Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 4 (58), 2016

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2016

УДК 371

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 10 від 25.04.2016)

Редакційна колегія:

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – доктор філософії, професор (США) (**J. Bishop** – PhD, professor (USA));
В.С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
К. Бялобжеська – доктор гуманітарних наук (Польща) (**K. Białobrzeska** – dr. nauk humanistycznych (Polska));
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – доктор хабілітований, професор (Польща) (**E. Kantovych** – dr. hab., prof. (Polska);
О. О. Коростельов – доктор педагогічних наук, професор (Росія) (**О. О. Коростелев** – доктор педагогических наук, профессор (Россия));
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk humanistycznych (Polska));
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор (Україна);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
М. Яворська-Вітковська – доктор хабілітований, професор (Польща) (**M. Jaworska-Witkowska** – dr. hab., prof. (Polska));
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар) (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (секретар-координатор) (Україна)

Затверджено як фаховий журнал з педагогічних наук
(наказ МОН України № 1021 від 07.10.2015)

Журнал індексується в Index Copernicus Master List, Cite Factor, Google Scholar та CEJSH

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань порівняльної педагогіки, теорії та історії освіти, корекційної та інклюзивної освіти, організації освітнього процесу у вищій школі, освітнього менеджменту, а також із проблем соціалізації особистості.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 796.011.1:37:378.4(477)«194/198»

Євген Євтушенко
Сумський національний аграрний університет

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА 40-х – КІНЕЦЬ 80-х рр. ХХ ст.)

Мета статті: здійснити аналіз нормативно-правової бази фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах України у другій половині 40-х – наприкінці 80-х рр. ХХ ст. Методи дослідження: теоретичний аналіз, порівняння та узагальнення джерел. Результати дослідження: на основі аналізу нормативно-правових документів визначено стратегію держави щодо фізичного виховання студентської молоді. Практичне значення: дослідження, на основі історичного досвіду, дозволяє виявити шляхи вдосконалення нормативно-правової бази фізичного виховання в педагогічних вишах. Висновки та перспективи подальших наукових розвідок: встановлено, що нормативно-правове забезпечення фізичного виховання у вищих навчальних закладах протягом досліджуваного періоду характеризується динамічністю та намаганням удосконалювати систему фізичного розвитку студентської молоді відповідно до політичних та соціально-економічних потреб держави. Подальшого вивчення потребує зміст навчальних програм з фізичної культури для вишів як складова нормативного забезпечення фізичного виховання студентів.

***Ключові слова**: нормативно-правовий документ, фізичне виховання, спорт, вищі педагогічні навчальні заклади, постанова, наказ, інструкція.*

Постановка проблеми. Нові виклики, перед якими стикнулася наша держава, вимагають нагального поліпшення фізичного розвитку населення. Основою необхідних перетворень у цій галузі є активна правотворча політика різних інституцій. Створення сучасної ефективної нормативно-правової бази стане необхідним каталізатором для вирішення проблем зміцнення здоров'я нації, розвитку масового і професійного спорту. Усе це робить актуальними звернення до історичного досвіду державного регулювання розвитку фізичного виховання і спорту серед різних верств населення.

Аналіз актуальних досліджень. Правові проблеми фізичного виховання, спорту й туризму досліджувалися С. Братановським, В. Івшиним, В. Кравченко, М. Кукушкіним, П. Петуховим, В. Уваровою, І. Чемакіним, В. Шабайловою, Л. Щенніковою та ін.

Окремі аспекти законодавства в галузі фізичної культури розглядалися в теоретичних та історичних працях М. Баки, О. Вацеби, В. Видріна, М. Виленського, С. Гуськова, Т. Круцевич, В. Майбороди, М. Солопчука, Ю. Тимошенка та ін. Разом із тим, комплексних досліджень, присвячених нормативно-правовій базі фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах України, до цього часу не проведено.

Методи дослідження: теоретичний аналіз, порівняння та узагальнення джерел.

Мета статті – здійснити аналіз нормативно-правової бази фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах України у другій половині 40-х – наприкінці 80-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Нормативно-правова база фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах України, починаючи з відновлення їх роботи в 1943 р. і до кінця 1980-х рр., залишалася складною, оскільки формувалася не одним, а цілою системою партійно-державних органів. Ними приймалися офіційні документи різного рівня юридичної сили. Найважливішими правовими актами, у яких закріплювалися ключові положення щодо фізичної культури і спорту у вищій школі, були Конституції СРСР (1936 р., 1977 р.) та УРСР (1937 р., 1978 р.), прийняті вищими союзними та республіканськими законодавчими органами.

Значне місце у визначенні правових норм фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах відігравали постанови ЦК КПРС (до 1952 р. ВКП(б)) та ЦК КПУ (до 1952 р. КП(б)У), які являли собою обов'язкову для виконання партійну директиву в галузі фізичної культури та спорту. Порядок реалізації цих директив регулювався нормативними актами міністерств СРСР та Української РСР у формі наказів та інструкцій. Наступне за ієрархією місце мали постанови Комітету з фізичної культури і спорту при Раді Міністрів СРСР, які носили координаційний характер. Завдяки цьому комплексу актів забезпечувалося керівництво розвитком фізичної культури і спорту у вищих навчальних закладах.

Слід зазначити, що, перебуваючи у складі Радянського Союзу, Україна лише формально могла розробляти власну стратегію в тій чи іншій галузі. Фактично вона була усунута від проведення будь-якої власної політики, а тому правові акти партійно-державних установ Української РСР щодо фізичного виховання у вищих навчальних закладах лише дублювали рішення, прийняті в Москві.

Перші повоєнні нормативно-правові акти щодо фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів були спрямовані на виправлення критичної ситуації, що склалася у ставленні молоді до занять фізичною культурою. Низка об'єктивних причин соціально-економічного та побутового характеру (відсутність гуртожитків, доступного регулярного харчування тощо) змушувала студентів шукати додаткові доходи для існування, здебільшого пов'язані з важкою малокваліфікованою фізичною працею. Відповідно, на заняття фізичною культурою, а тим більше спортом, у студентів просто не вистачало сил та часу. Під різним приводом вони намагалися ухилитися як від обов'язкових, так і від добровільних форм фізичного вдосконалення. За даними сучасного українського дослідника Ю. Тимошенка, у перші повоєнні роки відвідуваність занять із фізичної культури в більшості інститутів не

перевищувала 70 %. Факультативний курс спортивного вдосконалення студентів та систематична тренувальна робота у спортивних секціях не проводилися в жодному інституті. Кількість осіб, звільнених від занять, досягала 30 % [5, 353].

На подолання негативних проявів у галузі фізичної культури, у тому числі й пасивного ставлення студентської молоді до власного фізичного розвитку, була спрямована постанова ЦК КП(б)У від 30 грудня 1946 р. «Про стан фізкультурної і спортивної роботи в Українській СРСР». Слід зазначити, що відновлення повноцінної фізкультурної роботи у вищих навчальних закладах бачилося партійним керівництвом як невід'ємне й важливе доповнення до мілітарної підготовки населення. Доказом цього є постанова ЦК КП(б)У від 7 червня 1947 р. «Про покращення якості військової і фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів Української РСР». Відповідно до нього навчальна робота вишів із фізичного виховання продовжувала будуватися на основі програм воєнного часу, а керівництво нею здійснювали військові кафедри.

Але вже з осені 1947 р. починається реформування фізичного виховання у вищій школі. 18 листопада був підписаний наказ міністра вищої і середньої спеціальної освіти СРСР «Про заходи по покращенню фізичного виховання і спорту у вищих навчальних закладах». Згідно з ним із 1947–1948 навчального року у вишах уводився обов'язковий курс фізичного виховання, який не був пов'язаний із військовою підготовкою. Для його опрацювання навчальний план передбачав 2 год. щотижневих занять на 1 і 2 курсах. Крім того, у вищих навчальних закладах організовувалися кафедри (або курси) фізичного виховання. Найважливіші положення цього документу лягли в основу наказу міністра освіти УРСР «Про стан фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах та заходи по поліпшенню постановки фізичного виховання в них», який вийшов у січні 1948 р.

На союзному рівні були розроблені нові положення та програми з фізичної культури. Головними завданнями фізичного виховання і спорту у вищих навчальних закладах проголошувалися: всебічний фізичний розвиток студентів на основі комплексу ГПО; прищеплення студентам любові до систематичних занять фізичними вправами і спортом; спортивне вдосконалення студентів в окремих видах спорту; формування необхідних військово-прикладних навичок [1, 1].

З 1949 р. нормативно-правове регулювання фізичного виховання студентської молоді набуває нового змісту. Це було пов'язане з виходом радянських спортсменів на міжнародну арену та перетворенням спортивних змагань в одну з форм ідеологічної боротьби СРСР проти країн Заходу. Перед системою фізичного виховання основоположним завданням стає пошук та підготовка обдарованих атлетів, які би були здатні здобувати перемоги на світових змаганнях найвищого рівня. Ці стратегічні цілі були

закріплені в партійно-державних документах кінця 40-х рр. ХХ ст. Найважливішими з них були постанова ЦК ВКП(б) «Про розвиток масового фізкультурного руху та зростання майстерності радянських спортсменів» (грудень 1948 р.), постанова ЦК КП(б)У «Про подальший розвиток фізичної культури і спорту в Українській РСР» (червень 1949 р.), наказ Міністерства освіти УРСР «Про поліпшення фізичного виховання учнів шкіл і студентів педагогічних ВНЗ Української РСР» (1950 р.). Відповідно до цих документів, діяльність фізкультурних колективів педагогічних вишів спрямовувалася на забезпечення зростання спортивної майстерності студентської молоді та завойовування на цій основі радянськими спортсменами в найближчі роки світової першості в найважливіших видах спорту [4, 19].

На виконання рішень цих документів колективом учених під керівництвом Б. Граменицького була розроблена нова програма з фізичної культури для вищих навчальних закладів. Вона вступила в дію в 1951 р. і містила більш високі вимоги до рівня фізичної підготовки студентів. Поряд із цим для тих, хто мав відхилення в здоров'ї і був неспроможний виконувати вимоги програми за основним курсом, створювалися спеціальні медичні групи.

Протягом 1950-х рр. питання фізичного виховання студентів як важливої частини підготовки спортсменів вищої майстерності неодноразово розглядалося на засіданнях колегії Міністерства освіти УРСР, Комітету з фізичної культури і спорту при Раді Міністрів УРСР, Управління педагогічних вузів. У результаті цих засідань ухвалювалися рішення та видавалися накази, спрямовані на покращення організації спортивно-масової роботи зі студентською молоддю [7, 158]. Ці документи, а також постанова ЦК ВКП(б) від 27 грудня 1948 р., складали нормативну основу переорієнтації фізичного виховання студентів вишів із військової та загально фізичної підготовки на спортивну.

Стан фізичного виховання студентів регулярно обговорювався на вчених радах педагогічних інститутів України. Так, учена рада Сталінського (з 1961 р. Донецького) педагогічного інституту в 1953 р. прийняла рішення про докорінне покращення спортивно-масової та навчальної роботи з фізичного виховання. Вона зобов'язала кафедру фізичного виховання надати список збірних команд інституту на затвердження дирекції, організувати регулярне тренування спортсменів протягом року, взяти зобов'язання з підготовки значкистів ГПО, скласти план спортивно-масових закладів та неухильно його виконувати [6, 6].

Новий етап нормативно-правового регулювання фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах розпочинається наприкінці 1950-х рр. Він обумовлювався серйозними змінами в політичному та соціально-економічному житті СРСР. Партійним керівництвом проголошувався курс на подолання відставання від країн Заходу в усіх галузях господарства. Основним засобом вирішення цього завдання було обрано

екстенсивний шлях, пов'язаний зі збільшенням кількісних показників у виробництві, а не його модернізація за рахунок досягнень науково-технічної революції. Наслідком такої політики стала, у тому числі, і значна інтенсифікація праці. Витримувати зростаючі трудові навантаження могли лише фізично підготовлені та витривалі працівники, які притримувалися здорового способу життя та не були схильні до хвороб. Тому партійно-державним керівництвом було вирішено, що в наступні десятиліття заняття фізичною культурою і спортом необхідно перетворити на масовий рух.

Нове бачення ролі фізичної культури в житті радянського суспільства вперше було відображено в постанові ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР від 9 січня 1959 р. «Про керівництво фізичною культурою і спортом». Згідно з цим документом, роль фізичної культури полягала в розвиткові масового фізкультурного та спортивного руху в країні, а також у сприянні охороні здоров'я трудящих. Організаційною ланкою, яка мала розгорнути масове фізичне виховання населення, проголошувався Союз спортивних товариств і організацій СРСР, який діяв на громадських засадах.

Даною постановою передбачалося й суттєве поліпшення якості навчальних занять із фізичної культури. У зв'язку з цим Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти СРСР 18 лютого 1959 р. було видано наказ «Про фізичне виховання студентів вищих навчальних закладів». Він вимагав від керівництва вишів розглядати фізичне виховання як «неперервний навчально-виховний процес», що поєднував у собі заходи з оздоровлення, всебічного фізичного розвитку, освіти, спортивного вдосконалення та підготовки студентів до високопродуктивної праці й захисту батьківщини. Особлива увага надавалася масовим оздоровчим заходам, у зв'язку з чим із 1959 р. у студентських гуртожитках в обов'язковому порядку вводилася ранкова гімнастика. У вихідні дні для молоді мали проводитися масові фізкультурно-спортивні заходи, а для залучення студентів до активного способу життя під час канікул виші повинні були створювати спортивно-оздоровчі табори.

У лютому 1960 р. Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти СРСР доповнило свій наказ інструктивним листом № И-12 «Про заходи покращення фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів». У ньому основними формами фізичного виховання проголошувалися навчальні заняття, масові оздоровчі, фізкультурні і спортивні заходи. У 1963 р. була введена нова програма фізичного виховання для вишів. У ній основний наголос робився на масовому охопленні студентів заняттями з фізичної культури. Для цього поглиблювалася диференціація змісту фізичного виховання за станом здоров'я.

Як свідчать річні звіти про роботу педагогічних інститутів УРСР 1960-х рр., на початку кожного навчального року проводилися контрольні медичні перевірки студентів. За їх наслідками будувалася навчальна та

спортивно-масова робота. Залежно від стану здоров'я, фізичного розвитку й технічної підготовки, усі студенти для занять фізичною культурою розподілялися на навчальні відділення: спортивного вдосконалення, підготовчі, спеціальні. Така форма розподілу студентів для занять фізичною культурою забезпечувала фізичний розвиток усіх студентів і створювала умови для реалізації індивідуальних здібностей [8, 57].

Продовженням обраної наприкінці 1950-х рр. концептуальної лінії на масовість фізичного виховання стала чергова постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи подальшого розвитку фізичної культури і спорту», прийнята 11 серпня 1966 р. Вона передбачала набуття фізичною культурою всенародного характеру. Для цього необхідно було вдосконалити керівництво фізичним вихованням і спортом у СРСР; створити науково обґрунтовану систему фізичної підготовки, яка мала охоплювати всі групи населення; посилити увагу державних установ до фізкультурного руху [2, 2].

Отже, у фізичному вихованні студентської молоді протягом 1960-х рр. партійно-державним керівництвом було остаточно закріплене нове завдання – охопити якомога більшу кількість контингенту фізкультурними заходами – замість зосередження основної уваги на підготовці окремих висококваліфікованих спортсменів.

Визначені пріоритети продовжували отримувати нормативно-правову підтримку і в наступні десятиліття. Так, 11 вересня 1981 р. була прийнята постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про подальше піднесення масовості фізичної культури і спорту», у якій ставилася вимога розробити і практично втілити заходи щодо підйому фізичної культури і спорту з тим, щоб заняття фізичними вправами, спортом і туризмом стали щоденною потребою особистості, особливо молоді.

На основі цієї постанови Міністерство вищої і спеціальної середньої освіти СРСР видало 3 листопада 1981 р. наказ «Про заходи покращення фізичного виховання та піднесення масовості фізичної культури і спорту у вищих і середніх спеціальних навчальних закладах СРСР». У ньому йшлося про запровадження фізкультурних пауз та виробничої гімнастики в режим навчального дня.

У цих документах зверталася увага і на те, що масовому розвиткові фізичної культури і спорту серед молоді шкодить велике число змагань та зборів, на які витрачаються величезні кошти і значна кількість людей відривається від навчального процесу. Тому спортивні заходи в навчальних закладах мали організовуватися тільки у вільний від занять час, а обласні змагання, як правило, у суботні і недільні дні. Ставилося завдання суттєво скоротити число республіканських та обласних змагань і зборів [3, 5]. Таким чином, протягом 1960 –1980-х рр. було прийнято низку нормативних актів, виконання яких мало виправити недоліки у фізичному вихованні, сприяти розгортанню масового фізкультурного руху в молодіжному середовищі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, нормативно-правова база фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах України протягом досліджуваного періоду складалася з документів різного рівня юридичної ієрархії, прийнятих багатьма партійно-державними органами.

Аналіз нормативно-правових актів свідчить про те, що стратегія держави щодо фізичного виховання студентської молоді не була сталою і змінювалася під впливом політичних, соціальних та економічних чинників. Так, у перші повоєнні роки пріоритетом вважалося відновлення фізичного виховання у вишах на мілітарній основі. Саме на досягнення цього результату і був спрямований зміст нормативно-правових документів, прийнятих до 1948 р.

Після виходу постанови ЦК ВКП(б) «Про розвиток масового фізкультурного руху та зростання майстерності радянських спортсменів» (грудень 1948 р.) фізкультурна діяльність педагогічних вишів зосереджується на пошуку та підготовці атлетів, які б здатні були здобувати перемоги на світових змаганнях.

Новий етап нормативно-правового регулювання фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах розпочинається наприкінці 1950-х рр. Його ознакою є переорієнтація на розвиток масового фізкультурного руху у вишах, а також на сприяння охороні здоров'я студентів.

У цілому, нормативно-правове забезпечення фізичного виховання у вищих навчальних закладах протягом досліджуваного періоду характеризується динамічністю та намаганням удосконалювати систему фізичного розвитку студентської молоді. Разом із тим, рівень законодавства в цій галузі не може бути визнаний цілісним, стабільним і таким, що повною мірою відповідав існуючим на той час потребам. Предметом подальшого вивчення є зміст навчальних програм із фізичної культури для вишів як складової нормативного забезпечення фізичного виховання студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Положение и программы по физической культуре. – М., 1948. – 84 с.

2. Про заходи подальшого розвитку фізичної культури і спорту. Постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР // газета «Правда». – 1966. – 26 серпня. – С. 2.

3. Про подальше піднесення масовості фізичної культури і спорту. Спільний наказ Міністерства освіти СРСР і Комітету з фізичної культури і спорту при Раді Міністрів СРСР // Физическая культура в школе. – 1981. – № 11. – С. 2–6.

4. Про поліпшення фізичного виховання учнів шкіл і студентів педвузів Української РСР // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1950. – № 8. – С. 19–23

5. Тимошенко Ю. О. Історичні умови та специфіка розвитку спорту й фізичного виховання в радянській Україні в 20–40-ві рр. ХХ ст. / Ю. О. Тимошенко. – К. : ТОВ НВП Інтерсервіс, 2014. – 446 с.

6. ЦДАВО України, ф. 166, оп.1, спр. 1378, 348 арк.

7. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1481, 184 арк.

8. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 6461, 74 арк.

РЕЗЮМЕ

Евтушенко Е. Нормативно-правовая база физического воспитания в высших педагогических учебных заведениях Украины (вторая половина 40-х – конец 80-х гг. XX ст.).

Цель статьи: осуществить анализ нормативно-правовой базы физического воспитания в высших педагогических учебных заведениях Украины в установленный период. Методы исследования: теоретический анализ, сравнение и обобщение источников. Результаты исследования: на основе анализа нормативно-правовых документов определена стратегия государства относительно физического воспитания студенческой молодежи. Практическое значение: исследование, на основе исторического опыта, позволяет выявить пути усовершенствования нормативно-правовой базы физического воспитания в педагогических вузах. Выводы и перспективы дальнейших научных исследований: установлено, что нормативно-правовое обеспечение физического воспитания в высших учебных заведениях в течение исследуемого периода характеризуется динамическими изменениями, направленными на совершенствование системы физического развития студенческой молодежи в соответствии с политическими и социально-экономическими потребностями государства. Дальнейшего изучения требует содержание учебных программ по физической культуре для вузов как часть нормативного обеспечения физического воспитания студентов.

***Ключевые слова**: нормативно-правовой документ, физическое воспитание, спорт, высшие педагогические учебные заведения, постановление, приказ, инструкция.*

SUMMARY

Evtushenko Ye. Legislative basis on physical education in higher pedagogical education institutions of Ukraine (second half of the 40's – the late 80's of the XXth century).

The purpose of the article is to analyze the regulatory framework of physical education in higher pedagogical education institutions of Ukraine in the second half of the 40's – the late 80's of the XXth century. Research methods: theoretical analysis, comparison and synthesis of the sources. The results of the study: based on the analysis of normative-legal documents the strategy of the state towards physical education of students is defined. Practical value: the study, on the basis of historical experience, allows to identify the ways of improving the normative-legal basis of physical education in the pedagogical universities. Conclusions and prospects for further research: it was found out that the regulatory framework of physical education in higher pedagogical education institutions of Ukraine during the analyzed period consisted of documents of different levels of legal hierarchy adopted by many party and state authorities.

Analysis of legal acts shows that the strategy of the state in relation to physical education of students was not constant and changed under the influence of political, social and economic factors. So, in the early postwar years the priority was the restoration of physical education in higher schools on military basis. The contents of legal documents, adopted before 1948, was directed at achieving this result.

After the decree of the Central Committee of the CC UCP(b) "On the development of mass sports movement and growth of skills of Soviet athletes" (December 1948) physical activity of pedagogical universities focuses on identifying and training athletes who would have been able to win at international competitions.

A new phase of legal regulation of physical education in higher education institutions begins at the end of the 1950s. Its feature is refocusing on the development of mass sports movement in the universities and promoting the health of students.

In general, regulatory support of physical education in higher education institutions in the period under study is characterized by dynamism and desire to improve the system of

physical development of students. However, the level of legislation in this area cannot be recognized as coherent, stable and such that fully conforms to the time requirements. The subject of further study is the content of the curriculum of physical culture for schools as part of the normative support of physical education of students of higher education institutions.

***Key words**: legal document, physical education, sport, higher education institutions, decree, order, instruction.*

УДК 364.044.24

Наталія Лавриченко
Інституту педагогіки НАПН України

МНОЖИННИЙ ІНТЕЛЕКТ І ОБДАРОВАНІСТЬ У ТЕОРЕТИЧНІЙ МОДЕЛІ ГОВАРДА ГАРДНЕРА

У статті розглянуто теорію множинного інтелекту в педагогічному контексті, осмислено головні теоретичні положення цієї теорії з точки зору можливостей її використання в цілях сприяння розвиткові обдарованих дітей та молоді. Охарактеризовано виокремлені Р. Гарднером види інтелекту – лінгвістичний, просторовий, логіко-математичний, музичний, тілесно-кінестетичний, особистісний та міжособистісний. Наголошено, що окреслені види інтелекту не слід сприймати як даність, вони не існують як фізичні об'єкти, а лише як потенційно корисні наукові поняття.

***Ключові слова**: інтелектуальний розвиток дитини, множинний інтелект, обдарованість, освіта.*

Постановка проблеми. Психологи, які одними з перших взялися досліджувати інтелект (Ч. Спірмен (1927) і Л. Термен (1975), віддавали перевагу холістичному підходу. Вони вивчали загальний інтелект (general intelligence) як складну, інтегровану здатність індивідів оперувати поняттями й розв'язувати проблеми. Відповідно тести, що розроблялися для вимірювання рівнів інтелекту, теж слугували визначенню базового коефіцієнта загального інтелекту (g-фактора) [1, с. 12]. Перші спроби спростувати такий методологічний підхід як єдино правильний зробили американські психологи Л. Л. Терстоун і Дж. Гілфорд (Луіс Терстоун є автором 12-ти факторної моделі інтелекту, Джой Гілфорд – соціального інтелекту) [5; 8]. Плюралізму в дослідженнях цього напряму додали також праці Раймонда Кеттела (1971) і Філіппа Вернона (1971), у яких вони обґрунтували ієрархічні зв'язки між різними факторами інтелекту, причому топ-стрічки в цій ієрархії були віддані вербальному та числовому факторам [2; 10].

Розумінню інтелекту як складного феномена, що з'являється й розвивається під упливом багатьох чинників (спадковість, виховання, культура), посприяли праці Роберта Стернберга (1985). Учений виокремив і схарактеризував такі головні види людського розуму, як аналітичний, креативний, практичний. Їх поєднання, динаміка, модифікації перебувають під значним впливом зовнішнього середовища і того, яким чином людина реагує на мінливі умови оточення [9].

Крім Р. Стернберга, до розроблення так званих мультифакторних теорій інтелекту долучилися такі відомі вчені, як Ф. Ганє, Ф. Монкс,

Дж. Рензулі, А. Таннебаум, К. Хеллер і Говард Гарднер. У чому ж полягає особливість наукового доробку Говарда Гарднера, порівняно з іншими теоріями цього напряму? Висловлюємо думку, що саме завдяки поєднанню мультифакторності й міждисциплінарності як засадничих методологічних підходів Г. Гарднер досяг чимало цікавих інсайтів і плідних висновків у дослідженні інтелекту.

Міждисциплінарність легко давалася Г. Гарднеру завдяки багаторічній спеціалізації на кількох предметних галузях одночасно. Упродовж 28 років він був заступником керівника проекту «Зеро» в Гарвардській вищій педагогічній школі, 20 років поспіль працював у групі нейропсихологів, вивчав, яким чином здібності пов'язані зі структурою мозку людини; у співробітництві з Робертом Стернбергом та викладачами Єльського університету розробив навчальну програму «Практичний інтелект у школі». Крім того, у процесі наукових пошуків Говард Гарднер тісно співпрацював із фахівцями в галузі мистецтва, культурології, соціології, нейробіології.

Свою наукову позицію щодо багатовимірності інтелекту вчений обґрунтовує таким чином: «Я завжди стверджував, що люди володіють не одним інтелектом, який називають загальним або g-фактором». Він ставить під сумнів продуктивність поняття «величезні загальні здібності», адже розум наділений потенціалом працювати з різними видами змісту, однак легкість, із якою людина справляється з оцим конкретним змістом, нічого не говорить про те, що вона так само легко впорається з іншими видами знань [1, 24].

Мета статті – розглянути теорію множинного інтелекту в педагогічному контексті, осмислити головні положення цієї теорії з точки зору можливостей її застосування для сприяння розвиткові обдарованих дітей і юнацтва.

Виклад основного матеріалу. У теорії множинного інтелекту Г. Гарднер виходить із того, що люди, як особливі істоти, наділені не одним, а низкою автономних інтелектів, з-поміж яких він виокремив лінгвістичний, просторовий, логіко-математичний, музичний, тілесно-кінестетичний, особистісний, міжособистісний. Згодом, через двадцять років після появи першого видання книги «Структура розуму: теорія множинного інтелекту», учений замислився над тим, щоб доповнити цей перелік восьмим видом інтелекту – натуралістичним. Понад те, він вважає, що на цьому теж не слід зупинятися. Беручи до уваги суспільну й культурну динаміку, варто приділити увагу дослідженню таких видів інтелекту, як екзистенціальний (здатність роз-в'язувати глобальні проблеми), духовний, емоційний і сексуальний [1, 12–15].

