей, які не особливо цікавляться якимись трендами. Коли ми малювали роботу в Києві, поруч проходили люди, відгукувалися, казали: «Дякуємо, що малюєте – це краще, ніж сіра стіна». Навіть бабусі проходили і говорили, що подобається.

Олег Соснов, куратор проектів у сфері стрит-арту:

Мурал – це монументальне мистецтво, а не засіб масової агітації. Пояснювати мистецтво – справа невдячна та й, напевно, не завжди потрібна. Головне – це відчуття людей, які спостерігають фінальний результат щодня. Для мене найважливіший фідбек – це відсутність тагів (написів балончиками) поверх робіт. Більшості людей важко оцінити той чи інший об'єкт, оскільки просто немає розуміння цього виду мистецтва. Не кажучи вже про розуміння сучасного мистецтва взагалі. У цьому немає провини людей, проблема в тому, що нам просто не прищеплювали хороший смак і нам нема з чим порівнювати.

Поява робіт деяких хлопців саме в Києві створює позитивний імідж для України і формує актуальний бекграунд для вітчизняних художників.

Андрій Зоїн, організатор фестивалю стрит-арту «Республіка» в Кам'янці-Подільському:

У Києві зараз намальовано близько 30 робіт, половина з них – чудова, інша – ні. Як на мене, все це не стрит-арт, а малюнки на будинках. Погані видно відразу (як лелека або хатка від місцевих художників). Мені подобається, коли стрит-арт малюють на вулиці невідомі автори, а твір змушує думати, посміхатися, є меседжем, який потрібно зрозуміти. (За І. Грищенком, А. Григораши, <http://bzh.life>)

- Що таке стрит-арт? Що таке хороший стрит-арт, на думку учасників інтерв'ю?

- Підготуйте аргументи до дискусії: «Великий яскравий напис на стіні: стрит-арт чи вандалізм?».

Логічним продовженням таких вправ стане складання учнями власних текстів різної жанрово-стильової належності. Позитивним, на нашу думку, є те, що чинна програма з української мови враховує потреби й запити нинішніх учнів, зокрема містить рекомендовані види робіт, теми яких скеровано на формування в учнів ключових компетентностей. Автори програми зазначають, що рекомендовані види творчих робіт представлено актуальними для школярів жанрами, серед яких допис до веб-сайту чи соцмережі, стаття певного змісту до Вікіпедії, план роботи над проектом, реклама шкільного творчого конкурсу тощо. Мета таких робіт – «формування життєвих компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в житті, навчанні та праці» [5].

Ефективному формуванню ключових компетентностей учнів сприятиме використання методу проектів, оскільки «проекування та його головне концептуальне вираження – проект – найдієвіший акт переходу від теорії до практики, від минулого до майбутнього, від потенційного до актуального» [3, с. 2].

Ефективність методу проектів на уроках української мови обґрунтована в наукових студіях Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Грубої, Л. Варзацької, Л. Кратасюк, В. Нищети та ін. Науковці узагальнили погляди на визначення поняття «метод проектів», класифікували види проектів і сформулювали особливості реалізації певних видів проектів, переконливо довели, що «у структурі уроку української мови і мовлення метод проектів забезпечує передусім мотиваційну включеність учня у процес пізнання, завдяки чому створюються оптимальні умови для активності його як співтворця на всіх етапах пізнавальної діяльності. ... Стає можливою постановка і розв'язання проблемних запитань і завдань на рівні внутріпредметних, міжпредметних зв'язків, міжпредметної інтеграції, у ході розв'язання яких учні включаються в цільовизначення, планування, організацію власного учіння, рефлексію – опановують усю сукупність оргдіяльнісних умінь» [1, с. 179].

Головна мета використання методу проектів – «забезпечити переконливу мотивацію самостійної та колективної навчальної діяльності учнів, інтегрувати дисципліни різного профілю, сприяти формуванню пошукових умінь і навичок, нарешті – створити «ситуацію успіху» на уроці» [2].

Метод проектів вважаємо одним з найпродуктивніших у компетентнісній парадигмі, оскільки він дає змогу не лише перевірити рівень знань учнів з української мови й предметів суспільно-гуманітарного й природничо-математичного циклу, а й удосконалити вміння працювати з довідковою літературою й навички самостійної пошукової роботи, накопичити досвід організації власної дослідницької діяльності, сформулювати здатність прогнозувати її результат. Зауважимо, що супровідна мета методу проектів – навчити учнів працювати в

колективі – мікросоціумі, – а отже, вчитися толерантного спілкування, усвідомлено інтегрувати знання з різних галузей науки, використовувати необхідну інформацію не для репродукції, а для продукування нових знань. Відтак метод проектів дає змогу комплексно оцінити вміння учнів вільно, комунікативно доречно користуватися українською мовою в різних життєвих ситуаціях, здатність їх спільно вирішувати навчальні завдання, успішно взаємодіяти в колективі, самостійно знаходити необхідну інформацію, критично аналізувати, систематизувати, трансформувати й використовувати її відповідно до поставлених цілей, планувати власну освітню діяльність, самоорганізовувати, моделювати власну поведінку для реалізації успіху в проектній діяльності.