Таким чином Г. Гарднер наголошує на важливості врахування не тільки особистісних факторів (спадковість, набутий досвід), а й так званих контекстних обставин та умов (культурних, політичних, соціальних, географічних тощо), сукупний вплив яких веде до еволюції інтелекту і як персонального, і як цивілізаційного надбання.

Говард Гарднер визначає інтелект як біопсихологічний потенціал, як цінну для певної культури здатність людини створювати продукти й розв'язувати проблеми, і, згідно з висновками вченого, кожен із видів інтелекту має власну траєкторію розвитку, відповідальні структурні відділи мозку, операційні системи, еволюційну динаміку. Індивіди розвивають один або кілька видів інтелекту через успадковані здібності, можливості, які надає оточення, соціалізацію й цінності культури [4, 16]. «Я хотів розширити поняття інтелекту, – пояснює вчений, щоб воно стосувалося не лише результатів типу «папір-олівець», а й охоплювало знання про людський мозок і сприйнятливість до культурного багатоманіття» [1, 21].

Критично оцінюючи власну теорію інтелекту, Говард Гарднер зазначає, що вона може в чомусь мати схожість із теоріями інших авторів, наприклад, тих, хто займається дослідженням індивідуальних стилів навчання, видів діяльності, архетипів людської поведінки тощо. Безумовно, мовить Гарднер, «у цих класифікаціях обов'язково знайдеться щось спільне, однак у моїй теорії є три оригінальних аспекти» [1, 33]. Вони розкриті нижче.

1. Сім видів інтелекту виокремлено унікальним методом: за допомогою важливих наукових відкриттів, що стосуються розвитку людини (відхилень розвитку), функціонування мозку, еволюції тощо. Тоді як більшість інших класифікацій розглядають кореляції між результатами тестів, або ж емпіричні спостереження, наприклад, за учнями в класі. (Г. Гарднер вважав, що за допомогою тестів можливо передбачити успішність у школі, але в ширшому контексті прогностична здатність тестів є досить обмеженою).

2. Визначені види інтелекту досить тісно пов'язані зі змістом. Люди володіють певними видами інтелекту завдяки інформаційному змісту, який існує в світі у вигляді числової інформації, просторової інформації, інформації про інших людей.

3. Інтелекти не є аналогами стильових характеристик і не можуть бути зведені до таких. Для їх визначення потрібні інші категорії. Слід брати до уваги зміст діяльності.

До того ж, зазначає Г. Гарднер, автор не несе відповідальність за те, яким чином буде потлумачена й використана його теорія: «різні люди можуть використовувати по-різному мою теорію, як і будь-яку іншу» [6, 199].

Щодо прикладних аспектів теорії множинного інтелекту, зокрема перспектив її застосування в умовах формального навчання, то тут Говард Гарднер робить важливе застереження: «Множинний інтелект сам по собі не може бути метою освіти» [1, 15]. Освітні системи потребують загальної переоцінки їхнього інституціонального функціонування, що неможливо зробити без спеціальної наукової теорії. Однак теорія множинного інтелекту може стати в нагоді тим людям, які задумуються над цілями, яких вони хочуть досягти, здобуваючи освіту.

На продовження цієї думки Г. Гарднер зазначає, що в сучасних суспільствах існує як мінімум 100–200 різних професій, будь-який університет середніх розмірів може запропонувати підготовку принаймні з 50-ти спеціальностей [1, 16]. І, якщо розглядати інтелект як потенціал, то людина постає перед вибором, де і як вона може його зреалізувати з найбільшим успіхом. Г. Гарднер вважає, що для людини, наділеної інтелектом, не існує перепон для того, щоб вона могла ним скористатися. Питання в тому, наскільки вона готова слідувати за своїм інтелектом [1, 21].

Логікою цих міркувань ми скористалися для побудови узагальненої таблиці, що містить описані Г. Гарднером види інтелекту, а також систематизовані нами відповідні здібності (здатності) та споріднені галузі діяльності, сфери застосування окремих видів інтелекту (див. табл. 1).

Таблиця 1

Задатки, здібності й здатності за видами інтелекту

Вид інтелекту	Задатки, обдарованості	Споріднені види діяльності й професії
Лінгвістичний	Розуміння й чуття мови, здатність швидко та якісно опановувати структуру і семантику мови, обирати мовні зразки для точного й доконаного висловлювання думок в усній та письмовій формах, осягнення смислових кодів і фразеологізмів мови й мовлення в контексті відповідних культурних традицій	Учені-гуманітарії, політики, лінгвісти, письменники, поети, редактори, перекладачі, лектори, викладачі, журналісти, диктори, прес-аташе, рекламодавці
Просторовий	Здатність точно схоплювати просторові форми та їх співвідношення, ідентифікувати об’єкти довкілля: установлювати відстань, розмір, геометричну форму, траєкторію руху тощо, здатність створювати й відтворювати ментальні образи як природних, так і рукотворних об’єктів, здібності до двохвимірного, трьохвимірного просторового мислення, наближена до фотографічної уява	Інженери, конструктори, проектанти, архітектори, художники, скульптори, режисери-постановники, балетмейстери, оператори, будівельники, дизайнери, навігатори, пілоти, водії, геологи, спортсмени
Логіко-математичний+ натуралістичний	Здатність до абстрактного, операційного, системного, гіпотетичного, дивергентного, міждисциплінарного мислення, уміння користуватися числами, формулами, символами, теоремами, законами фізичного світу для дослідницької, практично-прикладної, експериментальної діяльності, знання й розуміння наріжних основ існування флори і фауни, буття людини як природної істоти	Учені-природничники, математики, програмісти, фахівці в галузі цифрових та космічних технологій, екологи, біологи, медики, фізіологи, селекціонери, зоологи, працівники аграрного сектора

Музичний	Чутливість до музичної гармонії, здатність поєднувати звуки в музичні фрази і фрагменти, уміння розпізнавати висоту й тональність звуку, відтворювати мелодію, розуміти експресивні, технічні аспекти музики, її жанрове й культурне походження	Музиканти, композитори, співаки, аранжувальники, диригенти, саундпродюсери
Тілесно-кінестетичний	Здатність використовувати тіло для вираження емоцій, намірів, для виконання цільових дій, здатність відчувати тіло у просторі й часі, маніпулювати предметами, імітувати рухи інших людей, уміння слухати і чути власне тіло, розуміти й поважати тілесність як таку	Спортсмени, актори, танцюристи, майстри пантоміми, професіонали, від яких вимагається вправність і вивіреність рухів – рятувальники, хірурги, висотники-монтажники, авіатори, машиністи тощо
Особистісний	Чутливість до власних внутрішніх станів, усвідомлення своїх сильних і слабких сторін, здатність використовувати гарне знання себе для вибору ефективної й морально виправданої моделі поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях	Немає професійних преференцій, сприяє успіху в найрізноманітніших видах діяльності
Міжособистісний	Здатність до інтелектуальної та емоційної емпатії («прочитання» думок, почуттів, намірів інших людей), уміння адекватно реагувати на вчинки й дії інших людей, спілкуватися, взаємодіяти з ними, виконувати соціальні ролі	Політики, психологи, священики, лікарі, вчителі, вихователі, менеджери, продавці, соціальні працівники, спеціалісти в галузі паблік рілейшнз

Маємо зауважити, що порядок розташування видів інтелекту в наведеній вище таблиці лише повторює послідовність їх презентації у працях Говарда Гарднера без жодного натяку на ієрархізацію. Адже сам автор не вбачає доцільності в ранжуванні видів інтелекту, позаяк у повсякденному житті всі вони, як правило, гармонійно «співробітничають», так що автономну їх дію навіть складно помітити [1, 57].

Як приклад, можна навести особистісний інтелект. Самоідентифікація й сприйняття власного «Я» є результатом особливої комбінації різних видів інтелекту, які утворюють індивідуальний профіль людини. А цілісність і тотожність уявлень про власне «Я» підтримується загальними здібностями, необхідними й корисними для будь-якого виду інтелекту, а саме: здатність до аналізу й синтезу; критичність, систематичність мислення тощо [1, 120].

Щоправда, певна класифікація таки має місце в теорії Г. Гарднера, і полягає вона в поділі видів інтелекту на **об'єктні, безоб'єктні, особистісні.** До перших (об'єктних) Г. Гарднер відносить просторовий, логіко-математичний, тілесно-кінестетичний види інтелекту, які підлягають єдиній різновидності контролю – особливостям структури й функцій предметів, із якими людина

вступає в контакт. Якби наш всесвіт мав іншу структуру, припускає вчений, ці види інтелекту, вірогідно, виражалися б в іншій формі.

Безоб'єктні види інтелекту – лінгвістичний і музичний – не зумовлені матеріальним світом і цілком залежать від структури мови й музики.

Особистісні інтелекти залежать від множини впливових почасти котроверсійних умовностей: існування особистості людини, існування інших людей, інтерпретація «Я» в тій чи тій культурі, особливості організації суспільного життя (індивідуалістська, комунітарна спільнота) тощо.

Говард Гарднер у своєму дослідженні активно використовує порівняльний метод, зокрема, для виявлення особливостей, модифікацій, яких набувають види інтелекту залежно від *генетики, культури, вікових особливостей людини*. Унаслідок застосування такої дослідницької стратегії він дійшов цікавих висновків щодо особливостей окремих видів інтелекту, стисло вони наведені нижче.

Лінгвістичний інтелект

✓ Лінгвістична обізнаність належить до найпоширеніших талантів серед людей.

✓ Уміння дітей чотирьох-п'яти років затьмарюють будь-яку лінгвістичну компю'терну програму. Навіть найвідоміші й найдосвідченіші лінгвісти не здатні написати правила, які б відображали різноманіття мовних форм, уживаних дітьми.

✓ У західних системах, заснованих на фонології, читання залежить головним чином від тих відділів мозку, які обробляють лінгвістичні звуки, але в тих системах (на Сході), де читання переважно ідеографічне, воно значною мірою ґрунтується на діяльності центрів, призначених для оброблення зображень[1, 130, 132, 140].

Музичний інтелект

✓ З усіх талантів, якими наділена людина, музичний проявляється в найбільш ранньому віці.

✓ Щойно дитина одержує справжню музичну освіту, вона досить швидко розвиває в собі необхідні навички.

✓ Якщо і є галузь, для опанування якою необхідно мати певні генетичні задатки, то це – музика. Тут існують цілі династії, як це було з Моцартом, Бахом, Гайдном. Не менш важливими є обставини негенетичного походження – цінності.

✓ Музичний інтелект тісно пов'язаний із математичним [1, 155, 164, 177].

Математичний інтелект

✓ Логіко-математичний інтелект має універсальну природу, і на нього чи не найменшою мірою впливають культурні відмінності.

✓ Якщо дитині вдається чогось досягти в математиці, вона має щодня задумуватися над власним прогресом. Адже визнаним є факт, що в математиці, як у жодній іншій науці, вирішальне значення мають третій і

четвертий десяток років життя людини. До 25, 30 років основна робота вченого-математика фактично закінчується.

✓ Уміння впродовж багатьох годин витрачати енергію на розв'язання, здавалося б, нерозв'язної задачі, є для математика нормою й неможливо допустити, щоб хтось або щось відволікало. І в цьому математики відрізняються від пересічних людей, щоб стати математиком, треба бути самітником [1, 194, 200, 254].

Просторовий інтелект

✓ Просторовий інтелект має найдавнішу історію існування і наявний у всіх відомих культурах на планеті.

✓ Нормальні дорослі люди, як правило, з віком демонструють гірші показники здібностей, пов'язаних із правою півкулею – логіко-математичних, тілесно-кінестетичних, але це не стосується просторових здібностей.

✓ Базисні для просторового інтелекту розуміння цілісності, відчуття «гештальту», уміння розрізняти деталі можуть із віком навіть посилюватися завдяки досвіду, що є певною компенсацією на тлі погіршання інших здатностей людини в процесі постаріння [1, 258, 260, 264].

Тілесно-кінестетичний інтелект

✓ Більшість органів тіла (як і нервової системи) так чи інакше беруть участь у виконанні рухів.

✓ Наше кінестетичне чуття, яке керує роботою всіх органів, дає нам змогу контролювати час, силу і розмах рухів, а також привносити за потреби зміни в наші дії й операції.

✓ Діти мають уроджений хист імітувати, повторювати побачене й почуте, часом він проявляється на такому високому рівні, що можливо говорити про значний потенціал тілесно-кінестетичного інтелекту.

✓ У багатьох культурах поціновується талант володіння власним тілом не лише за вимогою професій, а й за стилем життя. В Індії, наприклад, незграбність вважається ознакою недорозвиненості, у Японії любов до витонченості рухів проявляється яскраво в чайній церемонії, у дзен-буддизмі вітається й підтримується робота над подоланням обмежень власного тіла [1, 264, 267, 281].

Теорія множинного інтелекту становить особливий інтерес у тій частині, де розкриваються закономірності розвитку видів інтелекту впродовж життя людини, а також можливості здійснювати цілеспрямовані впливи на цей процес. Тут автор розмірковує над проблемами освіти, вибором педагогічних методів, контекстними впливами на дітей із якомога раннього віку з точки зору їх сприятливості формуванню індивідуальних профілів інтелекту із супровідним набором здібностей, талантів.

Без опіки, сприяння, наголошує вчений, навіть діти, народжені дуже талановитими, можуть потонути у вирі буденності. Так, скажімо, людина не стане великим шахістом, якщо в неї немає принаймні шахової дошки. Однак,

якщо дитина перебуває в середовищі, де грають у шахи, у неї набагато більше шансів стати шахістом, якщо не великим, то хоча б досвідченим [1, 85].

У процесі розвитку людина торує шлях від спостереження об'єктів до формування понять про них, від простих дій до встановлення відношень між ними, від сенсорно-моторної сфери до чистої абстракції і нарешті – до вершин науки й логіки, і, щоб успішно рухатися, вона потребує допомоги досвідчених наставників.

На підтвердження цієї думки можна навести описаний Г. Гарднером випадок зі студентом, якому в процесі навчання в коледжі вдалося в десять разів збільшити короткострокову пам'ять. Значить, міркує вчений, чимало нерівностей у шкільних атестатах можливо знівелювати, змінивши методи навчання. Він наголошує, що для виявлення й розвитку інтелекту (інтелектів) вирішальну роль відіграє раннє втручання і правильне навчання. Ось чому під словом «вундеркінд» Г. Гарднер розуміє гарну спадковість, яка є справжнім даром, розвиненим за допомогою навчання [1, 416].

Згідно з однією з існуючих версій, певні комбінації генів обох батьків можуть унаслідок взаємодії приводити до виробництва ензимів, які впливають на структуру мозку. У результаті такого впливу певні зони мозкової діяльності можуть розширюватися, збільшувати кількість з'єднань або ж зазнавати гальмування, і будь-який із можливих варіантів визначатиме формування здібностей, обдарованостей, видів інтелекту в дитини.

Наразі серед учених не існує єдиної думки щодо того, якою є частка спадковості в інтелекті людини. Дехто з учених вважає, що інтелектуальний потенціал є спадковими на 80 % , інші кажуть, що лише на 20 %, а найбільш помірковані дотримуються золотої середини – 30 %, 50 % [7].

Яким би не був вердикт учених щодо природи інтелекту, він не тільки не відміняє, а й, навпаки, загострює проблему грамотного і продуктивного використання природних обдарувань. У цьому контексті Г. Гарднер говорить про одне з найдивовижніших сучасних відкриттів нейробіології. Ідеться про те, що від самого початку нервова система людини виробляє значний надлишок нейронних волокон. Надалі чимало зайвих з'єднань, необхідність у яких відпала, атрофуються, бо інакше вони б перешкоджали нормальній роботі мозку.

Мозок людини вміщує близько 10^{11} нейронів (від давн. гр. *νεῦρον* – волокно, нерв), поєднаних з 10^{14} синапсів (від гр. *«synapsis»* – з'єднання) – структур, що дають змогу нейрону проводити електричний або хімічний сигнал в іншу клітину (нервову, м'язову тощо.). Кожен із нейронів може приймати від 10 000 до 20 000 електрохімічних сигналів і таку саму їх кількість відправляти [3, 61].

Відомий німецький нейробіолог Вольф Зінгер (Wolf Singer) стверджує, що дитина народжується з потужною базою знань про властивості світу, у якому вона житиме, і ці знання збережені в складній

функціональній структурі мозку. Відтак інтелект немовляти і наближено не є тим, чим його часто мислять – білим аркушем (tabula rasa), який слід заповнити зусиллями сім'ї і школи [3, 61].

Говард Гарднер надає власне пояснення надлишковому проростанню нейронів у малолітніх дітей. Він стверджує, що це є той ресурс, який необхідний для забезпечення гнучкості на наступних етапах розумового розвитку дитини. Якщо трапляється якийсь збій, травма, «запасні» з'єднання виконують компенсаторні функції й дають організму більше шансів для виживання [1, 94–97].

Можна лише здогадуватися, якого еволюційного прориву досягло б людство, якби навчилося використовувати ресурс мозку людини, заощаджений «про запас» без екстремальних обставин, а в цільовому, психологічно й педагогічно вивіреному режимі. В оптимальному варіанті саме освіта має бути чутливою до періодів максимальної гнучкості й адаптивності в розвиткові дитини, коли порівняно легко можна активізувати даровані природою інтелектуальні задатки. Тут, без сумніву, може стати в нагоді теорія множинного інтелекту Говарада Гарднера, педагогічний зміст і значення якої неможливо вичерпно висвітлити в одній статті.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На завершення цієї наукової розвідки вважаємо за необхідне звернути увагу на важливе зауваження автора з приводу того, що відкриті й описані ним види інтелекту не слід сприймати як даність, вони не існують як фізичні об'єкти, а лише як потенційно корисні наукові поняття. Це означає, що, працюючи з ними, педагоги мають широкий простір для творчості, від якої значною мірою залежатиме те, яким змістом, цілями й смислами буде сповнене формування неповторного інтелектуального профілю дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гарднер Г. Структура раз ума : теория множественного интеллекта : пер. с англ. / Г. Гарднер. – М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2007.

2. Cattell R. Abilities : Their Structure, Growth, and Action / R. Cattell. – Boston : Youghton Mifflin, 1971.

3. Charpak G. L'enfant et la Science. L'aventure de la main à la pâte / G. Charpak, P. Lena, Y. Quere. – Odile Jacob, 2005.

4. Gardner H. Frames of Mind : The theory of multiple intelligences / H. Gardner. – New York : Basic Books, 1983.

5. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence / J. P. Guilford // American Educational Research Journal. – New York : McGraw-Hill, 1968. – Vol. 5, № 2. – P. 249–256.

6. Kornhaber M. Engaging Intelligence / M. Kornhaber, K. Krechevsky, H. Gardner // Educational Psychologist. – 1990. – № 25 (3, 40). – P. 177–199.

7. Scarr-Salahatek S. Genetics and Development of Intelligence / S. Scarr-Salahatek // Review of Child Development Research. – Chicago : University of Chicago Press, 1975. – Vol. IV.

8. Spearman C. The Abilities of Man : Their Nature and Measurement / C. Spearman. – New York : Macmillan, 1927.

9. Sternberg R. J. Beyond IQ : A triarchic theory of human intelligence / R. J. Sternberg. – Cambridge, England : Cambridge University press, 1985.

10. Vernon P. The structure of Human Abilities / P. Vernon. – London : Methuen, 1950.

РЕЗЮМЕ

Лавриченко Н. Множественный интеллект и одаренность в теоретической модели Говарда Гарднера.

В статье рассмотрена теория множественного интеллекта в педагогическом контексте, осмыслены главные теоретические положення этой теории с точки зрения возможностей ее использования в целях способствования развитию одаренных детей и молодежи. Охарактеризованы выделенные Г. Гарднером виды интеллекта – лингвистический, пространственный, логико-математический, музыкальный, телесно-кинестетический, личностный, межличностный. Подчеркивается, что виды интеллекта не следует воспринимать как данность, они не существуют как физические объекты, а лишь как потенциально полезные научные понятия.

***Ключевые слова**: интеллектуальное развитие ребенка, множественный интеллект, одаренность, образование.*

SUMMARY

Lavrychenko N. The multiple intelligences and giftedness in the theoretical model of Howard Gardner.

Famous American scientist, Howard Gardner (born July 11, 1943) provides researches in the field of children and developmental psychology. He hold position as Adjunct professor of psychology at the Harward University for a long time. He has received honourary degrees from 26 colleges and universities in different countries such as Bulgaria, Chile, Greece, Israel, Italy, South Korea, entered top 100 of the most prominent intellectuals of the world. Howard Gardner has written 25 books, which are translated into 28 languages, as well as hundreds of articles, published in reputable scientific editions. The most known work, wich brought him a recognition in the scientific world, was the book «Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences» (1983). The revolutionary scientist's vision of human mind as a complex structured research object has shattered the widespread concepts of intelligence as general capacity, which can be measured with proved psychometric tools.

These «Tectonic Shifts» in intelligence understanding have concerned not only psychology, but also pedagogics as a related field. Hence, the significant changes in understanding of student's skills, capabilities, giftedness and possibilities of their development, estimation and assessment.

The goal of this article is to consider the theory of Multiple Intelligences in the frames of pedagogics, to conceptualize the main grounds of this theory in order to find the possibilities of gifted children and youth progress promotion. The article characterizes the outlined by Howard Gardner types of intelligence – linguistic, spatial, logical-mathematical, musical, bodily-kinesthetic, personal and interpersonal.

In conclusion the author draws attention to an important remark of Howard Gardner about the fact that opened and described types of intelligence should not be taken as a given, they don't exist as physical objects, but only as potentially useful scientific concepts. This means that, working with them, teachers have a wide scope for creativity, which will largely depend on what content and meanings will complete the formation of the unique intellectual profile of a child.

***Key words**: intellectual development of the child, multiple intelligences, giftedness, education.*

УДК 371:37.03+37.035+37.034

Меттини Эмилиано
РНИМУ им. «Н.И. Пирогова» (Россия)

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ МЕТОДИКИ АНТОНА СЕМЕНОВИЧА МАКАРЕНКО

У статті розкривається питання про філософські стороні освітньої системи Антона Семеновича Макаренка, метою якого є виділення нового методологічного підходу видатного педагога до освіти й виховання. Автор даної статті вважає, що є можливість використовувати аксіологію як спосіб дослідження в галузі педагогіки, оскільки аксіологія, як наука про природу цінностей, відіграє значну роль у визначенні динаміки розвитку поведінкових і особистісних якостей дітей. Це означає, що «формування» та «становлення» цінностей повинно бути в центрі уваги всіх, хто займається педагогікою на науковому рівні як з точки зору освітньої і виховної складових, так і з позиції психології.

***Ключові слова**: філософія, аксіологія, цінності, людина, особа, методологічний підхід, дитина, колектив, А. С. Макаренко.*

Постановка проблемы. Вопрос о применении аксиологического подхода в педагогике очень часто не стоит на повестке дня теоретиков и практиков, поскольку многие считают, что аксиология касается только философии как науки о человеке, вернее о личности, под углом зрения метафизических и абстрактных критериев. Автор данной статьи считает, что имеется возможность использовать аксиологию в качестве способа для исследования в области педагогики, потому что аксиология, как наука о природе ценностей, играет большую роль в определении динамики развития поведенческих и личностных качеств детей. Это значит, что «формирование» и «становление» ценностей должны быть в центре внимания всех, кто занимается педагогикой на научном уровне и с точки зрения образовательной и воспитательной составляющих, и с позиции психологии.

Анализ актуальных исследований. Анализ современных материалов по вопросам философских основ воспитательной методики Антона Семёновича Макаренко не дает конкретного и однозначного ответа на заданную тему, потому что желание показать А. С. Макаренко под иным углом зрения, помимо педагогического, не давало ожидаемых результатов. При этом было несколько попыток исследовать творческое наследие Антона Семеновича Макаренко с позиции философии, которые создают костяк настоящей статьи, несмотря на противоречивые выводы данных исследований, среди которых имеются как кандидатские диссертации, так и солидные научные статьи.

Цель статьи – понимать и исследовать философские и мировоззренческие установки Антона Семеновича Макаренко, применяемые к условиям современного мира с целью развития такого нового научного направления, как аксиологическое макаренковедение, которое должно опираться на философию, социологию, психологию,

акмеологию для полного и глубокого изучения макаренковского творческого наследия, так, чтобы выходить из советского или постсоветского толкования идей Антона Семеновича и переходить к полному дискредитированию подлинной философской системы выдающегося педагога и воспитателя.

Изложение основного материала. Если посмотреть поближе на аксиологию с целью ее перехода на более высокий уровень педагогической аксиологии, мы можем увидеть, что она изучает и исследует ценности в их хронологическом и синхроническом развитии. Аксиология не подвергает ценности релятивизму, что неправильно как с позиции философии, так и с позиции педагогики, а старается учитывать их в собственном историческом и социальном контексте, обстоятельство очень важное сегодня, поскольку аксиология может оказать воздействие в решении антропологического кризиса, который переживает весь мир. Этим мы хотим сказать, что аксиология изучает ценности через призму реальности, и, наоборот, с тем, чтобы определить, как ценности отличаются от социального конформизма и от поведения по личному расчету, несмотря на то, что в некоторых иностранных языках, таких, как итальянский, французский, немецкий и английский слова «ценность» совпадает со смыслом слова «цена», «стоимость» (соответственно valore, valeur, Werte, value). Одновременно, данная дисциплина старается доказать, что, возможно, необходимо их обоснованно критиковать, поскольку, «сама ценность должна однажды быть подставлена под вопрос» [4].

С этой точки зрения мы считаем методологически целесообразным для современной педагогики и психологии преодолеть и переосмысливать позиции натурализма, представляющего философские обстановки, по которым ядром этики являются требования жизни, согласующейся с законами природы, развитие естественных побуждений. Кроме того, педагогическая аксиология должна противостоять позициям этического лессефэризма, являющегося, по нашему мнению, последствием постепенного «откачивания» воспитания и образования из педагогического процесса, в котором должны скрываться и сохраняться культурные ценности любого народа.

Методологически, педагогическая аксиология имеет задачей изучать поведение личности с целью повысить ее внутренний статус по пирамиде потребностей А. Маслова, хотя американский философ в своем труде «К психологии бытия»[3] предполагает, что ценность является избирательным принципом, свойственным любому живому существу. В этом пункте мы не можем согласиться с известным психологом, потому что мы не допускаем, что ценность может быть результатом, или способом «ценностнообразования», происходящим от нужды, от интереса или от долговременного чувства удовлетворенности, как считали представители американского прагматизма, а именно: Перри, Ч. Моррис и К. Льюис.

С тем, чтобы педагогическая аксиология стала настоящим методом гуманистического исследования, она должна использовать теоретические позиции дискурса, разработанные немецким философом Юрген Хабермасом в его теории «коммуникативного действия». Им Хабермас хочет доказать, что вопросы, касающиеся морали, «активизируются» и «актуализируются» тогда, когда неудовлетворенные нормативные ожидания вызывают эмоционально отрицательную реакцию, «не укладывающуюся в объективный взгляд на вещи» [1], поэтому «Сфера морального не есть продукт логической дефиниции или бесстрастной оценки, а обозначается вовлеченностью» [1].

Как предполагает Ю. Хабермас, «Моральная рефлексия не может быть отделена от активной позиции участника, а обоснование нуждается в «перформативной (причастной, деятельностной) установке». Этическая легитимность норм требует дискурсивно сформированного признания всех участников ситуации – гласит формальный принцип дискурс-этики, который «основан на убеждении в том, что существуют «универсалии употребления языка» [7]. Ю. Хабермас подчеркивает, что в дискурсе заложен общий (универсалистский) моральный принцип. Несмотря на некую противоречивость такого утверждения, поскольку Ю. Хабермас не убедительно говорит о нем [1], мы считаем положительным моментом в этой теоретической конструкции тот факт, что в дискурсе моральный принцип не абстрактно и безоговорочно принимается, а согласуется. Следовательно, мы считаем, что конструктивным может быть только тот дискурс, который, говоря языком Ю. Хабермаса, опирается на коммуникативное действие, являющимся точкой социального объединения людей.

Если принимать дискурс в качестве методологического приема для педагогической аксиологии, мы считаем, что они могут стать средством и способом для изучения новых ценностных ориентиров внутри общества, по очевидной причине. Дискурс – это же «диалог», коммуникация, «симфоническая составляющая» человеческого общения (М. М. Бахтин), и они отличаются от информации тем, что создают новые и более качественные межличностные связи, подчеркивающие содержательный «контент» общения. Они не создают впечатления «социальной значимости» личности только потому, что она в постоянной связи с другими (что психологически и морально абсолютно не правильно), и, одновременно, не ограничиваются простой, и пустой, передачей информации, которая может быть некритически воспринято людьми. Под этим углом зрения, мы думаем, что дискурс этики должен проводить к тому, что Моисеем Самойловичем Каганом определено как осмысление ценности [2, 52]. В этом пространстве смыслом становится способ обнаружения субъектом (личности) значения объекта для своего субъективного бытия.

Таким образом, ценность приобретает диалектический характер, будет «осмысленная», будет «наделена смыслом». Кроме того, напомним, что ценность относится к сфере «бытия» (субъективная – индивидуальная сфера), и, поэтому, можно согласиться с И. Т. Фроловым, который обозначил ценности как «специфические социальные определения объектов окружающего мира» [6, 646]. Опираясь на дискурс этики, на коммуникативное действие и на ценности, как социально «заряженные» объекты, педагогическая аксиология может служить методологическим средством для предотвращения межличностных конфликтов. На наш взгляд, это возможно потому, что на основу педагогической аксиологии возможно положить теоретические установки событийного и средового подхода. Такие подходы, разработанные известными российскими учеными В. И. Слободчиковым, И. Ю. Шустовой, Ю. С. Мануйловым, Д. В. Григорьевым, Е. В. Боровской и другими, подчеркивают, как важна событийность в педагогике, потому что она создает событийную общность [7], где реализуется стремление человека быть собой с другими [там же].

Выводы. С нашей точки зрения, понятие «событийная общность» является очень важным, потому что в нем происходят процессы, способствующие «пересечению» в общем, эмоционально-психологическом и ценностно-смысловом пространствах людей, как встреча Я-Ты, и именно там может состояться дискурс как процесс внутреннего развития и способ создания новых этических внутригрупповых парадигм. Педагогическая аксиология должна изучать и среду, где живет личность с тем, чтобы понимать, какие имеются задатки и дать ориентиры, чтобы обеспечивать создание благополучных условий для личностного роста, что очень важно и сегодня, особенно учитывая возрастающий уровень субкультур, которые наблюдаются по всему миру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Касавин И. Т. Дискурс : специальные теории и философские проблемы [Электронный ресурс] / И. Т. Касавин. – Режим доступа : http://www.intelros.ru/subject/figures/kasavin-ilya-teodorovich/11758-diskurs-specialnye-teorii-i-filosofskie-problemy.html

2. Коган М. С. Философская теория ценности / М. С. Коган. – СПб. : Издательство Петрополис, 1997. – 205 с.

3. Маслов А. На подступах к психологии бытия / А. Маслов. – Издательство Ваклер, 1997. – 138 с.

4. Ницше Ф. К генеалогии морали – По ту сторону добра и зла. К генеалогии морали / Ф. Ницше. – М. : Издательство Академический проект, 2007. – 400 с.

5. Слободчиков В. И. Событийная образовательная общность – источник развития и субъект образования / В. И. Слободчиков // Серия научно-методических изданий «Новые ценности образования». Событийность в образовательной и педагогической деятельности. – 2010. – № 1 (43). – С. 5–13.

6. Фролов И. Т. Статья «Ценность» Новый философский словарь под редакцией И. Т. Фролова / И. Т. Фролов. – М. : Издательство Республика, 2001. – 720 с.

7. Habermas J. Moralität und Sittlichkeit / J. Habermas // Moralität und Sittlichkeit, hrsg. V.W. Kuhlmann. Frankfurt. – M., 1986. – S. 25.

РЕЗЮМЕ

Меттини Э. Философские основы воспитательной методики Антона Семеновича Макаренко.

В статье раскрывается вопрос о философских сторонах образовательной системы Антона Семеновича Макаренко с целью выделения нового методологического подхода к образованию и воспитанию. Автор данной статьи считает, что имеется возможность использовать аксиологию в качестве способа для исследования в области педагогики, потому что аксиология, как наука о природе ценностей, играет большую роль в определении динамики развития поведенческих и личностных качеств детей. Это значит, что «формирование» и «становление» ценностей должны быть в центре внимания всех, кто занимается педагогикой на научном уровне и с точки зрения образовательной и воспитательной составляющих, и с позиции психологии.

***Ключевые слова**: философия, аксиология, ценности, человек, личность, методологический подход, коллектив, Макаренко.*

SUMMARY

Mettini E. Philosophical bases of Anton Semenovitch Makarenko's educational methods.

In the paper the question about philosophical components of Anton Semenovitch Makarenko's educational system is discussed, and it is aimed to emphasize a new methodological approach to education and pedagogy. The author suggests and shows that it is necessary to take into deliberation this topic, on account of child outlook it develops both on educational and pedagogical ground, as well, starting with personal behavior of educator, and interaction with other people, and finishing with moral needs of the personality. Thus, in author's opinion it might be possible to create some scientific paradigm which could allow to take a look at moral and ethical education of children from positions of axiology that are related to goals of present paper and having a particular meaning for specialized scholars, philosophers and sociologists. Moreover, such topics draw attention of international community, as far as ethical crisis of present world presupposes that all who want to go out of narrow frameworks of pedagogy as science about children and have pedagogy as science about man and personality try hard to realize such project. Besides, axiological approach to education and pedagogical sciences allows thinking that latters must be "built up" on the basis of pluralism, because they imply a multidisciplinary and multilayer approach to the personality based on dialogue as core for creating new behavior, it means ethically oriented paths in education, taking into account the fact that only an ethical regulation of conflicts in collective can give the possibility of a really development of such personal qualities as altruism, diligence, generosity, that are needed in interpersonal relations, at work, at school and in every place where takes place any form of personal interaction. The author of the present paper is convicted that Anton Makarenko's ideas can help modern specialized scholars, studying his pedagogical heritage by creation of such new look at Makarenko's studies as axiological one. Moreover, scholars of other fields of research can use Makarenko's ideas in seeking for solution to the problem of anthropological crisis of a modern society due to maladjustment and absence of concrete values, having a deep moral and psychological meaning for youth. The aim of the author is underscoring how discourse must become an important and inherent part in pedagogical sciences, and in such important fields, related to this: education and formation. Discourse ought to become a possibility in disclosing pedagogy, education and formation to outer world, because it is necessary that they have a direct contact with society and environment, as far as it is impossible to figure out pedagogy out

of the society and vice versa, if taking into account their complementary character, which can have a positive influence both on pedagogy and society. Pedagogy cannot be content with researching theoretical way to solving eternal questions concerning it, science has to be a battlefield where practice must be a prerequisite and factor for further development of the science. From this point of view, it is interesting to use Makarenko's, Dewey's ideas in order to create a pedagogical pragmatism, which can go out and get free of outdated conceptions. This process has to go in favors of a pedagogy and education that have to be aimed at observing and studying formation of the child's personality and his or her development into a fully rounded moral person, as far as this process must arise on the background of democratic principles, being ever background of pedagogy as a driving force of society.

Key words: *philosophy, axiology, values, man, personality, methodological approach, collective, Makarenko.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.046.16:37.014.24

Василь Білокопитов
Сумський національний аграрний університет

ОСНОВНІ АСПЕКТИ МІЖНАРОДНОГО ВИМІРУ ПРОЦЕСУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті виокремлено основні аспекти розгляду процесу забезпечення якості вищої освіти в національному вимірі; визначено поняття, що характеризують міжнародний вимір забезпечення якості вищої освіти; висвітлено інтернаціоналізацію вищої освіти в наукових роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників; схарактеризовано два виміри та причини розвитку інтернаціоналізації вищої освіти; наголошено на феномені глобалізації вищої освіти; проаналізовано вплив процесів інтернаціоналізації та глобалізації на якість вищої освіти; показано принципову відмінність між поняттями «інтернаціоналізація» та «глобалізація»; розглянуто сучасні концепції європеїзації, регіоналізації та інтеграції.

Ключові слова: *вища освіта, якість вищої освіти, забезпечення якості вищої освіти, глобалізація, інтернаціоналізація, європеїзація, регіоналізація, інтеграція.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство має потребу у фахівцях із високим та якісним рівнем знань, здатних виконувати відповідні функції в державних і приватних організаціях, тому держава зацікавлена в забезпеченні високої якості підготовки майбутніх фахівців. Розвиток процесу забезпечення якості на Європейському просторі вищої освіти відбувався на всіх етапах реформаційних перетворень як у межах структурних реформ національних систем вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу, так і в контексті структурно-змістових і суто змістових перетворень.

Аналіз актуальних досліджень. Основні аспекти міжнародного виміру стали предметом активного наукового дослідження широкого кола вітчизняних (В. Андрущенко, М. Згуровський, А. Сбруєва та ін.) і зарубіжних науковців (P. G. Altbach, P. Bennell, S. Cunnigham, I. Enders, J. Knight, M. J. Lemaitre, T. Pearce, Y. Rayan, P. Scott, L. Stedman, S. Tapsall, H. Wit та ін.).

Мета статті полягає у висвітленні складових міжнародного виміру процесу забезпечення якості вищої освіти та їх взаємодії.

Виклад основного матеріалу статті. Крім національного виміру розгляду процесу забезпечення якості вищої освіти («управління якістю освіти», «ліцензування», «атестація», «акредитація», «оцінка якості», «аудит», «моніторинг», «рейтинг»), у роботі використовуються основні поняття, що характеризують міжнародний вимір забезпечення якості вищої освіти: «інтернаціоналізація», «глобалізація», «європеїзація», «регіоналізація», «інтеграція» у контексті розгляду освітніх змін XXI століття.

Відома канадська дослідниця Дж. Найт визначає постійне розширення значення інтернаціоналізації вищої освіти як «міжнародного виміру, що незмінно збільшується у значенні, масштабі, складності» [8, 22–24].

У роботі цієї дослідниці «Інтернаціоналізація вищої освіти у країнах Азії» поняття «інтернаціоналізація освіти» інтерпретується таким чином: а) запровадження міжнародного змісту освіти, міжнародних навчальних матеріалів, форм діяльності; б) процес інтеграції міжнародного та інтеркультурного виміру у викладання, наукові дослідження, соціальні послуги, що здійснює університет; в) процес, що охоплює не тільки зміни в навчальних планах і мобільність студентів, але й мобільність викладачів та адміністрації, спеціально розроблені стратегії пристосування вищих навчальних закладів до нових умов та отримання прибутку від інтернаціоналізації [9, 25].

Досліджуючи глобальні тенденції розвитку вищої освіти, український науковець А. Сбруєва в роботі «Інтернаціоналізація вищої освіти: пріоритети комплексної стратегії Європейського Союзу» зазначила, що об'єднана Європа поставила перед вищою освітою завдання більш ефективної участі в глобальній конкурентній боротьбі за іноземних студентів, підвищення якості викладання та створення кращих можливостей для наукових досліджень. Демографічні проблеми дають Європі відчути дефіцит талановитої молоді, тому залучення й утримання найкращих спеціалістів з усього світу усвідомлюється як важливий чинник підвищення інтелектуального потенціалу регіону, а отже, і його інноваційної та конкурентної спроможності на глобальному ринку. Крім цього, автор додає, що нова стратегія охоплює три ключові сфери інтернаціоналізації вищої освіти: *по-перше,* міжнародна мобільність студентів і персоналу; *по-друге,* надання міжнародного виміру та світової якості курикулуму, розвиток цифрової грамотності; *по-третє,* стратегічне співробітництво, партнерство й нарощування інноваційного потенціалу [3, 89–95].

У роботі голландського науковця Х. де Віта «Якість інтернаціоналізації вищої освіти в Європі» класифіковано чотири типи мотивів інтернаціоналізації вищої освіти: політичні (зовнішня політика, національна безпека, державна та регіональна ідентичність, мир та взаємопорозуміння, технічна підтримка); соціо-культурні (роль університетів, міжкультурне розуміння та компетенція, соціо-культурний зв'язок); економічні (розвиток та конкурентоспроможність, національний освітній попит, фінансова інтенсивність, ринок праці); академічні (розвиток міжнародного та міжкультурного простору, навчання та освітні послуги, розширення академічного горизонту, профіль та статус вищого навчального закладу, покращення якості, міжнародні академічні стандарти) [13].

У дослідженні відомого вітчизняного науковця М. Згуровського «У вирі глобалізації: виклики і можливості» підкреслюється, що прийдешня епоха характеризується стрімким наростанням процесів світової

глобалізації, ставлення до яких неоднозначне, нерідко полярно протилежне у представників різних груп населення з різних країн і регіонів планети. На сучасному етапі існує величезний інтерес до феномену глобалізації, і в той самий час ще не досягнуто глибокого розуміння його сутності, повного усвідомлення позитивних і негативних його рис [2].

Австралійський дослідник С. Канінгхем, автор наукової розвідки «Освіта без кордонів» визначає, що під поняттям «глобалізація» об'єднується низка споріднених концептів: інтернаціоналізація виробництва, торгівлі, фінансів, розвиток міжнародних корпорацій; міжнародна мобільність фахівців, розвиток діаспорних та іммігрантських громад; міжнародні комунікаційні потоки, що здійснюються за допомогою ІКТ та забезпечують міжнародне поширення культурних послуг, предметів масового споживання; глобальний обмін ідеями й поняттями, експорт західних цінностей, духу демократії, екологічної свідомості; розвиток міжнародних громадських організацій; зростаюче значення міжнародних правових норм для визначення національних законодавств [11, 7–8].

У сфері вищої освіти глобалізація спричинила суттєві перетворення, зумовленість яких відомий американський дослідник Ф. Альтбах висвітлив у науковій розвідці «Глобалізація та сили змін у вищій освіті», а саме: широкі соціальні й економічні зміни реалій XXI століття, сучасні інформаційні технології, нові шляхи мислення й фінансування вищої освіти, зміна пріоритетів ринку праці, комерціалізація, широкомасштабна мобільність студентів і викладачів, глобальне поширення наукових ідей, роль англійської мови як міжнародної [5].

Основним питанням, що потребувало ретельного вивчення, став ступінь змін у діяльності університетів, зокрема в міжнародній, зумовлених процесами глобалізації.

Як результат впливу вищезазначених процесів слід узяти до уваги три компоненти «глобалізованої» вищої освіти, які було виокремлено в роботі чилійської дослідниці М. Дж Лемаітре «Забезпечення якості та визнання у глобальній перспективі»: 1) довіра як найважливіша соціальна вимога (якщо розвиток спрямовано на визнання, підвищення рівня мобільності); 2) якість як зміст культурних змін (якщо існують різні цілі процесу забезпечення якості вищої освіти, то й визнання якості може також змінюватися); 3) роль забезпечення якості у глобальній перспективі (забезпечення якості стандартів і процедур корисні тільки тоді, коли вони здатні активно сприяти якості у вищому навчальному закладі й допомогти їм взяти на себе відповідальність за послуги, які вони надають [10, 3–12].

На думку британських учених П. Беннела та Т. Пірса, інтернаціоналізація освіти є прямим наслідком глобалізації, зазначаючи при цьому, що глобалізація є новим, складнішим етапом процесу інтернаціоналізації [6, 26–27].

Щодо англійського дослідника П. Скотта, то він вважає, що глобалізацію не можна розглядати просто як вищу форму інтернаціоналізації з декількох причин: 1) інтернаціоналізація передбачає існування міцних національних держав: глобалізація або ігнорує, або ж є відверто ворожою до них; 2) інтернаціоналізація, як правило, заявляє про себе через «високе» слово дипломатії або культури, тоді як глобалізація – «заземленою» мовою масового споживання та глобального капіталізму; 3) інтернаціоналізація, пов'язана з існуючим (нерівним) устроєм системи національних держав, намагається відтворити й навіть легітимізувати ієрархію та гегемонію. Глобалізація ж, навпаки, оскільки вона не пов'язана з минулим і є дієвою (навіть руйнівною), може сформулювати новий порядок денний: глобальні кліматичні зміни, забруднення навколишнього середовища, нові технології і, що найважливіше, нерівність між Північчю і Півднем, між окремими націями» [12, 2–4].

Отже, принципова відмінність між поняттями «інтернаціоналізація» і «глобалізація» визначається ставленням до державного суверенітету. Інтернаціоналізація, концептуальне наповнення якої відбувалося в контексті політичної науки та, головним чином, міжнародних відносин, за В. Андрущенком, є процесом, який, по-перше, зміцнює зв'язки між державами, а по-друге, не зачіпає фундаментальні основи державної системи [1, 41–42].

Для всебічності аналізу понять «інтернаціоналізація» та «глобалізація» слід висвітлити погляди науковців щодо їх співвідношення. У цьому дослідженні співвідношення понять «глобалізація освіти» – «інтернаціоналізація освіти» варто дотримуватися підходу, сформульованого відомим англійським дослідником П. Скоттом, у роботі якого ці феномени не просто суттєво відрізняються один від одного, а й у низці вимірів є протилежними тому, що інтернаціоналізація освіти передбачає існування світу, що складається з національних держав, між якими існують політичні кордони, через які і з повагою до яких здійснюється обмін студентами, викладачами, науковцями, адміністративним персоналом, ідеями, навчальними програмами тощо. Відмінність глобалізації полягає в тому, що вона передбачає суттєву зміну світового порядку з виникненням нових регіональних об'єднань і втратою національними кордонами свого значення [12, 5].

Визнаний дослідник Дж. Ендерс зазначає, що в освітній політиці 90-х років XX століття на хвилі досягнень європейських інтеграційних реформ та впливу процесу глобалізації виникла та сформувалася сучасніша концепція «європеїзації», що виявляє себе в дії двох суперечливих тенденцій. З одного боку, регіоналізацію, принаймні у вищій освіті, можна було б визначити як процес зростаючого регіонального співробітництва, охоплюючи взаємодію на всіх рівнях. З іншого боку, є досить вагомі підстави вважати, що регіоналізація у вищій освіті є органічною складовою

процесів глобалізації в тому плані, що співробітництво між сусідами зміцнюється з метою протидії тиску інших країн та регіонів світу [7, 363].

Результатом з'ясування сутності таких процесів, як інтернаціоналізація, глобалізація, європеїзація стає визначення поняття «інтеграція», що інтерпретується як об'єднання в ціле будь-яких окремих частин [4, 232].

Детальніше поняття «інтеграція» визначається як об'єднання діяльності організованих співдружностей людей у певних сферах, яке залежить від рішення цих людей, тобто від їх волі й прагнень. Не можна не погодитися з думкою М. Згуровського, що це, у першу чергу, процес політичний. Люди можуть активно включатися в процеси інтеграції, бути пасивними учасниками цих процесів або зовсім відмовитися від них. Усі ці «відтінки» інтеграційних процесів чітко ілюструються країнами Європейського Союзу в ході побудови ними єдиного політичного й економічного простору. Найхарактернішими формами інтеграції для сучасного світу є політична, військово-політична й економічна. В історичному аспекті різні форми інтеграції спостерігалися досить давно, особливо в політичній чи військово-політичній сферах [2].

Попередньої тези дотримується й В. Андрущенко, який зазначає, що європейська інтеграція – це стан, досягнутий у часі і просторі, рівень консолідації, злиття національних освітніх систем. Європеїзація – це процес змін, що сприяють інтеграції на всіх рівнях – місцевому, регіональному, національному та загальноєвропейському [1, 64].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Не враховуючи кількість досліджень щодо процесів глобалізації та інтернаціоналізації сучасного етапу розвитку суспільства, можна стверджувати, що очевидним залишається факт, що забезпечення якості вищої освіти ще не повністю вивчений процес. Крім того, цей процес знаходиться в постійному та незупинному розвиткові, перетинаючи кордони й не підпорядковуючись національним урядам. Це означає, що в забезпечення якості вищої освіти велике майбутнє.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Освітня політика (огляд порядку денного) / В. Андрущенко, В. Савельєв. – К. : МП «Леся», 2010. – 368 с.

2. Згуровський М. У вирі глобалізації : виклики і можливості [Електронний ресурс] / М. Згуровський // Дзеркало тижня. – 2001. – № 45. – Режим доступу до матеріалу : http: dt.ua/SCIENCE/

3. Сбруєва А. Інтернаціоналізація вищої освіти : пріоритети комплексної стратегії Європейського Союзу / А. Сбруєва // Вища освіта України. – 2013. – № 3 – С. 89–95.

4. Словник іншомовних слів / С. Мороз, Л. Шкарапута .– К. : Наукова думка, 2000. – 662 с.

5. Altbach P. G. Globalization and Forces for Change in Higher Education [Electronic resource] / P. G. Altbach. – URL :

http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number50/p2_Altbach.html

6. Bennell P. The internationalization of higher education : exporting education of developing and transitional economics / P. Bennell, T. Pearce // International Journal of Educational Developmentю – 2004. – Vol. 23, № 1. – P. 26–27.

7. Enders I. Higher Education, Internationalization, and the Nation-State : Recent developments and challenges to governance theory / I. Enders // Higher Education. –2004. – Vol. 47, № 2. – P. 361–382.

8. Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization / J. Knight. – Sense Publishers, 2008. – 50 p.

9. Knight J. Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries / J. Knight, H. de Wit // European Association for International Education, Amsterdam. – 1997. – 23 p.

10. Lemaitre M. J. Quality Assurance And Recognition In A Global Perspective [Electronic resource] / M. J. Lemaitre – URL :

http: // www.aic.lv/bolona/Bologna/Bergen_conf/Parallelses

11. New Media and Borderless education : A Review of the Convergence Between Global Media and Higher Education Provision / [S. Cunnigham, S. Tapsall, Y. Rayan, L. Stedman]. – Canberra (Australia) : DEETYA, 1998. – P. 7–8.

12. Scott P. Globalization and the university / P. Scott // Keynote address presented at the 52nd bi-annual conference of CRE/Association of European Universities. − Valencia, 1999. − 10 p.

13. Wit H. De. Internationalisation of Higher Education in the USA and Europe : A Historical Comparative and Conceptual Analysis [Electronic resource] / H. de Wit. – URL :

http://www.tower.com/books/index.cfm?pgrequest

РЕЗЮМЕ

Белокопытов В. Основные аспекты международного измерения процесса обеспечения качества высшего образования.

В статье выделены основные аспекты рассмотрения процесса обеспечения качества высшего образования в национальном измерении; определены понятия, которые характеризуют международное измерение обеспечения качества высшего образования; освещена интернационализация в научных работах отечественных и зарубежных исследователей; охарактеризованы два измерения и причины развития интернационализации высшего образования; уделено внимание феномену глобализации высшего образования; проанализовано влияние процессов интернационализации и глобализации на качество высшего образования; показано принципиальное различие между понятиями «интернационализация» и «глобализация»; рассмотрены современные концепции европеизации, регионализации и интеграции.

Ключевые слова: *высшее образование, качество высшего образования, обеспечение качества высшего образования, глобализация, интернационализация, европеизация, регионализация, интеграция.*

SUMMARY

Bilokopytov V. The main aspects of international dimension of quality assurance in higher education.

The main aspects of national dimension of higher education quality assurance have been determined in the article. They are quality education management, licensing, certification, accreditation, quality assessment, audit, monitoring, rating. As for international dimension the main aspects of higher education quality assurance are internationalization, globalization, Europeanization, regionalization, integration. Internationalization involves both changes in curricula, programs of higher education and mobility of students, teachers, administration, training programs and institutions engaged in education.

Internationalization of education is interpreted as: a) implementation of international educational content, international teaching materials, forms of activity; b) the integration of international and intercultural dimension in teaching, research, social services; c) process that includes not only changes in the curriculum and student mobility, but also mobility of teachers and administrators, specially designed strategy of higher education adaptation to new conditions to profit from internationalization. Factors that contribute to internationalization acceleration are: 1) large-scale participation in higher education; 2) development of global service competition and internationalization of labor markets; 3) cost reduce of transport services; 4) the ability to obtain rapid information.

The term "globalization" combines a number of related concepts: the internationalization of production, trade, finance, development of international corporations; international mobility of professionals, international communication flows; global exchange of ideas and concepts, export of western values, the spirit of democracy, ecological awareness; development of international civil society organizations; the growing importance of international law standards to determine the national legislation.

Modern concept of "Europeanization" includes two contradictory trends. On the one hand, regionalization in higher education could be defined as the process of regional cooperation increasing. On the other hand, regionalization in higher education is an integral part of the globalization process in the sense that cooperation between neighbors strengthens to counter pressure from other countries and regions of the world.

Integration is defined as the union of organized people communities in certain areas, depending on the decision, will and aspirations of people.

Key words**:** *higher education, quality of education, quality assurance of higher education, globalization, internationalization, Europeanization, regionalization, integration.*

УДК 376.54

Марина Бойченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗАРУБІЖНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ОБДАРОВАНОСТІ: СУЧАСНИЙ СТАН

У статті висвітлено сучасні теоретичні концепції розвитку обдарованості й таланту в зарубіжному психолого-педагогічному дискурсі, зокрема «Три види збагачення навчальних програм» Дж. Рензуллі, «Піраміда розвитку таланту» Дж. Піїрто, «Диференційована модель обдарованості й таланту» Ф. Ганьє, «Модель пошуку таланту» Дж. Стейнлі, «Мюнхенська модель обдарованості й таланту» К. Хеллера. Доведено, що системний характер більшості з розглянутих у межах даної розвідки концепцій забезпечує цілісність навчально-виховного процесу обдарованих дітей та молоді на різних етапах розвитку обдарованості, починаючи з процесу ідентифікації.