На нашу думку, цікавими для учнів стануть такі проекти: колективний середньої тривалості творчий проект «Словник етикетних формул» (5 клас); груповий довготривалий інтегрований творчий проект «Сценарій мультфільму про пригоди козаків у сучасному місті» (6 клас); індивідуальний короткотривалий інтегрований проект «Мое тижневе меню» (6 клас); індивідуальний середньої тривалості інтегрований творчий проект «РЕКОМЕНДУЮ!» (мультимедійна презентація улюбленої книги) (7 клас) та ін.

Отже, використання текстів різної жанрово-стильової належності й упровадження методу проектів сприятиме ефективному формуванню ключових компетентностей учнів, дасть змогу переконати їх у тому, що «знання мають бути інструментом у розв'язанні життєвих проблем, засобом особистісного розвитку, соціалізації учнів, успішного професійного становлення та облаштування особистого життя» [5].

Перспективи дослідження вбачаємо у визначенні лінгводидактичного потенціалу компетентісно орієнтованого дидактичного матеріалу як засобу формування ключових компетентностей учнів.

Список використаної літератури

- 1. Варзацька Л. О.** Міжпредметна інтеграція в системі компетентісної мовної освіти [Електронний ресурс] / Л. О. Варзацька // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна. – 2013. – Вип. 40. – С. 177–180. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_40_44
- 2. Груба Т. Л.** Використання методу проектів на уроках української мови в профільній школі [Електронний ресурс] / Т. Л. Груба. – Режим доступу: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/2.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/2.PDF)
- 3. Нищета В. А.** Метод проектів як засіб формування життєвої компетентності старшокласників у процесі навчання українознавчих предметів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 «Теорія навчання» / Володимир Анатолійович Нищета; Криворізь. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2009. – 20 с.
- 4. Українська мова :** підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / С. О. Караман, О. М. Горошкіна, О. В. Караман, Л. О. Попова. – К. :

Літера ЛТД, 2016. – 296 с. **5. Українська мова.** 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>

Попова Л. О. Шляхи формування ключових компетентностей учнів на уроках української мови

У статті виокремлено шляхи формування ключових компетентностей учнів на уроках української мови й подано методичний коментар до практичної реалізації їх. Автор на основі узагальнення праць українських і зарубіжних педагогів і лінгводидактів доходить висновку: ключові компетентності – це ключ до успішної адаптації особистості в суспільстві, індикатор, за яким можна визначити готовність і здатність її функціонувати в основних сферах життя. Зазначено, що, сприймаючи інформацію, учні не повинні архівувати її у своїй пам'яті, а мусять фільтрувати, обираючи найнеобхідніше, передбачаючи й моделюючи шляхи її застосування. Науковець вважає метод проектів одним з найпродуктивніших у компетентнісній парадигмі, оскільки він дає змогу не лише перевірити рівень знань учнів з української мови й предметів соціально-гуманітарного й природничо-математичного циклу, а й удосконалити вміння працювати з довідковою літературою й навички самостійної пошукової роботи, накопичити досвід організації власної дослідницької діяльності, сформувати здатність прогнозувати її результат.

Ключові слова: компетентність, ключові компетентності, уроки української мови, текст, метод проектів.

Попова Л. А. Пути формирования ключевых компетентностей учащихся на уроках украинского языка

В статье выделены пути формирования ключевых компетентностей учащихся на уроках украинского языка и представлен методический комментарий к практической их реализации. Автор на основе обобщения работ украинских и зарубежных педагогов и лингводидактов приходит к выводу: ключевые компетентности – это ключ к успешной адаптации личности в обществе, индикатор, по которому можно определить готовность и способность ее функционировать в основных сферах жизни. Отмечено, что воспринимая информацию, ученики не должны архивировать ее в своей памяти, а должны фильтровать, выбирая самое необходимое, предвидя и моделируя пути ее применения. Автор считает метод проектов одним из продуктивных в компетентностной парадигме, поскольку он позволяет не только проверить уровень знаний учащихся по украинскому языку и предметам социально-гуманитарного и естественно-математического цикла, но и усовершенствовать умение работать со справочной литературой и навыки самостоятельной поисковой работы, накопить опыт организации собственной

исследовательской деятельности, сформировать способность прогнозировать ее результат.

Ключевые слова: компетентность, ключевые компетентности, уроки украинского языка, текст, метод проектов.

Popova L. The Ways of Students' Key Competencies Formation in the Ukrainian Language Lessons

The article deals with the ways of students' key competencies formation in the Ukrainian language lessons and gives methodical commentary on their practical implementation. Having made a generalization of the works of Ukrainian and foreign educators and linguistic, the author concludes: key competences are the key to the successful adaptation of the individual in society, an indicator by which one can determine the readiness and ability to function in the main spheres of life. It is mentioned that students should not archive all the perceived information in their memory, but they must filter it, choosing the most necessary, anticipating and modeling the ways of its application. The scientist believes that the method of projects is one of the most productive in a competent paradigm, since it enables not only to check the level of students' knowledge of the Ukrainian language and the subjects of the social-humanitarian and natural-mathematical cycle. It also helps to improve the ability to work with information materials and the skills for independent research work, to accumulate the experience of organizing their own research activities, to form the ability of predicting its outcome.