Ключові слова: *обдарованість, талант, концепції обдарованості, моделі обдарованості, обдаровані школярі.*

Постановка проблеми. Сутність, природа і складові обдарованості, співвідношення понять «обдарованість» і «талант» вже протягом тривалого часу привертають увагу вітчизняних і зарубіжних дослідників-представників різних галузей знань: філософів, психологів, педагогів, фізіологів, неврологів та ін. Розроблені концепції обдарованості стають теоретичним підґрунтям для ідентифікації обдарованих дітей та молоді й запровадження спеціальних

освітніх програм. Однак, на жаль, на сьогодні в нашій країні, на відміну від таких розвинених англомовних країн, як США, Канада та Велика Британія, необхідність запровадження спеціальних освітніх програм та надання додаткових освітніх послуг для обдарованих учнів у межах загальноосвітніх навчальних закладів, поки що не визнана на державному рівні. Робота з обдарованою учнівською молоддю здійснюється в позанавчальний час і є, як правило, справою окремих педагогів-ентузіастів. У той самий час екстраполяція зарубіжного досвіду організації спеціальних програм для обдарованих школярів передбачає детальне вивчення теоретичних засад цього процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні засади розвитку обдарованості в зарубіжних країнах стали предметом дослідження таких вітчизняних науковців, як О. Антонова, О. Бевз, О. Бочарова, В. Волик, М. Гальченко, Ю. Гоцуляк, Н. Дроботенко, С. Єрмаков, Д. Корольов, Н. Лавриченко, М. Міленіна, Л. Попова, А. Сбруєва, В. Стрижалковська, П. Тадеєв, Н. Теличко, Ю. Хілько, А. Чичук та ін. у межах висвітлення широкого кола питань, присвячених означеній проблемі. Разом із тим зауважимо, що динамічні зміни в суспільному житті зумовлюють необхідність постійного оновлення теоретичного підґрунтя, що й викликає появу нових і модифікацію існуючих концепцій обдарованості.

З огляду на такі міркування **метою статті** є висвітлення сучасних теоретичних концепцій розвитку обдарованості й таланту в зарубіжному психолого-педагогічному дискурсі.

Виклад основного матеріалу. Перш, ніж перейти безпосередньо до викладу матеріалу дослідження, вважаємо за доцільне зауважити, що в зарубіжній науково-педагогічній літературі замість концепції найчастіше вживається термін «модель обдарованості», при цьому розуміння моделі вітчизняними вченими значно відрізняється від того, що поширене в зарубіжних країнах. У межах нашої наукової розвідки, з огляду на поширеність даного терміну в наукових працях авторів досліджуваних країн, термін «модель» буде вжито синонімічно терміну «концепція».

Слід наголосити, що різні теоретичні концепції фокусують увагу на різних аспектах розвитку обдарованості, однак найбільшу увагу дослідників привертають саме шляхи розвитку обдарованості й таланту. У цьому контексті вважаємо за доцільне проаналізувати такі теоретичні концепції (моделі), як: «Три види збагачення навчальних програм» (Enrichment triad model) Дж. Рензуллі, «Піраміда розвитку таланту» (Pyramid model) Дж. Піїрто, «Диференційована модель обдарованості й таланту» (Differentiated Model of Giftedness and Talent – DMGT) Ф. Ганьє, «Модель пошуку таланту» (Talent search) Дж. Стейнлі, «Мюнхенська модель обдарованості й таланту» (The Munich model of Giftedness and Talent) К. Хеллера.

Модель *«Три види збагачення навчальних програм»* Дж. Рензуллі, як і «Модель випадкового збігу» Д. Фельдмана, фокусує увагу на розвиткові

таланту в дитячому та юнацькому віці. Основою для розвитку таланту в даній концепції виступають: 1) вищі за середні когнітивні здібності; 2) креативні здібності; 3) готовність до виконання завдань. Автор концепції наголошує, що талант може розвиватися в 15–20 % найздібніших учнів, при цьому процес розвитку таланту зумовлюється належною послідовністю набутого навчального досвіду в школах. Засвоєння навчального досвіду, за твердженням Дж. Рензуллі, відбувається в три етапи: 1) збагачення навчальних програм у певних сферах; 2) спеціально організоване викладання підвищеного рівня тих навчальних дисциплін, що становлять для учня предмет інтересу; 3) розвиток креативної продуктивності, що в дорослому житті призведе до професійного внеску на користь суспільства [7].

Модель американської дослідниці Дж. Піїрто *«Піраміда розвитку таланту»*, як і розглянута вище модель Дж. Рензуллі, в основу процесу розвитку таланту покладає природні здібності, що мають бути розвинені через удосконалення психологічних і когнітивних навичок. Значний влив на напрям розвитку таланту справляють цінності сім'ї, школи, громади й культурні цінності. Зазначені цінності можуть відкрити або знищити можливості розвивати таланти й інтереси. На думку Дж. Піїрто, такі психологічні характеристики, як інсайт, захопленість, наполегливість та креативність переважують інтелект, коли йдеться про визначення вірогідності досягнення дитиною визначних результатів серед однолітків [6].

«Диференційована модель обдарованості й таланту» канадського вченого Ф. Ганьє характеризує процес розвитку таланту (P) як трансформацію визначних природних здібностей або дарів (G) у визначні навички, що систематично розвиваються й визначають майстерність або талант (T) у певній сфері діяльності. Рушіями означеного процесу є три типи каталізаторів, зокрема: *внутрішньо-особистісні* (intrapersonal) каталізатори (I), наприклад, особистісні якості або процеси самоуправління; *зовнішні* (environmental) каталізатори (E), зокрема: соціально-демографічні чинники; психологічний вплив (з боку батьків, учителів, однолітків); спеціальні послуги та програми розвитку талантів тощо; *випадок* (chance) (C) [2, 119].

Зазначена модель охоплює шість компонентів, розподілених на дві частини. Перша частина відображає безпосередньо процес перетворення природних здібностей у таланти, а друга – чинники, що на нього впливають, або каталізатори (див. рис. 1).

Блок *Обдарованість* (G) охоплює чотири сфери природних здібностей: 1) інтелектуальні; 2) креативні; 3) соціально-афективні; 4) сенсорно-моторні. Як наголошує автор концепції, зазначені природні здібності проявляються в усіх дітей тією чи іншою мірою. Однак коли такі здібності стають визначними, можна говорити про обдарованість. Високі здібності або дари найкраще виявляються в дітей раннього віку, оскільки

зовнішні чинники й систематичне навчання майже не справляють на них впливу. Однак, обдарованість проявляється і в старших дітей, і навіть у дорослих, насамперед, через швидкість, із якою окремі особи набувають нових навичок у певних сферах людської діяльності; чим простіше або швидше процес навчання – тим вище природні здібності.

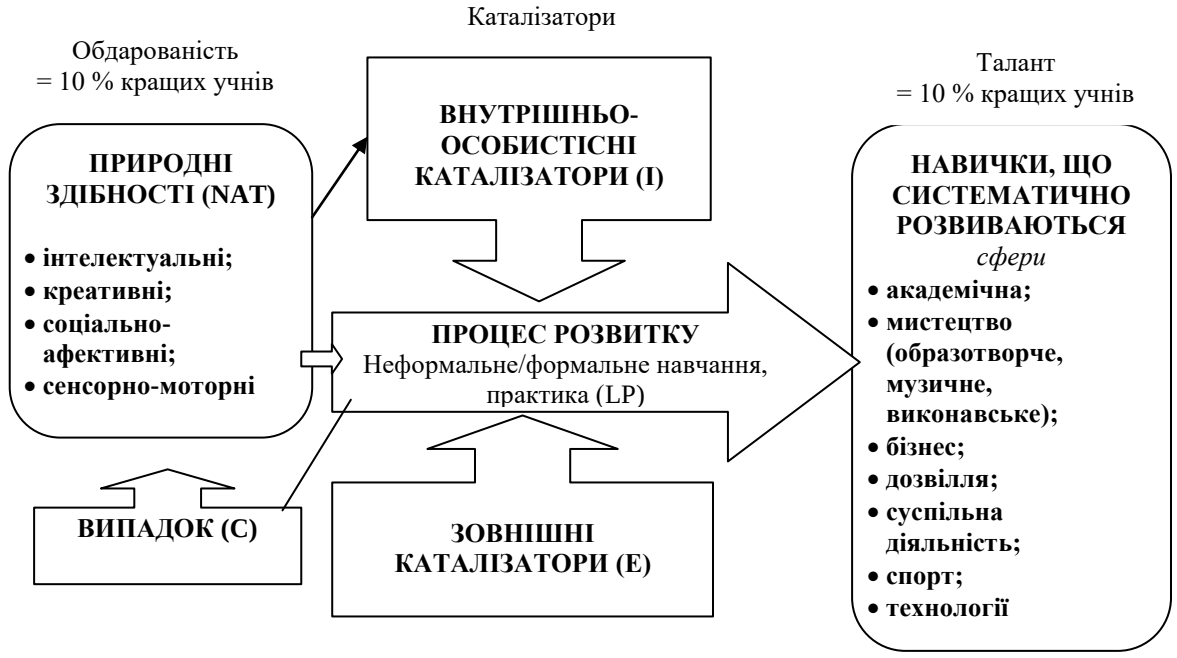

Рис. 1. Диференційована модель обдарованості Ф. Ганьє (систематизовано автором на основі автентичного джерела [2, 121])

У цьому контексті зауважимо, що широке коло вчених підкреслюють взаємозв'язок природних здібностей і темпів навчання. Так, Л. Готтфредсон зазначає, що «хоча серед дослідників немає єдності щодо визначення інтелекту, вони одностайні в тому, що саме інтелект відбиває здатність розмірковувати, розв'язувати проблеми, мислити абстрактно й набувати знання» [4, 93].

Схожих поглядів дотримується й Дж. Керрол, наголошуючи, що «фахівці в переважній своїй більшості ігнорують очевидний висновок тестів на рівень інтелекту, який полягає в тому, що показник IQ відбиває ступінь, до якого або швидкість, із якою особи здатні навчатися» [1, 44].

На думку вчених, вимірюванню краще підлягають інтелектуальні та психомоторні природні здібності, оскільки перші виявляються за допомогою різноманітних IQ-тестів, що проводяться індивідуально або в групах і вважаються найбільш точними інструментами вимірювання загального рівня когнітивних функцій або так званого g-фактора [1]. Для виявлення психомоторних природних здібностей також розроблено широку сукупність тестів, за допомогою яких вимірюється рівні фізичного здоров'я учнів початкової та середньої школи. Важче підлягають вимірюванню креативні здібності, оскільки наявні тести не дають таких точних результатів, як, наприклад, тести на рівень інтелекту. Однак найбільші труднощі в зарубіжних

науковців і педагогів-практиків виникають при вимірюванні соціально-афективних природних здібностей, оскільки найбільш поширеними інструментами їх вимірювання є самооцінювання та свідчення однолітків [2, 123].

Блок *Таланти* (Т) в «Диференційованій моделі обдарованості й таланту» Ф. Ганьє відображає сфери людської діяльності, у яких відбувається трансформація високих здібностей у добре сформовані навички (див. рис. 1). Як наголошує автор концепції, сфери людської діяльності можуть бути найрізноманітнішими, виходити за межі тих, що представлені в даному блоці. При цьому всі особи, чиї визначні навички дозволяють віднести їх до 10 % найкращих учнів, можуть вважатися талановитими [2, 124].

Талант є конструктом, що постійно розвивається, а тому як тільки дитина набуває нових навичок, ці навички можуть бути виміряними під час іспитів, тестів на виявлення рівня навчальних досягнень, змагань, конкурсів тощо. При цьому слід зауважити, що рівень навчальних досягнень може змінюватися у процесі навчання. Як правило, у дітей, які в початковій школі визнавалися академічно обдарованими, поступово знижується рівень навчальних досягнень і лише найбільш амбіційні й наполегливі учні «тримають марку» до завершення навчання в школі.

Ключовим блоком даної моделі є *Процес розвитку таланту* (Р), автор проводить паралель між компетентністю, як рівнем розвитку певних навичок від низького до вищого за середній, та талантом. Автор концепції підкреслює, що талант у сфері освіти обдарованих є те саме, що й компетентність у сфері загальної освіти.

Згідно з даною моделлю, процес розвитку таланту може відбуватися в таких формах: визрівання; неформальне навчання; формальне неінституційне навчання; формальне інституційне навчання [2, 125].

Визрівання (maturation) – це процес, що контролюється переважно геномом, який забезпечує ріст і трансформацію всіх біологічних структур та фізіологічних процесів. Цей процес розвитку, у свою чергу, впливає на інші функції на рівні фенотипу. Наприклад, дослідження свідчать, що суттєві зміни у фізіології мозку прямо співпадають з паралельними змінами в пізнавальних досягненнях [3]. *Неформальне навчання* стосується, переважно, знань і навичок, отриманих у щоденній діяльності. Більшість випадків так званого «практичного інтелекту» є результатом неформального навчання або навчальної діяльності поза межами навчального закладу. Загальні знання, навички мовлення, навички соціалізації й мануальні навички формуються в маленьких дітей задовго до того, як вони починають відвідувати навчальний заклад майже повністю під впливом такої неструктурованої діяльності. *Формальне неінституційне навчання,* з погляду Ф. Ганьє, являє собою аутонавчання або самонавчання, коли діти або дорослі прагнуть розвинути свої компетенції під час дозвіллєвої діяльності. Не всі досягають високих результатів, однак існують випадки, коли музикант-самоучка демонструє

набагато вищі результати, ніж його однолітки, які навчаються в музичній школі протягом 5–6 років. У межах DMGT такі особи вважаються талановитими. *Формальне інституційне навчання* залишається найбільш традиційною формою розвитку таланту, що передбачає офіційне визнання компетентності чи таланту. У даному випадку формальне інституційне навчання охоплює як загальноосвітні навчальні заклади, так і позашкільні [2, 125].

Другою важливою складовою моделі є чинники, що впливають на процес розвитку таланту, або каталізатори (див. рис. 1). У межах *внутрішньо-особистісних каталізаторів* (I) автор концепції виділяє п'ять компонентів: *фізичні характеристики; мотивацію; бажання; самоуправління та особистісні характеристики*, що впливають на розвиток таланту. *Зовнішні каталізатори* (E) охоплюють такі компоненти, як: *оточення* (на макрорівні – географічне, демографічне, соціологічне; та мікрорівні – розмір сім'ї, соціально-економічний статус, наявні в місцевій громаді послуги); *вплив значущих осіб* (батьків, братів і сестер, родичів, друзів, педагогів, менторів, кумирів та інших); *пропозиція послуг для розвитку таланту*, що існує, як правило, у таких формах, як прискорення, збагачення та групування; *події*. Важливим каталізатором розвитку таланту є *випадок (шанс)* (C). На думку Ф. Ганьє, зазначений каталізатор справляє вплив на зовнішні й навіть внутрішньо-особистісні каталізатори.

Як видно з рис. 1, внутрішньо-особистісні й зовнішні каталізатори мають постійний вплив на процес розвитку таланту. Наприклад, здібні та вмотивовані учні мають бажання навчатися, щоб отримати кращі результати. Батьки надають моральну або матеріальну підтримку (відвідування літніх шкіл, спеціальних програм для обдарованих тощо) для досягнення їхньою дитиною кращих результатів у навчанні. Роль модератора в цьому випадку відіграє навчальний процес, що допомагає усвідомити, що навички необхідно вдосконалювати навіть за умови наявності визначних природних здібностей, оскільки тільки перші успіхи можуть не вимагати жодних зусиль. Іноді зовнішні каталізатори справляють вплив опосередковано, через внутрішньо-особистісні каталізатори. Слід зазначити, що існують різні види взаємодії між компонентами моделі, що характеризують складний багатоаспектний процес розвитку таланту.

Таким чином, розглянута концепція спрямована на з'ясування сутності процесу розвитку таланту, яку автор вбачає в перетворенні природних здібностей у сформовані навички в різних сферах людської діяльності в результаті складної взаємодії внутрішньо-особистісних і зовнішніх чинників впливу на зазначений процес. Особливістю даної концепції є чітке розмежовування понять «обдарованість» (визначні природні здібності) і «таланти» (визначні сформовані навички).

Дещо схожою на попередню є «Мюнхенська модель обдарованості й таланту» К. Хеллера, оскільки вона передбачає розвиток природних

здібностей (факторів таланту) в низці сфер під впливом внутрішніх та зовнішніх чинників (модераторів) (див. рис. 2), однак головною відмінністю від попередньої моделі є використання понять «обдарованість» і «талант» як синонімічних, у той час як Ф. Ганьє наголошує на тому, що талант є результатом розвитку природних здібностей (обдарованості).

Згідно з моделлю К. Хеллера, фактори таланту (провісники) охоплюють, крім інтелектуальних (лінгвістичних, математичних, технічно-конструкторських тощо), креативні здібності (оригінальність, продуктивність, гнучкість, ліквідність тощо), соціальні компетентності (здатність до планування, лідерство, контроль над соціальною взаємодією інших осіб), музично-артистичні здібності, психомоторні навички та практичний інтелект. Зазначені фактори є фундаментальними, але, за слушним зауваженням авторів моделі, не єдиними можливими складовими обдарованості. Для розвитку окреслених факторів необхідні сприятливі умови, які передбачають активне навчання, сприятливі особистісні характеристики й зовнішні чинники. У результаті визначні досягнення є продуктом складної взаємодії факторів таланту та модераторів (див. рис. 2).

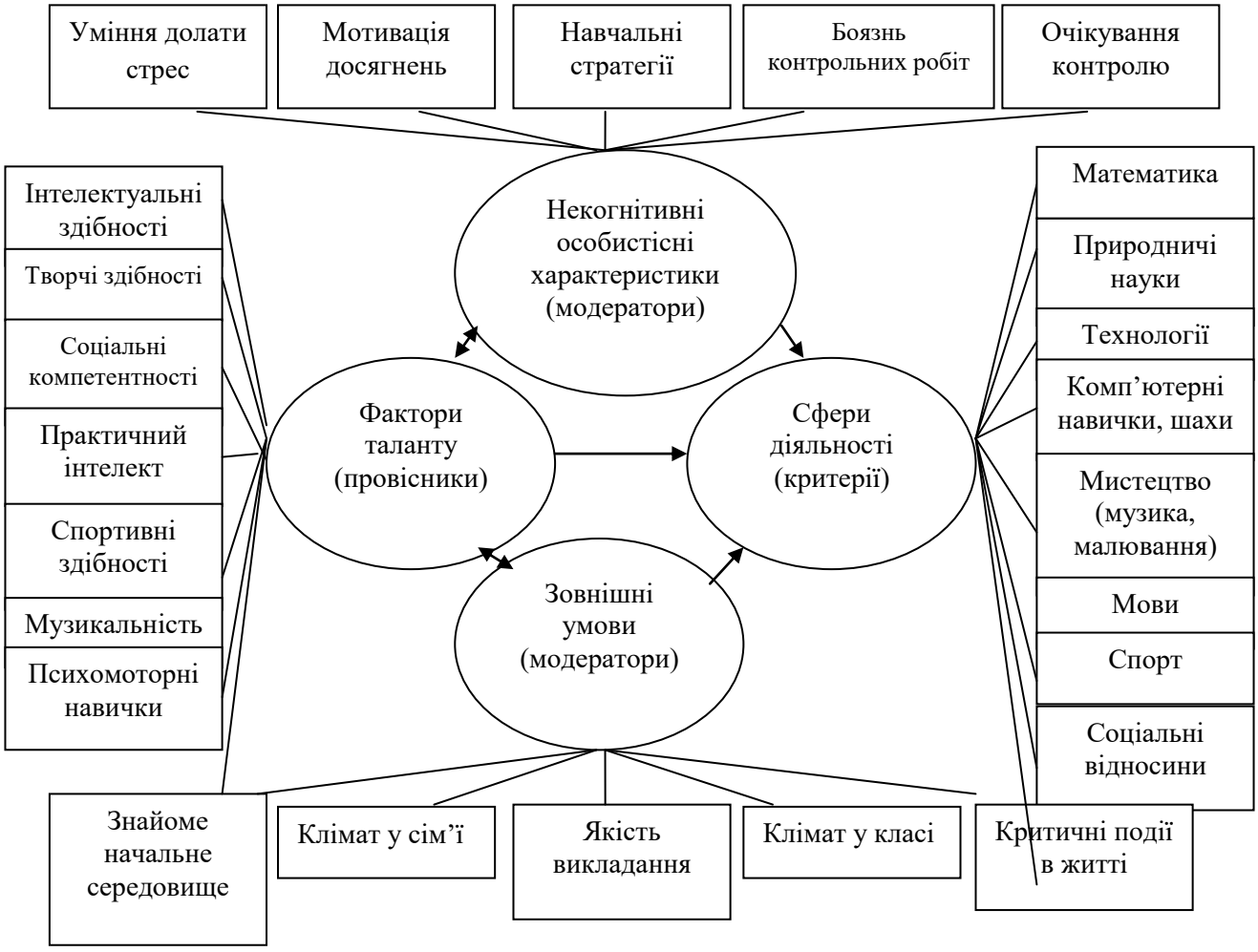

Рис. 2. «Мюнхенська модель обдарованості й таланту» К. Хеллера [5]

«Модель пошуку таланту» Дж. Стейнлі спрямована на виявлення особливостей розвитку здібностей математично обдарованих учнів. Важливою складовою моделі є спеціальне тестування в таких ключових когнітивних сферах, як вербальне, математичне і просторове мислення із застосуванням інструментів високого рівня, що дозволяють точно вимірювати здібності обдарованих учнів.

Інша складова моделі полягає в досягненні оптимального співвідношення між виявленими в результаті тестування здібностями й рівнем наявних навчальних програм, як шкільних, так і позашкільних. Таке оптимальне співвідношення досягається через прискорення в навчанні та пристосування темпу подання навчального матеріалу до здібностей школярів. В основу «Модель пошуку таланту» покладено гіпотезу про те, що мотивація, готовність до виконання завдань та наполегливість зумовлюються й підтримуються належним півнем стимулювання, який досягнуто завдяки такому оптимальному співвідношенню. Оптимальне співвідношення також стосується інтересів, уподобань та цінностей учнів. Ураховуючи той факт, що згадані вище чинники змінюються з часом, оптимальна організація навчальних програм для окремих учнів з урахуванням їхнього вибору майбутньої професії має бути змінена [8].

Отже, сутність моделі пошуку талантів полягає в розробленні оптимальних навчальних програм для обдарованих учнів з урахуванням виявлених у результаті тестування їхніх здібностей.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, розглянуті в межах даної статті зарубіжні психолого-педагогічні концепції обдарованості дозволяють констатувати, що вони мають практико-орієнтований характер, оскільки спрямовані не лише на теоретичне пояснення феномену обдарованості й механізмів її розвитку, а є теоретико-методологічним підґрунтям навчання обдарованих учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Системний характер більшості з розглянутих у межах даної розвідки концепцій забезпечує цілісність навчально-виховного процесу обдарованих дітей та молоді на різних етапах розвитку обдарованості, починаючи з процесу ідентифікації.

У подальшому з метою різнобічного висвітлення окресленої проблеми доцільним бачиться вивчення зарубіжних філософських і медико-біологічних концепцій обдарованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Carroll J. B. Psychometrics, intelligence, and public perception / J. B. Carroll // Intelligence. – 1997. – № 24. – P. 25–52.

2. Gagné F. Transforming gifts into talents : the DMGT as a developmental theory / F. Gagné // High Ability Studies. – 2004. – Vol. 15, № 2. – P. 119–147.

3. Gazzaniga M. S. Cognitive neuroscience : the biology of mind / M. S. Gazzaniga, R. B. Ivry, G. R. Mangun. – New York : Norton, 1998. – 185 p.

4. Gottfredson L. S. Why g matters : the complexity of everyday life / L. S. Gottfredson // Intelligence. – 1997. – № 24. – P. 79–132.

5. Heller K. A. Goals, methods and first results from the Munich Longitudinal Study of giftedness in West Germany / K. A. Heller // Expanding awareness of creative potentials worldwide / C. W. Taylor (Ed.). – New York : Trillium Press, 1990. – P. 538–543.

6. Piirto J. Understanding those who create (2nd ed.) / J. Piirto. – Scottsdale, AZ : Gifted Psychology Press, 1998. – 444 p.

7. Renzulli J. S. The three ring conception of giftedness : A developmental model for promoting creative productivity / J. S. Renzulli // Conceptions of giftedness / R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds). – New York : Cambridge University Press, 2005. – P. 246–279.

8. Stanley J. C. Youths who reason exceptionally well mathematically / J. C. Stanley, C. P. Benbow // Conceptions of giftedness / R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds). – New York : Cambridge University Press, 1986. – P. 361–387.

РЕЗЮМЕ

Бойченко М. Зарубежные психолого-педагогические концепции одаренности: современное состояние.

В статье освещены современные теоретические концепции развития одаренности и таланта в зарубежном психолого-педагогическом дискурсе, в частности «Три вида обогащения учебных программ» Дж. Рензулли, «Пирамида развития таланта» Дж. Пиирто, «Дифференцированная модель одаренности и таланта» Ф. Ганье, «Модель поиска таланта» Дж. Стейнли, «Мюнхенская модель одаренности и таланта» К. Хеллера. Доказано, что системный характер большинства рассматриваемых в рамках данной статьи концепций обеспечивает целостность учебно-воспитательного процесса одаренных детей и молодежи на разных этапах развития одаренности, начиная с процесса идентификации.

***Ключевые слова**: одаренность, талант, концепции одаренности, модели одаренности, одаренные школьники.*

SUMMARY

Boichenko M. Foreign psychological-pedagogical conceptions of giftedness: current status.

In the article the modern theoretical conceptions (models) of giftedness and talent development in the foreign psychological-pedagogical discourse are revealed, in particular, J. Renzulli's "Enrichment triad model" (focuses on talent development in childhood and adolescence; the basis for talent development in this model are: 1) above average cognitive abilities; 2) creative abilities; 3) readiness to perform tasks); J. Piirto's "Pyramid model" (the basis for talent development constitute natural abilities that should be developed through the improvement of psychological and cognitive skills); F. Gagné's "Differentiated Model of Giftedness and Talent – DMGT" (describes the talent development process as the transformation of the outstanding natural abilities or gifts to the outstanding skills that are being systematically developed, and determine the skill or talent in a particular field of activity); J. C. Stanley's "Talent search" (aims to identify the peculiarities of the mathematically gifted students' abilities development; an important component of the model is testing in such key cognitive areas as verbal, mathematical, and spatial reasoning using the high-level tools to accurately measure the ability of gifted students); K. Heller's "The Munich model of giftedness and talent" (provides for the development of natural abilities (factors of talent) in a number of spheres under the influence of internal and external factors (moderators).

Considered in the article foreign psychological-pedagogical conceptions of giftedness allow concluding that they are practice-oriented in nature, since they are aimed not only at theoretical explanation of the phenomenon of giftedness and mechanisms of its

development, but are the theoretical and methodological basis of the education of gifted students in secondary schools.

It is proved that the systemic nature of the most conceptions revealed in this article ensures the integrity of the educational process of gifted children and youth at different stages of talent development, starting with the identification process.

In the future, with the aim of a thorough reflection of the designated problem it is expedient to study foreign philosophical and medico-biological conceptions of giftedness.

Key words: *giftedness, talent, conceptions of giftedness, models of giftedness, gifted students.*

УДК 37:347.191.11(73)

Ірина Литовченко
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»

ҐЕНЕЗА КОРПОРАТИВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ У США

У статті проаналізовано особливості становлення корпоративного університету як форми організації корпоративної освіти у США; виявлено, що головними соціально-економічними передумовами становлення цього освітнього феномену були: перехід від індустріального суспільства до інформаційної економіки, невідповідність якості професійного навчання у традиційних закладах освіти практичним вимогам виробництва, демографічний фактор; з'ясовано, що функціональними особливостями перших корпоративних університетів були їх закритість, суворе структурне підпорядкування організації-засновнику, відсутність партнерства із зовнішніми освітніми структурами.

Ключові слова*: корпоративний університет, корпоративна освіта, США, соціально-економічні передумови, соціальне партнерство, Інститут інженерії та менеджменту корпорації General Motors, Корпоративна школа корпорації General Electric, Університет Уолта Діснея, Університет Гамбургер, Університет Motorola.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток економіки, досягнення в галузі науки й техніки, інформатизація американського суспільства у другій половині минулого століття зумовили гостру потребу в забезпеченні економіки висококваліфікованими кадрами. Вирішення цієї проблеми вимагало нових підходів до освіти, оскільки традиційні навчальні заклади не могли забезпечити достатнього рівня професійної підготовки в умовах швидкого соціально-економічного прогресу. Виникає і набуває швидкого розвитку корпоративний університет як сучасна й найбільш прогресивна форма корпоративної освіти.

Вивчення й аналіз прогресивного досвіду Сполучених Штатів Америки як країни, де корпоративні університети з'явилися вперше й набули найвищого ступеня розвитку, є надзвичайно актуальним в умовах економічної кризи в Україні та необхідності пошуку шляхів підвищення конкурентоспроможності підприємств за допомогою освіти й підготовки кваліфікованої робочої сили.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженню різних аспектів проблем корпоративної освіти в зарубіжних країнах присвячено праці

вітчизняних і зарубіжних учених: К. Аргіріса, С. Бабушко, Н. Лоргіної, Є. Малахова, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Огієнко, Т. Радаєва, Н. Пазюри, П. Сенжа та ін. Водночас залишається недостатньо вивченим і узагальненим досвід розвитку корпоративних університетів у США.

Мета статті: виявлення соціально-економічних передумов та особливостей становлення корпоративного університету як форми організації корпоративної освіти у США.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використовувався комплекс взаємопов'язаних методів дослідження, а саме: компаративний, структурний, системно-функціональний аналіз, порівняння й узагальнення, що є необхідними для вивчення праць науковців, офіційних і нормативних документів та емпіричних даних.

Виклад основного матеріалу. Корпоративний університет – це форма підготовки й розвитку персоналу, спрямована на вирішення стратегічних завдань організації. Як зазначає С. Грачова [1], основою будь-якого корпоративного університету, як і всіх класичних університетів, є системність підходу до процесу навчання. Проте причини виникнення одних та інших різні. Класичні університети виникли через необхідність пізнання навколишнього світу, систематизації всіх знань і передачі їх нащадкам. Корпоративні університети з'явилися через прискорення темпів життя, необхідність адаптуватися до швидкого науково-технічного прогресу, збільшення конкуренції на ринку праці.

Термін «корпоративний університет» набуває вжитку у 1980-х рр. і стосується освітніх проектів великих корпорацій, що називалися університетами, академіями, інститутами та школами, проте на практиці це явище виникло значно раніше. Перші навчальні заклади такого зразка поряд із класичними університетами з'являються у 20 рр. минулого століття як складова нової системи професійного навчання, зануреного в практику.

За визначенням Марка Аллена (Mark Allen), корпоративний університет – це «заклад освіти, який є стратегічним інструментом, призначеним для допомоги компанії-засновнику в досягненні своєї місії шляхом здійснення діяльності, що заохочує індивідуальне й організаційне навчання, здобування знань і набуття мудрості» [2, 9]. Як бачимо з визначення, призначенням корпоративного університету є впровадження навчання у виробництво з метою вирішення не лише поточних завдань, а й задоволення перспективних потреб і стратегій розвитку організації. Корпоративний університет покликаний вирішувати проблеми оцінювання потреб, розвитку управлінського персоналу, розробки програм електронного навчання, розвитку соціального партнерства тощо. Пропонується широкий спектр програм, від базового до докторського рівня, уся навчальна діяльність спрямована на задоволення потреб окремих осіб та організацій.

Серед учених існують різні думки щодо того, який корпоративний університет виник найпершим, проте всі дослідження підтверджують, що це відбулось у Сполучених Штатах Америки [2; 3; 11]. Основною передумовою його виникнення був перехід від індустріального суспільства, що вимагало кваліфікованих працівників, до інформаційної економіки, що базується на знаннях. До факторів, які зумовили зародження цього феномену, учені [2; 5; 12; 13] також відносять зближення навчання й виробництва (навчання відбувається безпосередньо на робочому місці, а не поза ним), зміну пріоритетів працівників, для яких можливості навчання в організації становили більшу цінність, ніж гарантія зайнятості на роботі, невідповідність рівня та якості професійного навчання у традиційних закладах освіти практичним вимогам виробництва, економічну вигоду для підприємств від навчання своїх працівників, необхідність надання можливості постійного поновлення знань працівників в умовах інформаційного суспільства й забезпечення їх конкурентоспроможності в умовах глобальної економіки, важливість для компаній відповідати очікуванням клієнтів. Важливим чинником зростання числа корпоративних університетів є також демографічна ситуація. До 2020 р. у Сполучених Штатах очікується вихід на пенсію сімдесяти мільйонів так званих бейбі бумерів (baby boomers – дітей, що народилися під час повоєнного демографічного вибуху), замість яких на робочі місця прийдуть лише сорок мільйонів працівників. Вирішенням кадрової проблеми у високорозвинених країнах, таких, як Сполучені Штати Америки, Е. Гордон (E. Gordon) [9] вважає розвиток корпоративних університетів як найбільш ефективної форми організації навчання й підготовки висококваліфікованих працівників.

Розуміння сучасного корпоративного університету неможливе без дослідження попередніх форм його функціонування, які слугували основою та створювали умови для його подальшого розвитку. Першими корпоративними університетами вчені називають Корпоративну школу компанії General Electric (1914) та Інститут інженерії та менеджменту корпорації General Motors (1927) [6; 10]. На початку це були заклади закритого типу, які уникали партнерства із зовнішніми освітніми структурами й прагнули самостійно розроблювати програми підготовки та професійного розвитку персоналу відповідно до вимог корпорації. Проте, не зважаючи на певну обмеженість перших корпоративних університетів, їх заснування стало для зазначених компаній значним досягненням та кроком вперед у сфері розвитку людського капіталу, а отже їх можна вважати першими зразками організацій, що навчаються, та стверджувати, що вони здійснили визначальний внесок у справу зближення навчання й виробництва та визначили шляхи подальшого розвитку корпоративної освіти в цій країні.

Важливо зазначити, що, оскільки корпоративні університети, які з’явилися в першій половині XX ст., функціонували ізольовано й жодним

чином не були пов'язані з існуючими освітніми структурами, то корпорації прагнули отримати акредитацію своїх освітніх програм [8]. У результаті протягом 1920-х – 1980-х рр. бакалаврські й магістерські ступені було запроваджено в корпоративних університетах, заснованих банківськими установами, страховими та комп'ютерними компаніями, проектними і машинобудівельними фірмами, організаціями у сфері охорони здоров'я й підприємствами в текстильній промисловості.

У 80-х рр. минулого століття відбувається переосмислення підходів до розвитку персоналу. Якщо раніше навчання в основному надавалось управлінському персоналу та спрямовувалося на вирішення конкретних проблем, що виникали на робочому місці, то тепер освіту почали розглядати в контексті загального розвитку корпорації й надавати ширшим категоріям працівників за умови збільшення продуктивності та конкурентоспроможності підприємства.

Першим корпоративним університетом нового зразка став Університет Уолта Діснея, створений у 1955 р. з метою освіти та підготовки «касти» надзвичайно компетентних працівників на основі визначених корпорацією принципів задля досягнення єдиної місії – зробити щасливими клієнтів [7]. Основною ідеєю Уолта Діснея було створення університету на території компанії, де зосереджуватиметься вся навчальна діяльність, за результатами якої слухачі отримуватимуть сертифікати.

Зараз Університет Уолта Діснея – це явище, яке не обмежується навчальним приміщенням і функціонує в партнерстві зі структурними підрозділами компанії, надаючи освітні послуги на місцях. Освітній персонал тісно співпрацює з керівниками структурних підрозділів у розробці програм, які відповідають поточним потребам корпорації. І хоча, як зазначає Карен Барлі (Karen Barley) [4], Університет Уолта Діснея не створив зовнішніх партнерських зв'язків із іншими закладами освіти, він побудував надзвичайно тісне внутрішнє партнерство, яке сприяло забезпеченню високої ефективності компанії.

Серед перших корпоративних університетів, що мали визначальний вплив на подальший розвиток цієї форми організаційного навчання, також називають Університет Гамбургер (Hamburger University), заснований у 1961 р. компанією McDonalds з метою професійного навчання своїх працівників задля забезпечення високої якості обслуговування своїх клієнтів у різних країнах світу.

Ще один корпоративний університет, який заслуговує на особливу увагу, було створено в 1981 р. компанією Motorola. Як і в інших подібних закладах того часу, навчальний процес у цьому закладі знаходився під цілковитим контролем корпорації, орієнтувався винятково на її цінності й задоволення потреб у кваліфікованих кадрах. Однак у своєму баченні стратегії розвитку корпоративного університету компанія Motorola пішла

значно далі за інших. Якщо в перші роки існування університету його партнерська співпраця в розробці навчальних програм та курсів обмежувалася лише підрозділами компанії, то на початку 1990-х рр. цей заклад кардинально змінив свою концепцію партнерства й почав активно співпрацювати з іншими компаніями, що мали корпоративні університети, а також із традиційними вищими і середніми навчальними закладами над поширенням передової практики, досвіду й найбільш ефективних методів роботи.

Університет Motorola має акредитовані програми й надає допомогу іншим університетам у підготовці персоналу для високотехнологічних галузей, виступає організатором конференцій для керівників бізнесу та освітньої сфери з обміну ідеями щодо перспектив розвитку освіти й праці в Америці. Усвідомлюючи дефіцит висококваліфікованих кадрів у технічних галузях, компанія Motorola вбачає свою місію в підготовці наступних поколінь працівників у сфері високих технологій. Завдяки політиці відкритості й обміну передовим досвідом та ідеями вона займає провідні позиції у сфері освіти й розвитку людських ресурсів у США та є прикладом ефективного соціального партнерства між бізнесом та освітою [4].

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Підсумовуючи результати здійсненого дослідження, можемо зробити висновок про те, що:

– в умовах стрімкого розвитку економіки на початку минулого століття у США виникає нова форма організаційного навчання – корпоративний університет, який є механізмом вирішення поточних завдань і задоволення перспективних потреб та стратегій розвитку організації;

– до соціально-економічних передумов становлення корпоративних університетів належать: перехід від індустріального суспільства до інформаційної економіки; зближення навчання й виробництва; невідповідність рівня та якості професійного навчання у традиційних закладах освіти практичним вимогам виробництва; демографічний фактор;

– функціональними особливостями перших корпоративних університетів були їх закритість, суворе структурне підпорядкування організації-засновнику, відсутність партнерства із зовнішніми освітніми структурами, що не применшує їх вагомого внеску у справу зближення навчання й виробництва та визначення шляхів подальшого розвитку корпоративної освіти у США.

До перспективних напрямів подальших досліджень належить вивчення особливостей функціонування корпоративних університетів у США на сучасному етапі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грачева С. Корпоративные университеты за рубежом (история создания, опыт, современность) / С. Грачева // Управление персоналом. – 2008. – Т. 183, № 5. – С. 90–95.

2. Allen M. The corporate university handbook : designing, managing, and growing a successful program / Mark Allen. – New York : AMACOM, American Management Association, 2002. – vii, 278 p.

3. Anderson M. The corporate university landscape in Germany / M. Anderson, B. Lichtenberger // Journal of Workplace Learning. – 2007. – V. 19, № 2. – P. 109–123.

4. Barley K. L. Adult learning in the workplace : A conceptualization and model of the corporate university : a thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Adult and Continuing Education / Karen L. Barley ; Virginia Polytechnic Institute and State University. – Falls Church, Virginia, 1998. – 41 p.

5. Blass E. The rise and rise of the corporate university / E. Blass // Journal of European Industrial Training. – 2005. – V. 29, № 1. – P. 58–74.

6. Cranch E. Corporate classrooms / E. Cranch // European Journal of Engineering Education. – 1987. – V. 12, № 3. – P. 237–252.

7. Densford L. Learning from the best : APQC finds what makes a CU successful / L. Densford // Corporate University Review. – 1998. – V. 6, № 1. – P. 13–15.

8. Eurich N. P. Corporate classrooms : The learning business / Nell P. Eurich. – Princeton, NJ : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1989. – 163 p.

9. Gordon E. Bridging the Gap / E. Gordon // Training, VNU eMedia Inc. – 2003. – V. 40, № 8. – P. 30–33.

10. Meister J. Corporate universities : Partnership opportunities for educators / J. Meister // CAEL Forum. – 1997. – V. 20, № 2. – P. 27–29.

11. Nixon J. C. Corporate universities vs. higher education institutions / Judy C. Nixon, Marilyn M. Helms // Industrial and Commercial Training. – 2002. – Vol. 34, № 4. – P. 144–150.

12. Noe R. A. Employee training and development / Raymond A. Noe. – New York : McGraw-Hill, 2010. – xvii, 589 p.

13. Selby L. Curriculum design and management in the digital media : applying the corporate university concept to a business sub-sector / Les Selby, David Russell // The Journal of Workplace Learning. – 2005. – Vol. 17, № 1/2. – P. 24–32.

РЕЗЮМЕ

Литовченко И. Становление корпоративного университета: американский контекст.

В статье проанализированы особенности становления корпоративного университета как формы организации корпоративного образования в США; выявлено, что главными социально-экономическими предпосылками становления этого образовательного феномена были: переход от индустриального общества к информационной экономике, несоответствие качества профессионального обучения в традиционных учебных заведениях практическим требованиям производства, демографический фактор; выяснено, что функциональными особенностями первых корпоративных университетов были их закрытость, строгое структурное подчинение организации-учредителю, отсутствие партнерства с внешними образовательными структурами.

***Ключевые слова**: корпоративный университет, корпоративное образование, США, социально-экономические предпосылки, социальное партнерство, Институт инженерии и менеджмента корпорации General Motors, Корпоративная школа корпорации General Electric, Университет Уолта Диснея, Университет Гамбургер, Университет Motorola.*

SUMMARY

Lytovchenko I. Formation of the corporate university: American context.

The article analyzes the features of the corporate university as a form of organization of corporate education in the United States which arose against the background of the rapid economic development and advances in science and technology at the beginning of the last century.

The corporate university emerged as a mechanism for solving current problems and needs of the strategic development of the organization. It has been revealed that the main socio-economic preconditions for the formation of this educational phenomenon were: the transition from the industrial society, which required skilled workers to the information economy based on knowledge; convergence of learning and manufacture; change in priorities of workers, who valued training opportunities in the organization more than security of their employment; inadequacy of vocational training in the traditional education institutions to practical job requirements; economic benefits for businesses from training their employees in organizations; the need to provide the continuous training to workers in the information society and ensure their competitiveness in the global economy; the importance for companies to meet the expectations of customers; the demographic factor.

Among the first corporate universities which emerged in the USA were: the General Electric Corporate School, the General Motors Institute of Engineering and Management, Disney University, Hamburger University, Motorola University. It was found out that the first corporate universities were characterized by strict structural subordination to the parent organization and the lack of partnership with external educational institutions. However, despite their certain limitations, the first corporate universities became a significant achievement and a step forward in the development of human capital. Therefore their parent companies can be considered the first examples of learning organizations, which have made a decisive contribution into the convergence of education and manufacture and identified the ways of further development of corporate education in the country.

Key words: *corporate university, corporate education, United States, socio-economic background, social partnership, General Motors Institute of Engineering and Management, General Electric Corporate School, Disney University, Hamburger University, Motorola University.*

УДК 371:351.851

Дар'я Медведовська
УАБС

ОСНОВНІ КРИТЕРІЇ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті автор розглядає поняття «якість вищої освіти», аналізує різноманітні підходи до його визначення та досвід Великої Британії, можливість використання цього досвіду в сучасній системі вітчизняної вищої освіти. Надається стисла характеристика сучасних критеріїв оцінки якості освіти, критеріїв і стандартів, які використовуються для оцінювання якості освіти. Визначаться, що на рівні навчального закладу потрібно забезпечити якісне надання освітніх послуг; дієво впроваджувати міжнародні стандарти якості освіти; сприяти організації навчального процесу, адекватного сучасним тенденціям розвитку національної та світової економіки.

Ключові слова: *якість вищої освіти, управління, освітні стандарти, оцінювання, забезпечення якості вищої освіти.*

Постановка проблеми. Розуміння провідної ролі освіти в інформаційному суспільстві зробило нагальною проблему якості освіти як

для самих замовників цієї послуги, так і для держави в цілому. Наука і освіта – це життєво важливі сфери, без яких неможливо будівництво розвинутого демократичного суспільства. Усі документи Болонського процесу, які були підписані міністрами, відповідальними за вищу освіту країн-учасників цього процесу, наголошують на нагальності цієї проблеми. У контексті Болонського процесу якість освіти – це системно-соціальні якості й характеристики, які визначають відповідність системи освіти прийнятим вимогам, соціальним нормам, державним стандартам. [2, 171]. Для того, щоб навчальний заклад уважався сучасним і престижним, необхідно приділяти увагу вирішенню найголовнішої мети – забезпеченню якості знань. Проблема якості знань випускників вищих навчальних закладів залишається однією з найважливіших, і в водночас – однією з найскладніших.

Управління якістю вищої освіти як термін належить до процесу оцінки якості, який сконцентрований на внутрішній оцінці якості вишу або програми. Це сукупність заходів, які регулярно здійснюються в системі або на інституційному рівні, щоб забезпечити якість вищої освіти й поліпшити її в цілому. Цей термін охоплює всі заходи щодо здійснення політики, спрямованої на підвищення якості через її планування, контроль за якістю, забезпечення якості та механізми його підвищення. Управління якістю вищої освіти пов'язане з певним набором операційних методів і дій, які розробляють і використовують для того, щоб виконати вимоги, що висуваються до якості [5, 172].

Якість вищої освіти трактується як здатність задовольняти потреби споживачів і суб'єктів освітнього процесу. Тому основним критерієм якості освіти виступає ступінь задоволення потреб особистості й суспільства, відповідності запитам особистості, роботодавців і суспільства. Оскільки запити різних соціальних, професійних груп, окремих осіб можуть бути різними, тому й результати освіти можуть бути оцінені різними суб'єктами (студентами, батьками, викладачами, роботодавцями тощо) за різними критеріями, на різних рівнях, а це актуалізує проблему підходів щодо технології моніторингу та управління якістю вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Зарубіжні й вітчизняні автори досліджують якість освіти одразу в кількох аспектах: соціально-філософському, освітньому та педагогічному (В. Андрущенко, В. Астахова, Л. Горбунова, М. Култаєва, М. Лукашевич, В. Лутай та інші), філософсько-освітянському та управлінському (О. Величко, А. Софрон, Т. Гусен, Д. Дзвінчук, Б. Жебровський, М. Кисіль, А. Тайджман), суспільно-економічному, соціокультурному та освітньому (К. Корсак, Р. Браун), соціологічному (В. Кушерець, М. Романенко, О. Скідун, Н. Щипачова). Серед британських учених, які вивчали проблему якості вищої освіти, слід згадати Вес Стритинг (Wes Streeting), Грем Вайз (Graeme Wise), Пол Тейлор (Paul Taylor), Денні Вілдінг (Danny Wilding), Дженіс Кей (Janice Kay), Елизабет Данн (Elisabeth

Dunne), Джеймс Хатчисон (James Hutchinson), Едвард Салліс (Edward Sallis). Також порівняльному аналізу якості вищої освіти в Україні та Великій Британії приділили увагу Г. Калінічева, Н. Статінова, Н. Сухова, О. Ворожейкіна.

Мета статті. Метою даної статті є проведення аналізу європейських підходів із забезпечення якості вищої освіти, які були б корисні для використання у вітчизняній системі вищої освіти.

Методи дослідження. Для написання статті було використано системний аналіз психолого-педагогічної літератури, Інтернет матеріалів для опису понятійного поля проблеми, аналіз нормативних документів із вищої професійної освіти, аналіз та узагальнення європейського досвіду щодо якості вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах постійного швидкого розвитку суспільства, глобалізації й конкуренції на ринку праці, необхідності широкого використання інформаційних ресурсів і технологічних надбань, особливого значення набуває підвищення якості підготовки кваліфікованого фахівця. Нові реалії висувають інші вимоги до якості освіти, зокрема, універсальності підготовки випускників вищих навчальних закладів, їхньої адаптації до соціальних умов, особистісної орієнтованості навчального процесу, його інформатизації, визначальній важливості освіти в забезпеченні сталого людського розвитку. У високій якості освітніх послуг зацікавлені як окрема особа (студент), так і держава, що має виступати гарантом національних інтересів. Крім того, у якості освіти виявляє зацікавленість і роботодавець. Якість – одна з найважливіших філософських категорій. Якість освіти значною мірою залежить від активності того, хто навчається на заняттях, від бажання кожного студента розвиватись і самовдосконалюватись, від здатності та готовності використовувати набуті знання тощо [2, 364].

Як свідчить огляд існуючих джерел, європейські моделі оцінки якості вищої освіти переважно поділяють такі світові концептуальні підходи:

1) оцінка «споживача» переважає над оцінкою «виробника»;

2) комплексний розгляд проблеми якості через створення ключових елементів (освітніх стандартів, оцінки досягнень незалежними організаціями, автономії навчальних закладів тощо);

3) розуміння можливостей більш об’єктивної оцінки якості освіти лише з плином певного часу;

4) визначення рейтингу вищих навчальних закладів переважно за такими основними параметрами, як репутація в суспільстві, вступний конкурс, науковий потенціал професорсько-викладацького складу (у тому числі й кількість Нобелівських лауреатів), фінансові ресурси закладу, задоволеність студентів якістю та організацією навчального процесу, задоволеність роботодавців якістю підготовки фахівців;

5) повага до відмінностей між різними національними системами, а також до індивідуальних конкурентних переваг із оцінюванням закладу в цілому;

6) поєднання внутрішньої й зовнішньої оцінки;

7) використання оцінки як засобу звітності та як засобу сприяння розвиткові навчального закладу;

8) використання багаторівневого системного моделювання при плануванні досліджень з якості освіти;

9) широке розуміння освітніх досягнень (досягнення з предмета, динаміка освітніх досягнень, ставлення до навчальних предметів; задоволеність освітою; подальша освіта і кар'єра);

10) проведення моніторингу якості на національному та міжнародному рівнях як основи для прийняття управлінських рішень;

11) розуміння, що якість університетської освіти не піддається абсолютному та однозначному вимірюванню, оскільки таке вимірювання має включати наявний рівень соціально-економічного розвитку країни, реальні доходи, обсяги споживання матеріальних і духовних благ та послуг, а також різні рівні розвитку потреб людини;

12) тенденція до використання єдиної термінології, що сприяє покращенню міжнародної комунікації як між національними системами вищої освіти, так і між різноманітними освітніми профілями (програмами підготовки) [1, 6].

У світовій практиці застосовуються три основних підходи до оцінювання якості освіти: репутаційний (на основі експертних оцінок), результативний (за об'єктивними показниками) і загальний. Кількість підходів може бути більшою: традиційний (престижність ВНЗ), науковий (відповідність стандартам), менеджерський (задоволення клієнта), споживчий (сам споживач визначає якість), демократичний (користь вищого закладу для суспільства) [6, 82].

Найбільш показовим стосовно оцінки якості вищої освіти є досвід Великої Британії, яка входить до країн-засновниць Болонського процесу і чия система зовнішнього оцінювання якості вищої освіти є не просто всеохоплюючою, але й однією з найскладніших та найавторитетніших у світі. Найцікавіші нововведення у сфері управління якістю освіти Великої Британії стали предметом детальних наукових обговорень, метою яких є розроблення нового загальноєвропейського підходу до управління якістю освітніх послуг. У Великій Британії виші є незалежними, автономними організаціями, з їх власними правовими повноваженнями, як академічними, так і управлінськими. Вони не є власністю держави, хоча більшість із них залежить більшою чи меншою мірою від державного фінансування та має можливість вільно пропонувати програми й нагороди з урахуванням стану їх повноважень. Кожен університет і коледж вищої

освіти несе відповідальність за забезпечення того, щоб відповідні стандарти були досягнуті і що пропонується дійсно якісна освіта [3, 70].

Таким чином, А. С. Нежєнцева констатує той факт, що при здійсненні політики стратегічного управління системою вищої освіти Великої Британії застосовується механізм довгострокового стратегічного управління, а держава застосовує механізм ліберального підходу. Основна відповідальність за академічні стандарти і якість вищої освіти лежить на окремих університетах і коледжах, кожен із яких є самостійним і самоврядним. Але в 1997 році було створено Агентство із забезпечення якості вищої освіти (QAA) для забезпечення комплексної перевірки забезпечення якості для всіх установ, які надають вищу освіту в Сполученому Королівстві. Причина введення додаткового формального зовнішнього оцінювання якості була частково результатом бажання уряду більш гнучко реагувати на рівень якості освіти, а саме:

– зробити вищу освіту більш актуальною для соціальних і економічних потреб;

– розширити доступ до вищої освіти;

– збільшити кількість студентів, при цьому знизити витрати на одного студента;

– забезпечити сумірність положень та процедур перевірки якості всередині та між установами, у тому числі й для міжнародних зіставлень;

– переконатися, що вища освіта виправдовує державні кошти.

Пізніше виділили ще дві причини:

– (1) перевірка співвідношення ціни, яку сплачують студенти, та якості освіти, яку вони отримують;

– (2) упевненість у тому, що навчальні установи в змозі впоратися зі зростаючою глобалізацією вищої освіти.

Управління освітніми стандартами і якістю вищої освіти в університетах Великої Британії спирається на кілька основних цінностей:

1) прозорість – всі результати спостережень, міркувань і пропозицій із проведення дій, оцінювання або фінансування регулярно публікуються та доступні для всіх. Таким чином, кожен ВНЗ має можливість ознайомитися зі щорічними доповідями інших навчальних закладів, визначити своє місце в порівнянні з ними та здійснити належні заходи в разі потреби;

2) оперативність;

3) підзвітність;

4) чесність і справедливість;

5) співпраця – Велика Британія є однією з країн-ініціаторів Болонської декларації, яка має на меті створення єдиного освітнього простору, підвищення мобільності викладачів, студентів і випускників вишів, зближення позицій європейських країн в економічній, соціальній і культурній сферах;

6) удосконалення – кожний вищий навчальний заклад Великої Британії самостійно розробляє освітні програми і це розвиває «дух суперництва» серед викладачів вишів, даючи змогу здобувати найкращі результати в навчанні того чи іншого предмету. Особливості сучасних критеріїв оцінювання якості освіти полягають у тому, що вони припускають: свободу для університетів у формуванні навчальних планів; особливу увагу до якості підготовки фахівців; необхідність постійного вдосконалення освітніх програм із метою підвищення їх якості; стимулювання інновацій в освітніх стандартах.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Ураховуючи потреби впровадження європейських стандартів якості освітніх послуг до європейського освітянського простору варто: на рівні навчального закладу забезпечити якісне надання освітніх послуг; дієво впроваджувати міжнародні стандарти якості освіти; сприяти організації навчального процесу, адекватного сучасним тенденціям розвитку національної та світової економіки; сприяти контролю за якістю підготовки кадрів на всіх рівнях навчання; прикласти максимум зусиль до участі навчальних закладів у річних рейтингах вишів світу.