Key words: competence, key competences, Ukrainian language lessons, text, project method.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Аніщенко Алла Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри туристичного бізнесу Харківської державної академії культури.

2. **Бартків Оксана Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

3. **Безбородих Світлана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

4. **Бочарова Олена Анатоліївна** – доктор габлітований, професор надзвичайний Факультету психології і гуманітарних наук Краківської Академії імені Анджея Фрича Моджевського.

5. **Варяниця Людмила Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

6. **Ваховський Леонід Цезаревич** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

7. **Володавчик Вікторія Сергіївна** – асистент кафедри товарознавства, торговельного підприємництва та експертизи товарів ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

8. **Гадючко Олександр Сергійович** – викладач кафедри олімпійського та професійного спорту ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

9. **Головко Світлана Олександрівна** – здобувач кафедри педагогіки і методики професійної та технічної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

10. **Гончаренко Микола Миколайович** – старший викладач кафедри кіно-, телемистецтва Київського національного університету культури і мистецтв.

11. **Гончарук Ольга Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

12. **Грицюк Сергій Анатолійович** – аспірант кафедри теорії фізичного виховання, фітнесу та рекреації Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

13. **Гулько Степан Олександрович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

14. **Данило Любов Ігорівна** – аспірантка кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

15. **Дрель Віктор Федорович** – кандидат біологічних наук, доцент, директор навчально-наукового інституту торгівлі, обслуговуючих технологій та туризму ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

16. **Дьоміна Вікторія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

17. **Євтушенко Юлія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри медичної та біологічної фізики, медичної інформатики та біостатистики ДЗ «Луганський державний медичний університет» (м. Рубіжне).

18. **Жукович-Дородних Наталія Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, викладач Центру іноземних мов Жешувського університету, Польща.

19. **Калініна Ірина Миколаївна** – аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

20. **Касянова Аліна Володимирівна** – аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

21. **Колосов Андрій Миколайович** – доктор економічних наук, професор кафедри менеджменту ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

22. **Костенко Ганна Юріївна** – магістр Київського університету імені Бориса Грінченка.

23. **Коцур Марія** – старший викладач педагогічного факультету Жешувського університету (Польща).

24. **Кривохвостов Володимир Борисович** – старший викладач кафедри музики і хореографії Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

25. **Ливацький Олександр Васильович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

26. **Маслова Тетяна Михайлівна** – асистент кафедри кіно-, телемистецтва Київського національного університету культури і мистецтв.

27. **Мигович Ірина Вікторівна** – кандидат філологічних наук, доцент, начальник відділу міжнародних зв'язків ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

28. **Морозова Марія Миколаївна** – старший викладач кафедри товарознавства, торговельного підприємництва та експертизи товарів ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

29. **Назмієв Антон Олександрович** – аспірант спеціальності 231 Соціальна робота ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

30. **Онипченко Оксана Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

31. **Павлюк Олена Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедру олімпійського та професійного спорту ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

32. **Печка Лариса Євгенівна** – старший викладач філії «Кременчуцький інститут ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», аспірант Київського університету імені Бориса Грінченка.

33. **Пікон Катерина Сергіївна** – Віце-президент Global Professional Consulting, м. Нью-Йорк, США.

34. **Плотнікова Катерина Русланівна** – аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

35. **Попова Людмила Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

36. **Проскурняк Олена Ігорівна** – доктор психологічних наук, завідувач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

37. **Решетило Євген Костянтинович** – викладач фізичної культури, фізичного виховання ВП «Старобільський гуманітарно-педагогічний коледж ЛНУ імені Тараса Шевченка».

38. **Сєногонова Людмила Іванівна** – кандидат технічних наук, доцент кафедри товарознавства, торговельного підприємництва та експертизи товарів ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

39. **Федотова Тетяна Володимирівна** – асистент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

40. **Чепіга Віталій Трохимович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики і хореографії Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

41. **Чепіга Ігор Віталійович** – кандидат педагогічних наук, доцент, викладач кафедри педагогіки Покровського педагогічного коледжу.

42. **Чернецька Юлія Іванівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

43. **Шевирьова Ірина Георгіївна** – аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

44. **Шелест Надія Анатоліївна** – здобувач кафедри педагогіки, спеціаліст першої категорії відділу регіонального розвитку та дистанційного навчання Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 1 (315) березень 2018

Частина II

Відповідальний за випуск:
д. п. н., проф. **О. Л. Караман**
к. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

Здано до склад. 01.02.2018 р. Підп. до друку 01.03.2018 р.
Формат 60x84 1/8.Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 33,6. Наклад 200 прим. Зам. № 235.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703. т/ф: (06461) 2-16-02.
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.