На сьогодні якість європейської вищої освіти прямо залежна від здатності навчального закладу формувати «додану вартість», що можливе лише за умови фокусування на тих якостях людини, які необхідні для функціонування в сучасному суспільстві: відкритість і інтерес до навколишнього середовища, новаторство, моральність, соціальна активність та відповідальність, здатність навчатись упродовж життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотов В. А. О построении общероссийской системы оценки качества образования / В. А. Болотов // Вопросы образования. – 2005. – № 1. –С. 5–10.

2. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за редакцією В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

3. Граничина О. А. Контроль качества образовательного процесса в контексте управления вузом : дис. доктора педагогических наук : 13.00.08 / О. А. Граничина. – СПб., 2009.

4. Головань М. С. Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.

5. Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти / М. В. Кісіль // Вища освіта України. – 2005. – № 4 (14). – С. 82–87.

6. Value-Added Assesment : accountability's New Frontier [Електронний ресурс] / Perspectives. American Association of State Colleges and Universities. – Spring 2008. – Режим доступу :

http://www.aascu.org/pdf/06_perspectives.pdf.

РЕЗЮМЕ

Медведовская Д. Основные критерии качества высшего образования: опыт Великобритании.

В статье автор рассматривает понятие «качество высшего образования», анализирует разнообразные подходы к его определению и опыт Великобритании, возможность использования этого опыта в современной системе отечественного

высшего образования. Дается краткая характеристика современных критериев оценки качества образования, критериев и стандартов, которые используются для оценивания качества образования. Определяется, что на уровне учебного заведения необходимо обеспечить качественное предоставление образовательных услуг; жизнеспособно воплощать международные стандарты качества образования; способствовать организации учебного процесса, адекватного современным тенденциям развития национальной и мировой экономики.

***Ключевые слова**: качество высшего образования, управление, образовательные стандарты, оценивание, обеспечение качества высшего образования.*

SUMMARY

Medvedovska D. The main standards of higher education quality: the experience of Great Britain.

The author considers the concept of "quality of higher education", examines a variety of approaches to its definition and experience of Great Britain, the opportunity to use this experience in the modern system of national higher education. A brief description of the current criteria for assessing the quality of education, criteria and standards, which are used for evaluating the quality of education, is given. It is determined that the level of the institution is necessary to provide quality of educational services; viable implement international quality standards of education; contribute to the educational process, adequate to modern trends in the development of national and world economy. In order to consider the school modern and prestigious, it is necessary to pay attention to solving the most important goal – providing quality knowledge.

The problem of quality of graduates' knowledge remains one of the most important and at the same time – one of the most difficult. Most estimates indicate the quality of higher education is the experience of Great Britain, which is part of the founders of the Bologna process, whose system of external evaluation of the quality of higher education is not just comprehensive, but also one of the toughest and most prestigious in the world.

The most interesting innovation in the field of quality of education of Great Britain were the subject of detailed scientific discussions aimed at drafting a new pan-European approach to the quality management education. In the UK universities are independent, autonomous organizations with their own legal authorities, both academic and administrative.

Given the need to implement European standards of quality educational services in the European educational space, the institution should provide the quality educational services; effectively implement the international standards of education; promote the organization centered learning process, adequate to modern trends of national and world economy; promote quality control training for all the levels of education; exert every effort to attend schools in the annual rankings of universities around the world. Today the quality of European higher education directly depends on the ability of the institution to form a "value added", which is possible only if there is a focus on the qualities that are necessary to function in the modern society: openness and interest in the environment, innovation, morality, social activity and responsibility, the ability to learn throughout life.

***Key words**: quality of higher education, government, educational standards, evaluation, quality assurance in higher education.*

УДК [378.015.3:796] (73)

Маргарита Ричкова
ДВНЗ Донбаський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

У статті виокремлено особливості фізичного виховання в системі вищої освіти США. Теоретично обґрунтовано особливості фізичного виховання у США. Розглянуто та проаналізовано американський досвід у сфері фізичного виховання, що являє собою важливе джерело для розробки нових підходів до організації фізичного виховання й удосконалення існуючої системи фізичного виховання в університетах України. Аналіз основних особливостей фізичного виховання у вищій школі США дає можливість виокремити характерні риси та виявити позитивні аспекти в організації фізичного виховання й застосувати їх у вітчизняній практиці.

Ключові слова: *особливості фізичного виховання, факультатив, професіоналізм, комерціалізація, дозвілля, фінансова підтримка, рекреація.*

Постановка проблеми. На сьогоднішній день однією з першочергових проблем прогресивного людства є формування гармонійної особистості, яка має високий рівень розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей. Найважливішим завданням, що постає перед сучасним суспільством, вважається зміцнення здоров'я учнівської молоді України, адже понад 80 % має відхилення у стані здоров'я [4].

Суспільна потреба у фізичному вихованні особистості знаходить відображення в низці документів: Конституція України, Закон України «Про фізичну культуру і спорт» (Закон України від 11.06.2015), Закон України «Про вищу освіту» (Указ Президента України № 1556 – VII від 1 липня 2014), Указ Президента України «Про деякі заходи щодо вдосконалення системи фізичного виховання дітей та молоді» від 06.06.2014, Указ Президента України «Про пріоритети розвитку фізичної культури і спорту від 11.06.2014 [1; 2].

Концепція базується на Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про фізичну культуру і спорт» та інших законодавчих актах держави. Фізичне виховання в системі освіти здійснюється відповідно до законів України «Про освіту», «Про фізичну культуру і спорт» в усіх типах виховних, навчально-виховних і навчальних закладах, незалежно від форм власності.

У зв'язку з цим надзвичайної актуальності набуває узагальнення й використання передового світового досвіду організації фізичного виховання студентів у США. Як відомо, США є визнаним лідером в світі не тільки в освітній сфері, а й у сфері спорту та фізкультурної діяльності, що й зумовило подальший аналіз досвіду фізичного виховання в університетах США.

Аналіз актуальних досліджень. Вагомий внесок у створення теоретичної бази з питання особливостей і організації фізичного виховання в університетах США зробили такі вітчизняні науковці, як С. Мединський, І. Максименко, Н. Адамський, А. Зайцев, В. Мудрік, І. Мудрік, С. Опарін та ін.

Значний доробок щодо проблеми розвитку фізичного виховання мають такі американські вчені, як Г. Векслер, С. Лі, Дж. Фалтон, Д. Томас, Д. Поуп, Б. МакКаллік, А. Ропер, К. Франс, К. Енніс та інші.

Аналіз джерельної бази дозволяє зробити висновок щодо вивчення лише окремих аспектів питання, присвяченого особливостям організації та розвитку фізичного виховання у США.

Отже, вищезазначена проблема залишається недостатньо розробленою й маловивченою.

Метою статті є теоретичний аналіз особливостей фізичного виховання у США.

Виклад основного матеріалу. Фізичне виховання у США має складну та цікаву історію, у процесі якої воно назавжди ввійшло в педагогічну практику й отримало науково-практичне обґрунтування. За останні сорок років фізичне виховання в Сполучених Штатах Америки пройшло інтенсивний шлях становлення та реформування і на даний момент являє собою одну з найбільш успішних і дієвих систем. Вагоме значення фізичного виховання, як одного з найважливіших напрямів виховання, пояснюється досить серйозною підтримкою з боку держави.

За визначенням словника української мови, термін «особливість» трактується як характерна риса, ознака, властивість або своєрідність, специфіка чого-небудь [6].

Отже, з огляду на вищезазначене, можна виділити такі особливості фізичного виховання в університетах США:

1) гармонійне поєднання навчання та дозвілля студентів;
2) фінансова підтримка фізичного розвитку студентів;
3) розвинена система факультативних та рекреаційних занять;
4) комерціалізація та професіоналізм студентського спорту.

Отже, першою особливістю фізичного виховання у США є *гармонійне поєднання навчання та дозвілля студентів.*

У зв’язку з тим, що кожен ВНЗ самостійно розробляє навчальні програми з фізичного виховання, вони мають відмінності в спортивних традиціях; специфіці спеціальностей; матеріальній базі; у виборі популярних видів спорту тощо. Протягом багатьох років базові програми з фізичного виховання зазнавали змін, що стосуються змісту основного курсу і його основних розділів, а також питань організації фізичного виховання студентів і контролю рівня їх фізичної підготовленості. У 1959 році кожні 9 університетів і коледжів США з 10 встановлювали вимоги щодо обов’язкового навчання студентів із курсу «Фізичне виховання». Сьогодні тільки кожні 6 із 10 навчальних закладів вважають фізичне виховання обов’язковим предметом, необхідним для факультативного освоєння [3].

Фізичне виховання, спорт і різна діяльність учасників спортивних програм сприяють збільшенню мотивації студентів до навчання та

позитивно позначаються на їх успішності. Рухова діяльність студентів в умовах змагань створює передумови до активного способу життя в американському суспільстві. Спортивні змагання стимулюють інтерес до фізичної діяльності не лише у студентів та викладачів, але й у членів їх сімей. Фізичне виховання і спорт піднімають дух і сприяють об'єднанню студентів для вирішення різних завдань. Спортивні успіхи студентів усіляко підтримуються громадськістю коледжів та університетів.

Адміністрації університетів і коледжів США вміло поєднують навчання й дозвілля студентів. У цьому зв'язку широке поширення у ВНЗ отримали різні оздоровчі програми як для студентів, так і для викладачів та обслуговуючого персоналу.

Спорт і освіта в американському суспільстві є тісно взаємопов'язаними, оскільки спорт має важливе значення для навчального закладу, батьків і студентів. Слід зазначити, що університети й коледжі США мають велику самостійність у виборі організаційної структури фізичного виховання і спорту, у тому числі в розробці змісту програм, навчальних курсів і розкладу занять.

Студентська молодь, яка навчається в університетах, становить основу аматорських та національних збірних команд країни. Команди професійних і напівпрофесійних ліг поповнюються за рахунок студентів-спортсменів. У США розроблена і впроваджена система відбору найсильніших спортсменів-студентів у команди професійних ліг. Відповідно до існуючих традицій американського суспільства, зарахування студентів-спортсменів у професійну команду з виду спорту є вершиною спортивної кар'єри.

Американські фахівці в галузі фізичної культури і спорту вважають, що студентський спорт історично є головним джерелом поширення вищих досягнень у спорті, а зараз – живильним середовищем всієї фізкультурно-масової діяльності в країні. Загальновідомо, що середні школи багато в чому у своїй діяльності наслідують приклад ВНЗ. Більшою мірою це відноситься до сфери спорту. Одним із основних мотивів спортивного вдосконалення школярів-спортсменів є прагнення отримати фінансову підтримку (спортивну стипендію) або забезпечити найбільш сприятливі умови для вступу до вищого навчального заклад [3, 8].

Наступною з особливостей можна вважати отримання *спортивних стипендій.* Така програма підтримки студентів-спортсменів була запропонована саме американськими університетами. Отже, у перші роки XX ст. за допомогою спортивних стипендій багато студентів США могли поєднувати навчання у вищому навчальному закладі з участю у великому спорті, а за відсутності спортивних стипендій багато хто не зміг би відвідувати заняття в університеті. Повна стипендія передбачає оплату не тільки проживання та різні побутові аспекти, а також гроші на книги й інші

невеликі витрати. Однак, слід зазначити, що система забезпечення спортивними стипендіями є досить своєрідною. Основним фінансовим джерелом є доходи від великого спорту, включно із контрактами, благодійними акціями й матчами. Розподілом усіх цих коштів займаються не фінансова служба університету, а спортивний факультет університету або ж кафедра фізичного виховання та спорту [3, 8].

Особливою в американській системі фізичного виховання також є така форма організації занять, як *факультатив.* Важливість позакласних заходів у кампусах університетів добре відома. Ці заходи існують на додаток до навчального плану університету і сприяють збільшенню освітнього досвіду студента. На думку О. Остін, практично будь-який тип участі студентів у коледжі позитивно впливає на їх навчання й розвиток. Позакласні заходи (факультативи) забезпечують відповідну установку до залучення і взаємодії з іншими студентами. Таким чином, відбувається збільшення ефективності навчання та підвищення рівня розвитку студентів.

Позакласні спортивні заняття або факультативи надають можливість грати у футбол, теніс, бейсбол, софтбол, волейбол, футбол, баскетбол, а також займатися іншими видами спорту на рівні початківців, середньому й конкурентоспроможному рівні. Діяльність пропонуються на різних рівнях навичок, щоб стимулювати участь, незалежно від майстерності. Також може включати в себе інші компоненти фізичної діяльності, зокрема танці, фітнес або фізично активні ігри. Результатом такого виду діяльності є: збільшення фізичної активності; покращена фізична підготовка; зниження рівня ожиріння; збільшення успішності в навчальній діяльності.

Система факультативних і рекреаційних занять в університеті на практиці реалізується таким чином. Студент заповнює бланк-заяву, у якій указує вибрані види спорту, викладача, бажаний час занять. Сервісна служба кафедри або центру підбирає зручну для кожного студента програму занять і пропонує необхідні умови для її реалізації. Оцінка рівня фізичної підготовленості студентів за підсумками освоєння базових програм також розрізняється в різних університетах [3].

Комерціалізація фізичного виховання та спорту є характерною рисою для Сполучених Штатів Америки. У період між 1981–1984 роками різко зросла частка телевізійних доходів від продажу прав трансляції студентського баскетболу й американського футболу. До середини 1984 асоціація володіла монопольним правом на укладення контрактів із телекомпаніями від імені всіх своїх членів із наступним розподілом між ними отриманих від цього доходів. Така практика пригнічувала інтереси великих університетів і коледжів, що мають сильні футбольні та баскетбольні команди, оскільки саме гра цих команд приваблювала телеглядачів. У той самий час такий принцип розподілу доходів підтримував спортивні бюджети середніх і невеликих навчальних закладів [9].

У середині 1920-х років зростаючий *професіоналізм* студентського футболу, про що свідчило наймання тренерів із професійного спорту і відповідні відносини з атлетами, спонукав корпорацію Карнегі в інтересах суспільства провести розслідування. Дослідження, проведене Х. Савадж у 1929 році, показало, що студентський спорт втратив зв'язок зі своїми витоками – аматорським спортом. Студентський спорт США охопили серйозні протиріччя, що ставлять під загрозу всю систему організації та розвитку спорту в коледжах і вишах. Студентський спорт із моменту свого організаційного розвитку (фактично одночасно зі створенням NCAA 31 березня 1906) став віддалятися від аматорського спорту. І справа не в тому, що NCAA досягла успіху в підтримці спортивної дисципліни на ігрових майданчиках і в регламентації правил проведення студентських спортивних змагань, а в тому, що організаційне становлення самостійної структури у сфері спорту визначило підвищені вимоги до спортивних програм, підсумком яких став виступати єдиний критерій – спортивний результат. А звідси – підвищені вимоги до спортсменів (селекційний відбір), тренерських кадрів (запрошення фахівців із професійного спорту), до розвитку спортивної матеріально-технічної бази, що врешті-решт вже через 10 років дозволило проаналізувати в студентському спорті риси професіоналізму [4; 7; 9].

Слід підкреслити, що дане протиріччя не є результатом освітньої системи США останніх років. Аналіз літературних джерел і документальних даних свідчить, що воно існує близько сторіччя. Хоча спорт досить серйозно сприймається в багатьох коледжах, прагнення заробити гроші на змагальній діяльності студентів часом порушує цілісність освітнього процесу [9].

З метою контролю за процесами, що здійснюються в університетському спорті, у 1990 році була створена «лицарська комісія з проблем міжвузівського спорту» [9].

З огляду на вищезазначене, можна виділити такі особливості фізичного виховання в університетах США: гармонійне поєднання навчання та дозвілля студентів; фінансова підтримка фізичного розвитку студентів; розвинена система факультативних і рекреаційних занять; комерціалізація та професіоналізм студентського спорту.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналізуючи особливості фізичного виховання в університетах США, варто врахувати той факт, що у США накопичено величезний досвід у сфері фізичного виховання. Отже, доходимо висновку, що проведені дослідження та врахування позитивного досвіду США сприятимуть вивченню нових підходів та шляхів удосконалення існуючої системи фізичного виховання в Україні. Отже, ґрунтовне вивчення цього питання сприятиме вирішенню існуючих проблем, адже сучасна система фізичного виховання потребує вдосконалення та запровадження новітніх методів та підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про фізичну культуру і спорт» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/478/2009
2. Закон України «Про фізичну культуру і спорт» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/640/2008
3. Зайцев А. А. Теоретические основы физической культуры : учеб. пособие для студентов всех факультетов по курсу «Физическая культура» [Електронний ресурс] / А. А. Зайцев, В. Ф. Зайцева. – Калининград : Калинингр. гос. тех. ун-т, 2005. – Режим доступу :
http://www.fizkult-kgtu.narod.ru/teoriyafk.htm
4. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта / Л. Кун. – М. : Радуга, 1982.
5. Максименко И. Г. Национальные стандарты в области физического воспитания [Електронний ресурс] / И. Г. Максименко // Педагогіка. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Режим доступу :
http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/17824-nacionalnye-standarty-ssha-v-oblasti-fizicheskogo-vospitaniya.html
6. Словник української мови : в 11 томах. – Том 5, 1974. – С. 779.
7. Столбов В. В. История физической культуры / В. В. Столбов. – М. : Просвещение, 1989.
8. Цатурова К. А. История физической культуры зарубежных стран : учеб.-метод. пособие / К. А. Цатурова. – СПб. : ГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 1999.
9. Frank K. A. Ways in which intercollegiate athletics contribute to university success / K. A. Frank. – North Carolina State University, 2002.
10. Maxcy J. G. The NCAA and University Sports in America : Governance to Maximize Economic Value [Electronic resource] / J. G. Maxcy. – Temple University, Philadelphia, Pennsylvania, USA. – URL :
http: //ssrn.com/abtract=2405242

РЕЗЮМЕ

Рычкова М. Особенности физического воспитания в университетах США.

В статье выделены особенности физического воспитания в системе высшего образования США. Теоретически обоснованы и проанализированы особенности физического воспитания в США. Рассмотрен также американский опыт в сфере физического воспитания, который представляет собой важный источник для разработки новых подходов к организации физического воспитания и совершенствования существующей системы физического воспитания в университетах Украины. Анализ особенностей физического воспитания в высшей школе США дает возможность выделить характерные черты и выявить положительные аспекты в организации физического воспитания и применить их в отечественной практике.

Ключевые слова: *особенности физического воспитания, факультатив, профессионализм, коммерциализация, досуг, финансовая поддержка, рекреация.*

SUMMARY

Rychkova M. The specific features of physical education in the universities of the USA.

The main features of physical education in the system of higher education in the USA are singled out in the article. Also the peculiarities of physical education in the United States are theoretically grounded. American experience in the field of physical education is considered and analyzed. It is noted in the article that American positive experience is an important source for the development of new approaches to physical education and

improvement of the existing system of physical education in the universities of Ukraine. It is stressed that over the last forty years physical education in the United States of America took an intensive path of development and reform and currently represents one of the most successful and efficient systems.

It is pointed out in the article that physical education, sports and various physical activities of the participants of sports programs help to increase students' motivation for education and have a positive impact on their success. The article reveals the analysis of the main features in the system of higher education in the USA and enables the identification of characteristic features and helps to identify the positive aspects of physical education and apply this experience in domestic practice.

There are the following features of physical education in the United States: a harmonious combination of education and entertainment of students; financial support of physical development of students; well-developed system of elective classes and recreation; commercialization and professionalism of student sport. Analyzing the features of physical education in the United States, one should take into account the fact that the USA has accumulated the vast experience in the field of physical education. Physical education and sport lift the spirit and promote the association of students for various tasks. Sporting successes of students is strongly supported by the community of colleges and universities. Therefore one may come to the conclusion that the studies and positive experience of the United States will contribute to the study of new approaches and ways to improve the existing system of physical education in Ukraine. Therefore, a thorough examination of the issue will help solve the problems, because the modern system of physical education needs to be improved and the introduction of new techniques and approaches.

Key words: *features of physical education, electives, professionalism, commercialization, entertainment, financial support, recreation.*

УДК [378.016:81'243]:001.895(485+477)

Ірина Сілютіна
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

ІННОВАЦІЙНІ ВПРОВАДЖЕННЯ ШВЕДСЬКОГО ДОСВІДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ В УКРАЇНІ

У статті розроблено напрями впровадження елементів досвіду Швеції в системі професійної підготовки вчителів іноземних мов України. Зазначено, що позитивний досвід підготовки вчителів іноземних мов у Швеції може бути використаний в Україні у вигляді таких реформаційних змін: надання студентам широких можливостей вибору дисциплін та викладачів; посилення уваги до розвитку міжкультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов; посилення уваги до розвитку здатності вчителів іноземних мов отримувати фахові знання впродовж усього життя; посилення соціально-гуманітарної спрямованості підготовки майбутніх учителів. Потребують подальшої розробки напрями впровадження елементів досвіду Швеції в царині посилення уваги до добору вступників на педагогічні спеціальності.

Ключові слова*: система професійної підготовки вчителів іноземних мов, модернізація навчання, міжкультурна компетенція, мотивація до самоосвіти, соціально-гуманітарна направленість, професійна придатність, тьютор, тренінг.*

Постановка проблеми. Проголошена інтеграція України до Європейського та світового товариства стала стимулювати широкий розвиток

міжнародного співробітництва, що посилило розуміння необхідності оволодіння однією чи декількома іноземними мовами міжнародного спілкування, що, у свою чергу, вплинуло на соціальний статус іноземної мови як навчального предмета й поклало ще більшу відповідальність на професійну компетентність учителя іноземних мов. Нові вимоги, що постають перед сучасним учителем іноземних мов, його підготовкою та професійними якостями, зумовлюють потребу врахувати досвід інших країн, зокрема Швеції, у професійної підготовці вчителів іноземних мов в Україні. Крім того, актуальним для сьогодення нашої країни є впровадження відповідних європейських стандартів у навчанні іноземних мов.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів розглядаються в найбільш розвинених європейських країнах: В. В. Баркасі, що розробила методику діагностики професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов [1]; О. Є. Мисечко, яка досліджувала розвиток системи професійної підготовки вчителів іноземних мов в історичному аспекті [5]. Дослідження О. В. Голотюк присвячено проблемі професійної підготовки вчителів іноземних мов в університетах Франції [4]. В. М. Базуріною досліджено професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії [2]. О. А. Жижко зроблено опис професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах Мексики [3]. Л. Мовчан [6] та Ю. Руднік [7] вивчена система навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах Швеції.

Незважаючи на наявність досліджень щодо організації системи професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов, дещо поза увагою науковців залишається досвід, набутий Швецією в підготовці вчителів іноземних мов. Вважаємо вартим уваги досвід Швеції з її традиціями професійної підготовки вчителів іноземних мов із урахуванням загальноєвропейських тенденцій, у тому числі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти в контексті утворення єдиного освітнього простору.

Метою статті є розробка напрямів упровадження елементів досвіду Швеції в системі професійної підготовки вчителів іноземних мов України.

Методи дослідження. При написанні статті були використані такі теоретичні методи: вивчення наукової й методичної літератури з проблеми дослідження, аналіз нормативної документації вищих закладів освіти, ознайомлення з досвідом роботи факультетів в аспекті теми дослідження – з метою визначення системи професійно-педагогічної підготовки вчителів іноземних мов в університетах Швеції та України; емпіричні: метод моделювання системи впровадження елементів досвіду Швеції у професійної підготовці вчителів іноземних мов України.

Результати досліджень полягають у тому, що вперше розроблено та запропоновано систему елементів досвіду Швеції в підготовці вчителів іноземних мов для впровадження у процес професійної підготовки цих

фахівців в Україні. Матеріали дослідження можуть використовуватись у професійній підготовці студентів факультетів іноземної філології педагогічних ВНЗ, а також у системі післядипломної педагогічної освіти вчителів.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом у Швеції спостерігається посилення інтересу до вивчення іноземних мов, що, на нашу думку, пов'язано із загальноєвропейським розширенням міжнародних зв'язків, з одного боку, та намаганням утвердити нові стандарти взаємин між країнами об'єднаної Європи та поза її межами – з іншого. Ключова фігура майбутнього Європейського суспільства – учитель-європеєць, відкритий для світу, який поважає культури різних країн, спрямований на діалог із іншими культурами, мобільний у своєму розвиткові та праці; спеціаліст, який оволодіває фундаментальними соціально-гуманітарними й фаховими знаннями, спроможний розв'язувати типові професійні завдання і водночас здатний до самоусвідомлення, саморозвитку й самовиховання, до навчання та виховання підростаючого покоління.

Майбутніх учителів іноземних мов Швеції готують у 12 вищих навчальних закладах. Професійна підготовка вчителів іноземних мов здійснюється педагогічними університетами міст Гьотеборг (Goteborg University), Гальмштад (Halmstad University), Йончопінг (Jonkoping University), Карлштад (Karlstad University), Лінчопінг (Linkoping University), Лунд (Lund University), Малардален (Malardalen University), Мальме (Malmo University), Mid Sweden University, Оребро (Orebro University), Сьодерторнс (Södertörns University), Стокгольмський інститут педагогічної освіти та Стокгольмський університет (Stockholm Institute of Education, Stockholm University) [8]. Шведська академічна система університетів має свої національні особливості, а також підпорядкована загальноєвропейській кредитно-модульній системі.

Підвищення вимог до рівня професіоналізму педагогів, розробка європейських критеріїв оцінки якості їх роботи зумовили створення у Швеції сучасної системи професійної підготовки вчителів іноземних мов в університетах. Аналіз принципів організації системи професійної підготовки вчителів іноземних мов в університетах Швеції та навчальних планів надав можливість відокремити таки їх особливості:

- система професійної підготовки вчителів іноземних мов в університетах Швеції орієнтована на розвиток особистості, здатної розвивати демократію. Для цього здійснюється надання студентам широких можливостей вибору навчальних закладів, дисциплін, викладачів і формування чіткого розуміння студентами кінцевої мети свого навчання. Використовується студентське самоврядування як одна з найважливіших передумов формування громадянського світогляду;

- посилена увага до розвитку міжкультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. Шведський учитель іноземних мов має бути експертом в області як національної культури та культури країни

досліджуваної мови, так і глобальної європейської культури, країнознавства, він має радо й толерантно ставитися до всіх учнів – представників культурно-неоднорідного сучасного шведського суспільства, що передбачає знання умов соціального життя і умов навчання учнів-мігрантів у Швеції і на Батьківщині;

- посилена увага до розвитку здатності вчителів іноземних мов отримувати нові знання впродовж усього життя, орієнтація на розвиток мотивації до самоосвіти;

- соціально-гуманітарна спрямованість підготовки майбутніх учителів іноземних мов, виховання здатності майбутнього фахівця встановлювати з учнями соціально-психологічний контакт, що забезпечує творчий характер процесу навчання, доброзичливі відносини з учнями в міжособистісному спілкуванні, а також творчі контакти з питань власної педагогічної діяльності. Складовою частиною сталого розвитку вищої педагогічної освіти Швеції є актуалізація проблеми формування соціальної компетентності майбутнього вчителя;

- посилення уваги до добору вступників на педагогічні спеціальності з використанням тесту на професійну придатність;

- розвиток дистанційної освіти. Важливою тенденцією розвитку професійної підготовки вчителів іноземних мов Швеції є забезпечення гнучкості навчання, що часто трактується шведськими вченими як «Зняття просторових і часових обмежень» навчання;

- запровадження навчального стажування студентів у країнах, мова яких вивчається.

Вважаємо, що позитивний досвід підготовки вчителів іноземних мов у Швеції може бути використаний в Україні у вигляді таких реформаційних змін:

1) надання студентам широких можливостей вибору дисциплін і викладачів;

2) посилення уваги до розвитку міжкультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов;

3) посилення уваги до розвитку здатності вчителів іноземних мов отримувати фахові знання впродовж усього життя;

4) посилення соціально-гуманітарної спрямованості підготовки майбутніх учителів.

Відповідно до цього розроблено напрями впровадження елементів досвіду Швеції в системі професійної підготовки вчителів іноземних мов України (рис. 1).

Надання студентам широких можливостей вибору дисциплін та викладачів сприяє не тільки розвиткові їх професійних компетенцій, але й також буде сприяти демократичній модернізації змісту педагогічної освіти України.

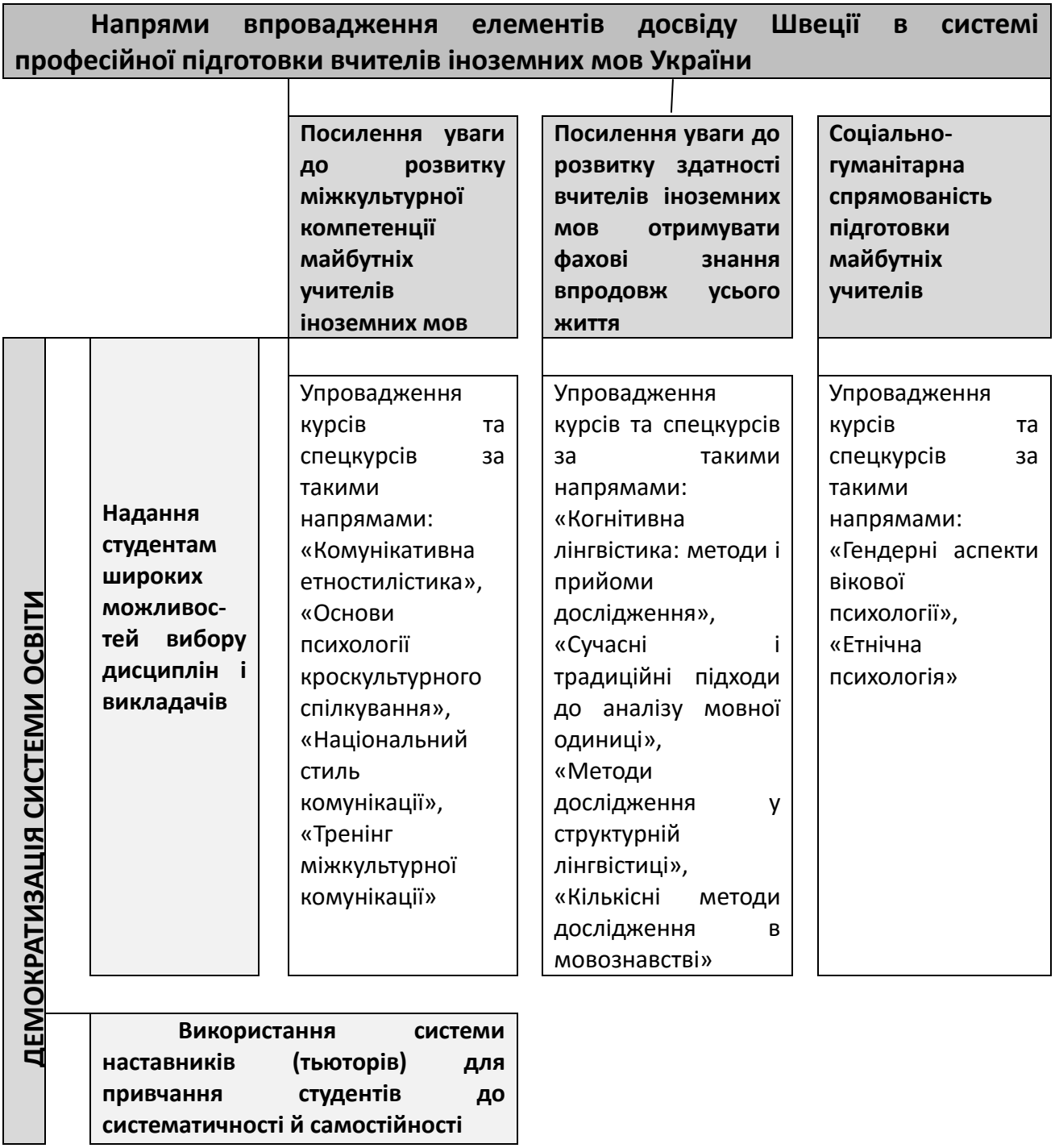

Рис. 1. Напрями впровадження елементів досвіду Швеції в системі професійної підготовки вчителів іноземних мов України [складено автором]

Якщо зіставити базові закономірності й цінності, властиві демократичній системі в цілому, із цінностями окремих складових елементів, наприклад, таких, як особистість і міжособистісні відносини, можна сформулювати такі основні риси демократичного навчально-виховного процесу, що реалізується у вищих педагогічних навчальних закладах Швеції та має бути впроваджений в Україні: відсутність політичної заангажованості та

нав'язування ідеологізованого світогляду, розвиток особистості, здатної свідомо брати участь у політичному житті, зміцнювати й розвивати демократію; навчання студентів самостійності, надання їм максимальної свободи в поєднанні з вихованням почуття відповідальності за свої дії, а також за процеси, що відбуваються в середовищі, у якому вони живуть і навчаються.

На основі дослідження навчальної діяльності студентів мовних факультетів Швеції встановлено, що дієвим шляхом модернізації навчання в системі вищої педагогічної освіти є проведення тематичних дисциплінарних спецкурсів, спрямованих на розвиток компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

З метою посилення уваги до розвитку міжкультурної компетенції майбутніх українських учителів іноземних мов пропонуємо впровадження в навчальний процес таких курсів та спецкурсів: «Комунікативна етностилістика», «Основи психології кроскультурного спілкування», «Національний стиль комунікації», «Тренінг міжкультурної комунікації».

Для постіндустріального суспільства, у якому становлення кожної людини є необхідною умовою соціально-економічного зростання, освіта стає безперервним процесом, який супроводжує людину впродовж усього життя, забезпечує постійне оновлення й поповнення знань і вмінь. Задля посилення уваги до розвитку здатності вчителів іноземних мов отримувати фахові знання впродовж усього життя, пропонуємо впровадження в навчальний процес таких курсів та спецкурсів: «Когнітивна лінгвістика: методи і прийоми дослідження», «Сучасні і традиційні підходи до аналізу мовної одиниці», «Методи дослідження в структурній лінгвістиці», «Кількісні методи дослідження в мовознавстві». Названі курсі озброюють майбутніх педагогів-мовознавців потужним інструментарієм лінгвістичних досліджень, який вони можуть використовувати у професійної діяльності та з метою саморозвитку.

Дослідження принципів організації системи професійної підготовки вчителів іноземних мов в університетах Швеції дозволяє зробити висновки, що специфікою педагогічної освіти у Швеції є комплексне гуманітарне знання, тобто те, що в педагогічному університеті готують «гуманітарія», «людинознавця», знаючого і здатного викладати іноземну мову; його вчать розуміти людину. З метою поліпшення соціально-гуманітарної спрямованості підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні пропонуємо впровадження в навчальний процес таких курсів та спецкурсів: «Гендерні аспекти вікової психології», «Етнічна психологія» тощо.

Найбільш поширеними практичними методами та проектними формами навчання майбутніх учителів іноземних мов, відповідно до досвіду Швеції, можуть бути: тренінги, ментальні карти (mind map), мозковий штурм (brainstorm), моделювання ситуативної взаємодії, презентації, командна і групова робота, кейс-метод, форуми.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підвищення вимог до рівня професіоналізму педагогів, розробка європейських критеріїв оцінки якості їх роботи зумовили створення у Швеції сучасної системи професійної підготовки вчителів іноземних мов в університетах. Позитивний досвід підготовки вчителів іноземних мов у Швеції може бути використаний в Україні у вигляді таких реформаційних змін: надання студентам широких можливостей вибору дисциплін та викладачів; посилення уваги до розвитку міжкультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов; посилення уваги до розвитку здатності вчителів іноземних мов отримувати фахові знання впродовж усього життя; посилення соціально-гуманітарної спрямованості підготовки майбутніх учителів. Відповідно до цього розроблено напрями впровадження елементів досвіду Швеції в системі професійної підготовки вчителів іноземних мов України.

На основі дослідження навчальної діяльності студентів мовних факультетів Швеції встановлено, що дієвим шляхом модернізації навчання в системі вищої педагогічної освіти є проведення тематичних дисциплінарних спецкурсів, спрямованих на розвиток компетентності майбутніх учителів іноземних мов. З метою посилення уваги до розвитку міжкультурної компетенції майбутніх українських учителів іноземних мов пропонуємо впровадження в навчальний процес таких курсів та спецкурсів: «Комунікативна етностилістика», «Основи психології кроскультурного спілкування», «Національний стиль комунікації», «Тренінг міжкультурної комунікації». Задля посилення уваги до розвитку здатності вчителів іноземних мов отримувати фахові знання впродовж усього життя, пропонуємо впровадження в навчальний процес таких курсів та спецкурсів: «Когнітивна лінгвістика: методи і прийоми дослідження», «Сучасні і традиційні підходи до аналізу мовної одиниці», «Методи дослідження в структурній лінгвістиці», «Кількісні методи дослідження в мовознавстві». З метою поліпшення соціально-гуманітарної направленості підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні, пропонуємо впровадження в навчальний процес таких курсів та спецкурсів: «Гендерні аспекти вікової психології», «Етнічна психологія» тощо.

Потребують подальшої розробки напрями впровадження елементів досвіду Швеції в царині посилення уваги до добору вступників на педагогічні спеціальності за допомогою впровадження певних психологічних тестів на професійну придатність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Баркасі ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса). – О., 2004. – 21 с.

2. Базуріна В. М. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. М. Базуріна ; Житомир. держ. ун-т ім. І.Франка. – Житомир, 2006. – 20 с.

3. Жижко О. А. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах Мексики : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. А. Жижко ; АПН України. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2008. – 21 с.

4. Голотюк О. В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Голотюк ; Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2007. – 249 с.

5. Мисечко О. Є. Становлення професійної підготовки вчителя іноземної мови в Україні як системи / О. Є. Мисечко // Історико-педагогічний альманах. – 2008. – Вип. 1. – С. 28−34.

6. Мовчан Л. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах Швеції [Електронний ресурс] / Л. Мовчан // Педагогічні науки. − 2013. − Вип. 2. − С. 45–50. − Режим доступу :

http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pena_2013_2_9.pdf

7. Руднік Ю. Навчання іноземних мов в школах Швеції : організаційний дискурс [Електронний ресурс] / Ю. Руднік // Імідж сучасного педагога. − 2013. − № 4. − С. 33–36. – Режим доступу :

http://nbuv.gov.ua/j-pdf/isp_2013_4_11.pdf

8. Web-site “Higher education in Sweden” [Электронный ресурс]. – Режим доступу :

http://www.hsv.se/2.539a949110f3d5914ec-800056285.html

РЕЗЮМЕ

Силютина И. Инновационное внедрение шведского опыта обучения иностранным языкам в Украине.

В статье рассматриваются направления внедрения элементов опыта Швеции в системе профессиональной подготовки учителей иностранных языков Украины. Положительный опыт подготовки учителей иностранных языков в Швеции может быть использован в Украине в виде таких реформационных изменений: предоставление студентам широких возможностей выбора дисциплин и преподавателей; усиление внимания к развитию межкультурной компетенции; усиление внимания к развитию способности учителей иностранных языков получать профессиональные знания в течение всей жизни; усиление социально-гуманитарной направленности подготовки будущих учителей. Требуют дальнейшей разработки направления внедрения элементов опыта Швеции в области усиления внимания к подбору поступающих на педагогические специальности.

Ключевые слова: *система профессиональной подготовки учителей иностранных языков, модернизация обучения, межкультурная компетенция, мотивация к самообразованию, социально-гуманитарная направленность, профессиональная пригодность, тьютор, тренинг.*

SUMMARY

Siliutina I. Innovative implementation of swedish experience of learning foreign languages in Ukraine.

In the article reveals the introduction of elements of the Swedish experience in the education system in Ukraine. Increasing requirements for the professional level of teachers, developing European criteria for assessing the quality of their work led to the establishment in Sweden of a modern system of training teachers of foreign languages at the universities. Positive experience of Swedish foreign languages education system can be used in Ukraine in such forms: to provide students with a broad choice of subjects and teachers; to increase attention to the development of intercultural competence; to increase attention to the ability of foreign language teachers to receive professional knowledge throughout life; to strengthen social-humanitarian orientation of future teachers' training. Accordingly, the areas of

experience of the implementing elements of the Swedish system of professional training of the foreign languages teachers in Ukraine are developed.

Based on the research on the training of students of the language faculties in Sweden, it is found out that effective means in modernizing teaching in higher teacher education is thematic disciplinary courses aimed at developing the competence of the foreign languages teachers. In order to gain attention to the development of intercultural competence of Ukrainian future foreign languages teachers we propose implementation in the learning process the following courses and special courses: "Communication ethno-stylistics", "Psychology of cross-cultural communication", "National communication style", "Intercultural Communication Training". For increased attention to the development of the ability of the foreign languages teachers to obtain professional knowledge throughout life, we suggest the introduction into the learning process of these courses and special courses "Cognitive Linguistics: methods and techniques study", "Modern and traditional approaches to the analysis of language units", "Research Methods in structural linguistics", "Quantitative methods in linguistics". In order to improve the socio-humanitarian orientation of the future foreign languages teachers' training in Ukraine, we suggest the implementation into the learning process of these courses and special courses: "Gender aspects of psychology", "Ethnic Psychology" and so on.

The directions of further development can be the implementation of elements of the Swedish experience in the field of increased attention to the selection of applicants for teaching profession by implementing certain psychological tests for suitability.

***Key words**: system of foreign languages teachers' training, upgrading training, intercultural competence, motivation to self-education, social-humanitarian orientation, professional competence, tutor, training.*

УДК 378.147

Людмила Таланова
Міжнародний гуманітарний університет

АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ЗАКОРДОННОЇ ТА ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛЯ

Метою даної статті є аналіз етапів розвитку науки дидактики та педагогіки як компонентів системи вищої професійної освіти вчителя. Методологія дослідження базується на вичерпному огляді джерел вітчизняних та закордонних авторів, які в різні часи обіймалися питанням створення ідеальних та доречних умов розвитку професії вчителя як вихованця нових поколінь людства. Практичне значення дослідження полягає в тому, що автором статті було виявлено особливі педагогічні умови формування професіоналізму майбутнього вчителя, такі, як логічна організація сучасних дидактичних теорій, опанування оперативними схемами педагогічного аналізу й актуалізація особистісного смислу у сфері вивчення і проектування інновацій, які є найважливішими детермінуючими умовами формування професіоналізму майбутнього педагога.

***Ключові слова:** професійна освіта, майбутній учитель, педагогічні умови, дидактика, педагогіка, інновації.*

Постановка проблемы. Повышенные требования, предъявляемые в настоящее время к педагогу как специалисту высшей квалификации, определяются особенностями развития современного общества. Этот факт, достаточно осознанный философами и психологами, требует

соответствующей перестройки во взглядах, сложившихся в вузовской дидактике на содержание педагогического образования, т.е. осмысления его с новых позиций – как системы, подчиненной основным закономерностям развития общества.

Направления и методы деятельности любой системы образования отражают особенности определенного этапа развития общества, в связи с чем возникает различное понимание целей, задач и средств образования в разные конкретно-исторические эпохи. Соответственно, одной из важнейших задач современной вузовской дидактики становится осмысление и теоретическое обоснование различных аспектов профессионально-педагогического образования: его сущности, методологических основ, тенденций развития, особенностей содержательной и процессуальной сторон при конкретизации задач подготовки учителей.

Важность рассмотрения данных моментов вызвана необходимостью сохранения, воспроизводства и развития культурно-исторического опыта общества, накопленного в профессионально-педагогической сфере.

Необходимость постоянного совершенствования уровня профессиональной подготовки педагогических кадров обусловлена особенностями социальных процессов современного общества: ускорением научно-технического прогресса, компьютеризацией и математизацией производственных сфер, усложнением информационных процессов и т.д., что порождает потребность в поиске новых средств освоения и дальнейшего развития совокупного исторического опыта, реализуемого в конкретных профессиональных деятельностях.

Анализ актуальных исследований. Возникновение и развитие системы профессионального образования, как свидетельствуют данные истории педагогики, связано с появлением умственного труда, т.е. с выделением его в самостоятельную сферу общественной деятельности. Не случайно, поэтому, первоначально профессиональное образование существовало в элитарной форме в области искусства и культуры, и было предназначено для узкого круга лиц. Такая его форма была основана на индивидуальном обучении, но в дальнейшем, по мере возрастания потребности общества в грамотных специалистах, способных к овладению новыми, достаточно сложными профессиями в условиях материального производства, профессиональное образование стало приобретать массовый характер. Отсюда, как система массового обучения, профессиональное образование впервые зарождается в сфере материального производства в период промышленной революции XVIII века.

Дальнейшее развитие массового профессионального обучения идет по пути дифференциации его на несколько ступеней, обслуживающих различные сферы человеческой деятельности. Эта дифференциация вызвана, с одной стороны, историческим расчленением человеческой деятельности на

отдельные практические и духовные формы освоения природной и общественной действительности, с другой – необходимостью высвобождения «умственного труда» из сферы материального производства.

В конце XX века в системе профессионального образования, как отмечает Н. Н. Нечаев [3, 25], можно было выделить три основных ступени, которые по-разному соотносятся с материальной и духовной сферами человеческой деятельности. Первая ступень направлена на обучение видам деятельности, требующим, в основном, развития определенного круга моторных операций. Обучение, осуществляясь в области материального производства путем показа, многократного повторения или подражания, не вызывает необходимости в особых теоретических знаниях. Вторая ступень осуществляется в системе среднего специального образования. В ее задачу входит формирование способов мышления, направленных на решение профессиональных задач, в основном, в области материального производства, и требует определенных теоретических знаний. Третья ступень реализуется в условиях высшего специального образования, которая направлена на развитие умения создавать идею и находить пути ее практической реализации. Здесь деятельность осуществляется, главным образом, в идеальном плане.

Цель статьи. Односторонность и ограниченность профессионального обучения, вызванные как его устаревшей организационной структурой, так и количественным подходом к накоплению знаний, сегодня приводят к острому противоречию между системой профессионального образования и уровнем развития общества, между потребностями общества в высококвалифицированных специалистах и качеством их профессиональной подготовки. Именно этот фактор и послужил толчком к исследованию, проведенному автором.

Методы исследования. С позиций современного понимания функция высшего профессионального образования в системе общественного производства заключается в создании интеллектуального базиса социально-экономического и духовного развития современного общества [1, 7]. По сути, оно обслуживает и регулирует определенный, исторически сложившийся уровень разделения труда. В процессе обучения в высшей школе происходит освоение совокупного социально-исторического опыта человечества, но уже с уровня специального и специализированного развития, т.е. в процессе индивидуального развития человек осваивает нормы культуры через обучение, посредством которого он развивается и одновременно включается в культуру. В результате профессионального обучения происходит изменение как деятельности, так и мышление индивида.

Основной материал. В обучении индивид усваивает внешне данные ему образцы, правила, операции. Происходит не только процесс

активизации личности, но и осуществляется жесткий контроль за формами самодеятельности, т.е. происходит фактическое ограничение этих форм самодеятельности определенными нормативами. Образование, которое направлено на индивидуальное, творческое овладение культурой, означает познание себя и своей деятельности, формирование мировоззрения, соответствующего культурным ценностям определенной эпохи и, одновременно, – движение вперед за счет выработки индивидуальных ценностей. Имеется в виду, что если обучение направлено на стимулирование самодеятельности личности, то образование – на создание новых возможностей для обучения.

Следует отметить, что на уровне высшего педагогического образования для профессиональной деятельности характерно то, что она протекает преимущественным образом в идеальном плане [2, 5]. В этом заключается ее особенность и сложность, так как создается иллюзия полного противоположения теоретической (идеальной) и практической (материальной) форм человеческой деятельности. Собственно это и привело в истории вузовской дидактики к обособлению теоретического и практического курсов (лекционные и практические занятия), которые стали рассматриваться как дополняющие, но не связанные между собой. При этом задача теоретического курса была сведена к простой передаче определенного объема информации, которая должна была быть «воспринята» студентами педвуза в ходе лекций и освоена посредством запоминания. Практика же, в основном, осуществлялась или как «показ и подражание», или как «самостоятельное», а на деле стихийное и бессознательное решение учебных задач. В обоих случаях проверка знаний студентов осуществлялась в вербальной форме – письменное или устное воспроизведение полученной информации, которая на самом деле не давала представления о степени освоенности знаний.

Отсюда следует, что роль студента в учебном процессе высшей педагогической школы длительное время оставалась пассивной, так как из поля зрения в дидактическом процессе ускользала собственная деятельность студента как активного, преобразующего сознание индивида начала. Во многом это было обусловлено недостаточной разработанностью как отечественной, так и зарубежной психолого-педагогической теории в области освоения учебно-профессиональных знаний.

Тем не менее, рассмотрение процесса профессионально-педагогической подготовки будущих учителей с позиций разных методологических подходов привело к поливариантному пониманию целей и задач высшего педагогического образования. Поэтому особого внимания заслуживают тенденции в реформировании педагогического образования в зарубежных станах, в которых оформился целый ряд концептуальных ориентиров и подходов к инновационному наполнению как мотивационных,

так и технологических аспектов педагогической деятельности, каждый из которых инициировал появление соответствующих разработок в сфере профессионально-педагогической подготовки учителей.

Представляется особо важным тот факт, что инновационные проекты за вторую половину XX века прошли путь от бихевиористски-ориентированных тренинговых программ до экспериментальных проектов, опирающихся на последние достижения психолого-педагогической науки и ориентированных на развитие профессионального сознания и самосознания учителя [6]. Наличие этого обстоятельства придает анализу рассматриваемых нами концепций особенно релевантный характер с точки зрения назревших проблем современного педагогического образования в Украине в целом и дальнейшего повышения уровня методической и педагогической деятельности нашего учительства, в частности.

Выводы и перспективы дальнейших научных изысканий. Изучение теоретических основ интересующей нас проблемы убедительно свидетельствует, что опыт многих реформ в системе высшего педагогического образования, как за рубежом, так и в нашем государстве, не приводит к высокой эффективности планируемых преобразований до той поры, пока они не касаются учета специфических механизмов и закономерностей развития профессиональной деятельности педагога, не затрагивают его прямых интересов в ее оптимизации и усовершенствовании.

Отличительная особенность современной социокультурной ситуации, вызывающая необходимость обновления системы высшего педагогического образования, состоит в том, что профессиональная деятельность учителя должна быть переориентирована с воспроизводства прошлого, традиционно транслируемого педагогического опыта, в план продуцирования и проектирования будущего, т.е. инновационных стратегий и технологий. Это обстоятельство выдвигает принципиально новые задачи, прежде всего в аспекте общепедагогической подготовки будущих учителей.

Большим тормозом на пути реформирования национальной системы образования стали устаревшие стереотипы педагогического сознания, среди которых, прежде всего, необходимо отметить ориентацию на конечность образования [5; 9]. На практике этот стереотип, прочно закрепившись в педагогической деятельности, приводит к стремлению научить всему и навсегда, усвоению готовых знаний, перегрузке учебных программ конкретным материалом, догматизму и формализму мышления. Преодоление этого стереотипа требует формирования новой установки на непрерывное образование.

В этой связи совершенно необходимым является отказ от другого стереотипа педагогического сознания, который состоит во взгляде на учителя как передатчика, ретранслятора знаний. Однако в условиях научно-технической революции, последовавшего за ней

информационного взрыва, развития средств массовой информации, персональных компьютеров роль учителя как единственного источника информации постепенно будет переходить к информационным устройствам, а в его профессии останутся весьма значительными развивающие и воспитательные функции, к выполнению которых он сегодня менее всего готов. Следовательно, необходима новая концепция образования, предполагающая отказ от экстенсивно-информационного и переход к интенсивно-фундаментальному обучению, изменение роли учителя и ученика в сфере педагогического процесса. Учитель должен превратиться в организатора познавательной деятельности ученика, а ученик из пассивно воспринимающего – в ее активного субъекта.

Характерной чертой старого педагогического сознания является негативное отношение к творчеству, безликость, стандартность, нашедшие свое проявление в единообразии школ, учебных планов и программ, учебников, воспитательных мероприятий. Не случайно, поэтому, в современных условиях, когда в системе отечественного образования приоритетными становятся ценности самореализации и саморазвития личности, реализуется идея свободы выбора содержания и форм обучения, особенно актуальной становится проблема формирования у учителя творческих способностей, позволяющих эффективно осуществлять методическую деятельность в условиях различных педагогических систем и применительно к различным нестандартным инновационным ситуациям. Так, существовавший в практике авторитарный стиль управления образованием не способствовал формированию у учителей потребности в научном анализе и проектировании своей педагогической деятельности. Эти функции, как правило, возлагались на педагогическую науку: дидактику и методику. Изучение массовой практики свидетельствует о том, что подобное распределение функций оказывалось малоэффективным и не обеспечивало действенного роста научной, методической и профессионально-педагогической компетентности учителя, его самостоятельности и ответственности за результаты собственной образовательной и воспитательной деятельности.

Вновь созданная отечественная концепция педагогического образования, в основу которой положены идеи самоорганизации и саморазвития личности учителя, гуманизации его профессионального сознания и обновления педагогического мышления, ориентирует на поиск наиболее эффективных путей и средств решения задач качественного изменения профессионально-педагогической деятельности. И в этом смысле разрешение проблемы формирования структуры методической деятельности как субъектной формы существования предметно-практической педагогической деятельности приобретает особую значимость.

Анализ особенностей генезиса структуры педагогической деятельности, произведенный нами посредством изучения литературных источников, отражающих угол зрения трех основных подходов: генетического, структурно-функционального и управленческо-технологического, позволил установить, что методическая деятельность, как объективно существующий феномен, способна проявлять свою сущность на двух уровнях своего бытия:

- на идеомоторном уровне профессиональной деятельности педагога, как ее составной элемент, курирующий сферу теоретического постижения логики организации педагогического процесса;

- на уровне закрепления специализации деятельности педагога-методиста как особого профессионального занятия, отличающегося спецификой своего предмета, целей, содержания и продуктов как от профессионально-педагогической, так и научно-педагогической деятельности.

Под методической деятельностью мы понимаем особым образом организованную систему профессионально направленных умственных действий, которая обеспечивает отражение, анализ и присвоение педагогом концептуальных идей методик обучения, а также преобразование их в форму конструктивных схем ориентировки и рефлексивного управления педагогическим процессом с целью со-здания благоприятных условий для усвоения содержания образования и самообразования учащихся [1;11].

Методическая деятельность в своей сущности предстает как процесс мыследеятельности педагога, нацеленный на моделирование его будущей предметно-практической педагогической деятельности и разворачивающийся посредством сменяющей друг друга ориентировочной, моделирующей и рефлексивной фаз, обусловливающих движение умственных действий, начиная с момента отражения методических проблем и затруднений, анализа способов постановки и решения методических задач, и заканчивая оценкой их результативности. В соответствии с данным определением нами была разработана теоретическая модель структуры методической деятельности в составе совокупности информационно-целевого, операционально-технологического и рефлексивно-оценочного компонентов, которая послужила базисом для определения условий формирования данного феномена профессионального сознания в процессе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей.

В своих рассуждениях мы исходили из того, что педагогические условия, как важнейшие детерминирующие обстоятельства среды обучения, в которой осуществляется формирование структуры методической деятельности будущих педагогов, должны обеспечивать не только пробуждение и полноценное проявление каждого из компонентов

этого феномена профессионального сознания, но и способствовать их развитию в его целостности. Исходя из данной исследовательской установки, мы предположили, что формирование структуры методической деятельности будет проходить успешно, если в процессе общепедагогической подготовки будущих учителей удастся реализовать совокупность условий, обеспечивающих концентрацию их интеллектуальной активности на трех полюсах:

- объективации содержания и способов логической организации современных дидактических теорий и методических концепций, комплексно учитывающих многоаспектные характеристики методов обучения;

- овладении оперативными схемами педагогического анализа, средствами и способами проектирования методических задач и моделей;

- актуализации личностного смысла в сфере изучения и проектирования инноваций, а также рефлексии и оценки значимости стратегий профессиональной мыследеятельности, заложенных в моделях передового педагогического опыта.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы / А. А. Вербицкий, Н. А. Рыбакина // Педагогика : журнал. – 2014. – № 2. – С. 3–14.

2. Ибрагимов Г. И. Методологические и прикладные проблемы развития дидактики профессиональной школы / Г. И. Ибрагимов // Педагогика : журнал. – 2014. – № 8. – С. 3–12.

3. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе / Н. Н. Нечаев. – М. : Изд-во Моск. ун-та. – 1985. – 114 с.

4. Романцев Г. М. Антропологический подход к истории профессиональной педагогики / Г. М. Романцев, Н. В. Ронжина // Педагогика : журнал. – 2014. – № 3. – С. 37–43.

5. Ямбург Е. А. Зачем нужен профессиональный стандарт учителя? / Е. А. Ямбург // Вестник МУ. Педагогическое образование : журнал. – 2013. – № 3. – С. 3–13.

6. http://www.creativitycultureeducation.org/teachers-formation-training-and-identity-a-literature-review

РЕЗЮМЕ

Таланова Л. Анализ развития зарубежной и отечественной систем высшего профессионального образования учителя.

Целью данной статьи является анализ этапов развития дидактики и педагогики как компонентов системы высшего профессионального образования учителя. Методология исследования базируется на исчерпывающем изучении материалов отечественных и зарубежных исследователей разных времен, которых интересовали вопросы создания идеальных условий формирования и развития учителя как профессии, необходимой при воспитания новых поколений. Практическое значение данного исследования состоит в заключении автора о том, что особенные педагогические условия формирования профессионализма будущего педагога, такие, как логическая организация современных дидактических теорий, овладение оперативными схемами педагогического анализа и актуализация личностного смысла в сфере изучения и проектирования инноваций, являются самыми важными условиями формирования профессионализма будущего педагога.

Ключевые слова: *профессиональное образование, будущий учитель, педагогические условия, дидактика, педагогика, инновации.*

SUMMARY

Talanova L. The analysis of national and foreign systems of higher professional teachers' education.

The purpose of this article is to analyze the stages of development of didactics and pedagogy as a component of higher professional teacher education. The research methodology is based on an exhaustive study of the materials of native and foreign researchers of different times, who were interested in the creation of ideal conditions for the formation and development of teachers as a profession, which is essential in the education of new generations.

The importance of considering the given background is caused by the necessity of conservation, reproduction and development of the cultural and historical experience of society gained in vocational and educational sphere. Nowadays, theoretical basis of various aspects of professional pedagogical education is becoming one of the most important tasks of modern university didactics. Thus, studying the theoretical foundations of the given problem is a convincing proof that the experience of many of the reforms in the system of the higher pedagogical education, both abroad and in our country, does not lead to high effectiveness of planned changes until the time they affect specific mechanisms and patterns of development of the teacher professional activities. We proceeded from the assumption that the pedagogical conditions are the most important determining circumstances of the learning environment in which the formation of the structure of methodological activity of the future teachers should provide not only an awakening as a full display of each of the components of the phenomenon of professional consciousness but also to promote their development in its integrity. The teacher should become the organizer of the cognitive activity of the student, and the student should switch from passive reception to the active production.

The practical significance of this study lies in the fact that the author came to the conclusion that the special pedagogical conditions of formation of professionalism of the future teacher such as logical organization of modern teaching theories, mastering operational schemes of pedagogical analysis and actualization of personal meaning in the studying system innovations are the most important conditions of formation of the future teacher's professionalism.

Key words: *professional education, future teacher, pedagogical conditions, didactics, pedagogics, innovations.*

УДК 378.4:94(430)

Людмила Чухно
Подільський державний
аграрно-технічний університет

СЕРЕДНЬОВІЧНА І КЛАСИЧНА УНІВЕРСИТЕТСЬКА ТРАДИЦІЯ НІМЕЧЧИНИ

У статті розглянуто два історичних періоди, що особливо позначилися на формуванні системи вищої освіти Німеччини: Середні віки та епоха Просвітництва та період німецького ідеалізму. Піднято питання традиційного німецького університету та організації в ньому навчального процесу, що було запозичено низкою європейських країн, дало відмінні результати й можна з успіхом застосовувати в національних ВНЗ. На основі порівняльного аналізу зроблено висновки про те, що обидва історичних періоди по-своєму вплинули на формування та розвиток німецьких університетів. Визначено місце вищих навчальних закладів неуніверситетського типу, зокрема педагогічного та технічного профілю досліджуваного історичного проміжку, що може стати перспективою подальших наукових розвідок.

***Ключові слова**: вища освіта, університет, організація навчання, традиція, неогуманізм, університетська реформа, свобода навчання, єдність освіти і науки.*

Постановка проблеми. На сьогодні у світлі загальноєвропейського освітнього процесу країни-учасники ведуть інтенсивний пошук ефективних шляхів перебудови власних систем вищої освіти, відмовляються від того, що не спрацювало, запозичують кращий досвід своїх сусідів.

Проте, нові віяння – це не завжди в подальшому стовідсотковий позитивний результат і ще не привід для того, щоб відмовитися від тих надбань, в освітньому плані, які вже існують у певній країні, зокрема в Німеччині, протягом довгого часу, а ефективність використання яких у вищих начальних закладах постійно підтверджується і ставить ФРН у ряд найуспішніших держав не лише Європи, але й усього світу.

Цікавою з точки зору традиції є університетська традиція Німеччини, походження німецького університету, основні підвалини, на яких він тримається аж до сьогодні, і які бере за зразок практично весь світ.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему класичного німецького університету висвітлювали у своїх працях такі вчені, як В. Гумбольдт, Й. Фіхте, Ф. Шлейермахер, Ф. Шеллінг, а серед сучасних – А. В. Гаврилюк, Г. Пайсерт, Г. Фрамгайн та ін. Проте, на наш погляд, дана проблема розкрита поки що недостатньо й потребує подальших досліджень, зокрема розкриття питання порівняльної характеристики двох історичних періодів, що вплинули на карбування класичного університету Німеччини.

У зв’язку з цим **метою статті** став аналіз зародження й подальшого розвитку класичних німецьких університетів за часів Середньовіччя та періоду Просвітництва, принципів організації в них навчального процесу, удосконалення форм та методів навчання, а також їх внесок у формування системи вищої освіти Німеччини та багатьох країн світу.

Методи дослідження. Для розв’язання поставлених завдань використовувалися такі теоретичні методи дослідження: аналіз (аналіз наукових джерел інформації); індукції-дедукції (узагальнення отриманих результатів); порівняльний аналіз (співставлення двох історичних періодів – Середньовіччя та епохи Просвітництва).

Виклад основного матеріалу. Для німецької вишівської традиції особливо визначальними є два історичних періоди: середньовічний час заснування європейських університетів і неогуманістичне відновлення та реформа системи університетської освіти в Пруссії на початку XIX ст.

1. Середньовічні заснування. Університети виникають у XI столітті, коли Захід вступає в період дивовижного підйому, коли настає Середньовіччя в його класичному сенсі, з усіма атрибутами феодального суспільства. Початок цього періоду знаменується Григоріанською реформою й посиленням позицій папства. Саме тоді відбувається розквіт міст, затвердження сеньйоріальних відносин. На тлі цих процесів і виникають університетські корпорації [1].

Історичні корені німецьких вишів сягають спільної європейської традиції середньовічних університетів, що виникали в XII ст. у Болоньї та Парижі. Ці «universitates magistrorum et scholarium» – корпоративні об'єднання тих, що навчають та тих, що вчаться (викладачів та студентів), були наділені папськими та кайзерськими привілеями. Вони мали право самостійно вести свої внутрішні справи, здавати і приймати іспити та присуджувати академічні ступені з позарегіональним визнанням. Університети не були фаховими або спеціалізованими закладами, а охоплювали всі тогочасні галузі науки. У них існував поділ на нижчі та вищі факультети. До перших належав пропедевтичний факультет вільних мистецтв (artes liberales), до других же належали факультети права, медицини та теології. Інституційні ознаки середньовічної університетської конституції, що передбачала поділ на факультети з обраними деканами і найвище представництво в статусі ректора, сягають аж у сучасність [2].

На зразок двох перших університетів у Франції, Англії та Іспанії виникали інші, у той час як у тогочасній Німецькій Державі їх було створено значно пізніше, десь у середині XIV ст. Першими були засновані університети у Празі (1348) та Відні (1365). На кінець XV ст. – університети в Гейдельберзі (1385), Кьольні (1388), Ерфурті (1392), Лейпцигу (1409), Фрайбурзі (1457) та Франкфурті-на-Одері (1506).

Завдяки утворенню багатьох дрібних держав та конфесійному протистоянню протестантських і католицьких князів у наступних століттях у німецьких землях виникали численні нові університети як державні заклади, що залишилося типовим для німецьких вищих навчальних закладів і на сьогодні. Їх першочерговим завданням була підготовка державних та церковних службовців для відповідного князя. На 1700 рік існувало 40 університетів, більшість із яких згодом було розформовано. Найстарішими університетами Німеччини, які з часу свого заснування залишилися майже в незмінній формі, є: у старих землях – Гейдельберг, Фрайбург, Тюбінген, у нових – Лейпциг, Росток, Грайфсвальд [1].

Тодішні університети були представлені як відносно невеликі заклади, число студентів яких коливалося в межах ста, а подекуди менше ста чоловік. У 1500 році німецькі вищі навчальні заклади вже налічували близько 3000 студентів, у 1700 – близько 8000 студентів, у наполеонівські часи ця цифра знову опустилася від 8000 до попередньої – 5000 чоловік.

Система університетської освіти, що була зосереджена по окремих дрібних державах, потрапила у XVIII ст. у глибоку фінансову та духовну кризу. Основою навчального процесу було повторювання, а наука залишалася обмеженою. При цьому виникали нові університети, що опиралися на таке поняття, як «просвітницький», у яких вагоме місце відводилось експериментальній науці і в яких латинська мова, як мова викладання, зокрема читання лекцій, замінювалася німецькою мовою.

Галле (1694), Геттінген (1737), Ерланген (1783) були «сучасними заснуваннями» XVIII ст., які готували оновлення системи університетської освіти на основі нової гуманістичної університетської реформи.

2. Неогуманістична університетська реформа. Неогуманістична університетська реформа, точкою відліку якої є заснування Берлінського університету (1809–1810 рр.), належить до другого періоду, який характеризується прискореним розвитком німецьких університетів на основі класичних традицій. Неогуманістична освітня традиція індивідуального розвитку особистості через самостійне навчання та «ідеї про університет», які походять із філософського вчення про німецький ідеалізм (Кант, Фіхте, Гегель, Шеллінг), зберегла свою привабливість ще й дотепер [1].

Вільгельмом фон Гумбольдтом в академічному колі німецьких мислителів – Й. Фіхте, Ф. Шлейермахера, Ф. Шеллінга, Х. Штеффенса активно обговорювалася ідея університету й закладалися основні підвалини класичного університету. Задовго до заснування Берлінського університету Ф. Шеллінг обстоював відокремлення університетської освіти від професійно-зорієнтованої моделі освіти, яка була популярною в часи Просвітництва. Його концепцією разом із концепцією Й. Фіхте була класична університетська ідея, яка вбачала наукові дослідження перспективою для розвитку університету [3].

Й. Фіхте у праці «Наукова доктрина» («Wissenschaftslehre», 1974) визначав основні концептуальні положення своєї філософії, де головним є завдання саморефлексії над творчо-етичними діями, які ставить «Я» та досягає це завдання. Й. Фіхте активно читав лекції на тему значення університетів («Про обов’язки вчених», 1794, «Про призначення вчених» 1794, 1811) і заслужено обіймав посаду ректора Берлінського університету.

Разом із концепцією Ф. Шеллінга «Лекції про методи академічного навчання» (1803), Ф. Шлейермахер у своїй праці «Окремі думки про університети» (1809) обґрунтовував деякі свідчення університетської історії у класичному сенсі. Німецька філософія мала значний вплив на університетську історію й тісно переплiталася з університетськими реформами [3].

Оновлення університету на початку XIX ст. пов’язано з ім’ям Вільгельма фон Гумбольдта. Перебуваючи лише 16 місяців на посаді голови структурного підрозділу з культури та навчання в прусському Міністерстві внутрішніх справ, він відкрив новий університет у Берліні. Берлінський університет став згодом моделлю німецьких університетів загалом [1].

Головними пунктами Гумбольдтської концепції університету були – далекосяжна внутрішня автономія державних університетів, їх самоврядування через завідувачів кафедр (ординаріїв), основний акцент на вільних дослідженнях, які повинні безпосередньо відповідати суспільним інтересам, та поєднання в університетській підготовці навчальної і професійної компоненти (навчальний процес – практика за фахом).

Саме цьому відповідав постулат «свобода навчання», що включав у себе процес навчання студента та подання навчального матеріалу викладачем, а також наступний постулат – «єдність досліджень та навчального процесу». У центрі університетського навчального процесу повинна була стояти не лише рутинна передача знань, а й також участь студентів у дослідженнях. За принципом «освіта через науку» була побудована вся дидактична система, що покликана була спонукати студента до самостійного мислення й розвивати його ті загальні особисті риси, які потрібні для досконалого виконання певних функцій у професійному і суспільному значенні.

Гумбольдт склав свою програму, з якої часто цитувалося наступне: «die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten und unablässig sie als solche zu suchen». Він закликав розглядати науку, як щось не до кінця досліджене та відкрите, і тільки як таке це досліджувати. Саме це вийшло за межі Німеччини й відображається і на сьогодні у системі університетської освіти багатьох країн (наприклад, американські вищі навчальні заклади другої половини XIX ст. та створення так званих «graduate schools» за моделлю німецьких університетів) [1].

Завдяки оновленню університету повинні були усунутися розходження наукових активів на окремі напрями, органічно їх об’єднавши в «universitas literarum». Щодо організації, то Гумбольдський університет орієнтувався на традиційну модель чотирьох факультетів. При цьому старий «факультет вільних мистецтв», пропедевтичні завдання якого було перенесено в гімназію, отримав, як філософський факультет, зовсім новий вигляд. В освітній концепції ідеалістичних реформ філософія, як королева наук, посідала визначне місце. Окремі наукові зрушення повинні були орієнтуватися на неї. Одночасно філософський факультет став дахом для спеціальних психологічних і природничих наук, а також освітянським центром для вчительства гімназій, у яких «атестат зрілості» формально надавав доступ до навчання в університеті. Пізніше з юридичного факультету виділилися економічні науки, а з філософського факультету – природничі науки, утворивши власні факультети.

Викладання велося різними методами, серед яких домінуючими стали лекції та семінари. Лекції в німецьких університетах розподілялися на дві групи, на так звані прилюдні та приватні. Прилюдні лекції були безкоштовними і займали 1–2 години на тиждень, до того ж вони охоплювали тільки обмежений проміжок знань. Систематично головні дисципліни факультету викладалися на приватних зайняттях, які охоплювали від 4 до 6 і більше годин на тиждень. Найважливішу роль серед практичних занять зі студентами відігравали так звані «семінарії» (семінари), які започатковувалися спочатку для студентів філологічних спеціальностей, а згодом набули досить широкого розповсюдження. Саме семінарські заняття стали лабораторіями для наукових занять і дослідів. На

таких заняттях відбувалося не просто здобуття нових знань, а й знайомство з методикою проведення досліджень. Разом із семінаріями існували також «конверсаторії», метою яких було пояснити слухачам, те що повідомлялось на лекції, а також відповісти на питання, що виникали [4, 25].

Що стосується появи технічних вищих навчальних закладів, то в «universitas literarum» прикладні технічні науки не мали місця. Вони взяли свої витоки, починаючи з XVIII ст. зі шкіл і політехнічних навчальних закладів, які з середини XIX ст. швидко отримували як технічні вищі навчальні заклади ранг вишів: Карлсруе (1865), Мюнхен (1868), Ахен (1870), Берлін (1879), Дрезден (1890), Данціг (1904).

Нові в своєму роді вищі навчальні заклади повинні були виборювати своє право рівності з університетами та присвоєння ними наукових ступенів. Подібне відбувалося і в навчальних закладах для вчителів на їх шляху до педагогічних академій або педагогічних інститутів у часи Веймарської республіки і в перші роки після створення ФРН. Це ж саме стосується й наймолодших вищих навчальних закладів іншого типу системи вищої освіти Німеччини [1].

Висновки та перспективи дослідження. Отже, обидва історичних періоди вплинули на формування та розвиток німецьких університетів, Середньовіччя – в аспекті їх виокремлення як самостійної ланки системи вищої освіти Німеччини, а Просвітництво та класичний німецький ідеалізм – у площині їх удосконалення й розвитку згідно постулатів «свобода навчання» і «єдність досліджень та навчального процесу».

На перспективу можна розглянути, відштовхуючись від даного контексту, такі питання, як організація навчання у вищих навчальних закладах неуніверситетського типу того самого історичного періоду Німеччини, а також погляди В. Гумбольдта та його прихильників на навчання обдарованих і талановитих студентів в університеті, технічному ВНЗ, педагогічному ВНЗ тощо, а саме – в порівняльному аспекті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Peisert H. Das Hochschulsystem in Deutschland / H. Peisert, G. Framhein. – Bonn : BMBWFT, 1997. – S. 151.

2. Средневековый університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mynule.com/articles/serednovichniy-universitet.

3. Гаврилюк А. В. Класичний німецький університет у сучасному освітньому просторі / А. В. Гаврилюк // Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції. – К. : Київськ. ун-т імені Б. Грінченка, 2011. – С. 48–51.

4. Гумбольдт В. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих навчальних закладів у Берліні // Ідея Університету : Антологія / упоряд. : М. Зубрицька, Н. Балик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 25–33.

РЕЗЮМЕ

Чухно Л. Средневековая и классическая университетская традиция Германии.

В статье рассмотрены два исторических периода, которые особенно отобразились на формировании системы высшего образования Германии: Средневековье и епоха Просвещения и период немецкого идеализма. Подняты вопросы традиционного германского университета и организации в нем обучения, что позаимствовали ряд европейских стран, дало отличные результаты и может быть с успехом использовано в национальных ВУЗах. На основе сравнительного анализа сделаны выводы о том, что оба исторических периода по-своему повлияли на формирование и развитие германских университетов. Определено место высших учебных заведений неуниверситетского типа, в том числе педагогического и технического профиля изучаемого исторического промежутка, что может стать перспективой дальнейших научных исследований.

Ключевые слова: *высшее образование, университет, организация обучения, традиция, неогуманизм, университетская реформа, свобода обучения, единство образования и науки.*

SUMMARY

Choohno L. The medieval and classical university tradition in Germany.

Two historical periods are especially crucial for the German university tradition: the European universities medieval founding and neohumanistic renewal and reform of university education system in Prussia in the early nineteenth century.

German universities historical roots reach the common European tradition of the medieval universities, which appeared in the XII century in Bologna and Paris. These «universitatis magistrorum et scholarium», the corporate units of those, who teach and those who learn (teachers and students) were given Pope and Kaiser privileges. They had the right, independently to conduct their internal affairs, to pass and to take examinations and to award academic degrees with extra-regional recognition. The Universities were not professional or specialized agencies, but covered, all that time, fields of science.

The neohumanistic university reform, which is the starting point of establishing the Berlin University (1809–1810), belongs to the second period, which is characterized by accelerated development of German universities based on the classical tradition. The neohumanistic educational tradition of the individual personality development through the self-study and "the university idea", which is derived from the philosophical doctrine of German idealism (Kant, Fichte, Hegel, Schelling), has maintained its appeal even today.

The main points of Humboldt concept of the university were: far achieved public universities internal autonomy, their self government through Heads of Departments (ordinarii), the main emphasis on free trials, which should be directly responsible to the public interest, and direct combination of the university preparation academic and professional components (learning process – practice as a specialty).

This is precisely why, postulates were answered "education freedom" and "the research unity and teaching process". According to the principle "education through science" was built all didactic system, that had to encourage student to independent thinking and to develop and his personal qualities, that are required to perform perfectly certain functions for professional and social sense.

Key words*: higher education, university, organization of training, tradition, neohumanism, university reform, education freedom, education and science unity.*

УДК 378

Катерина Шевченко
Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України

ФОРМИ І МЕТОДИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КИТАЙСЬКИХ УЧИТЕЛІВ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Стаття, присвячена дослідженню форм і методів підвищення кваліфікації китайських учителів, висвітлює важливість підвищення кваліфікації для професійного розвитку педагога, необхідність вчасного проходження курсів підвищення кваліфікації, що в подальшій діяльності педагогічного фахівця значно вплине на його успіхи у професії. Результати дослідження можуть бути практично використані для дисциплін «Загальна педагогіка», «Порівняльна педагогіка». Використано такі методи дослідження: порівняльно-педагогічний аналіз, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, першоджерел, теоретичні узагальнення й висновки.

***Ключові слова**: підвищення кваліфікації, форми і методи, традиційні форми, інноваційні форми, учитель Китаю, науково-дослідна робота, особистістно-орієнтований підхід, професійний розвиток учителя, творчість учителя.*

Постановка проблеми. Останнім часом Китай стрімко розвивається в економічному, політичному й соціальному аспектах. У зв’язку з останніми світовими тенденціями, система освіти КНР теж піддалася змінам: у межах безперервної педагогічної освіти вчителі повинні постійно підвищувати рівень своїх знань, умінь та навичок. Тому, на нашу думку, особливу увагу треба приділити формам і методам підвищення кваліфікації вчителів Китаю, адже це є основою їх професійного розвитку. Тому дослідження форм і методів підвищення кваліфікації вчителів Китаю є дуже **актуальним** для сучасної педагогічної науки.

Аналіз актуальних досліджень. Питання підвищення кваліфікації вчителів в Україні було досліджено такими науковцями, як Т. М. Путій, Л. П. Іщенко, Н. Р. Петрощук, І. Титаренко та інші; щодо питань підвищення кваліфікації китайських учителів, то Лю Донмін розглядає способи підвищення кваліфікації за допомогою Інтернет конференції, Су Сяохуань оглядово торкався системи підвищення кваліфікації китайських учителів. Н. Н. Котельникова досліджувала новітні форми підвищення кваліфікації вчителя. В Україні форми й методи підвищення кваліфікації китайських учителів не були розглянуті детально. Тому ми вважаємо за доцільне висвітлити цей аспект.

Мета статті – дослідити форми й методи підвищення кваліфікації вчителів Китаю, її роль у становленні професіонала.

Виклад основного матеріалу. Педагог грає важливу роль у формуванні особистості молоді, яку навчає, від нього залежить, наскільки молодь легко буде пристосовуватися до життя, яку роль буде відігравати в суспільстві. Саме тому є важливиим, щоб педагогічний працівник володів професійними компетенціями, а ще й постійно підвищував рівень своїх знань, умінь і

навичок. Учитель повинен добре орієнтуватися в останніх документах, законах. Тому необхідно вчасно проходити курси підвищення кваліфікації.

На сучасному етапі розвитку китайської освіти важливим є як збереження традиційних форм підвищення кваліфікації фахівця, що позитивно зарекомендували себе, так і пошук нових інноваційних форм і методів підвищення кваліфікації педагога.

Термін підвищення кваліфікації в Китаї – кожні п'ять років. Подальше навчання проводиться в даному районі, де працює педагог за принципом ув'язки консультацій, навчання на необхідних у роботі знань. Обов'язковим є також подальше навчання директорів шкіл.

За подальше навчання вчителів початкових і середніх шкіл відповідає система професійного розвитку педагогів, куди входять центри підготовки при 35 ВНЗ країни [5]. Основна увага звертається на якість і ефективність форм та методів підвищення кваліфікації.

На нашу думку, важливо зазначити, що науковець Н. Н. Котельникова наводить таку класифікацію найбільш поширених форм підвищення кваліфікації китайських учителів:

- колективні – лекторії, теоретичні семінари, семінари-практикуми, тренінги, предметні тижні, виставки, конкурси мультимедійних презентацій, науково-практичні конференції;
- групові – об'єднання вчителів за профілями, творчі групи, ділові ігри, взаємовідвідування уроків і рефлексія, перегляд та обговорення відеозаписів «показових» уроків, семінари;
- індивідуальні – наставництво, консультації та співбесіди, робота над індивідуальною творчою темою, створенням мультимедійних презентацій, рефлексивний аналіз власних уроків, самоосвіта [2, 152].

На нашу думку, треба більш детально розглянути форми підвищення кваліфікації, які є найбільш поширеними в Китаї. Однією з них є лекція – форма навчання, перевага якої полягає в завершеності й цілісності сприйняття логіки і взаємозв'язку викладеного матеріалу. На наш погляд, лекцію можна віднести як до традиційних форм підвищення кваліфікації, так і до інноваційних, оскільки на сучасному етапі найбільш популярними є такі види лекцій, як форм підвищення кваліфікації, як лекція-дискусія, лекція-диспут, відео-лекція.

Іншим поширеним методом викладання є семінар. Ця форма навчання передбачає активну взаємодію учасників освітнього процесу, та активізацію творчих здібностей. Семінари сприяють міцному засвоєнню предмета, вчать відстоювати свою позицію і враховувати думки інших.

Важливо, що написання та захист науково-дослідницьких робіт теж є однією з форм підвищення кваліфікації вчителів Китаю. Ця форма навчання формує у шкільних учителів навички ведення науково-дослідної діяльності. Написання роботи сприяє поглибленому вивченню літератури та автентичних

джерел із заданої теми, оволодінню методами сучасних наукових досліджень та розвитку навичок самостійного творчого мислення [5].

Важливо зазначити, що такі класичні форми організації також використовуються і в Україні тією чи іншою мірою.

Китайські дослідники поділяють форми й методи на традиційні та інноваційні. До традиційних вони відносять лекції, семінари, практичні заняття [6].

Раніше підвищення кваліфікації вчителів в Китаї проводилося за денною, вечірньою та заочною формами навчання, але зараз, в епоху бурхливого розвитку інформаційно-комунікативних технологій, реальною альтернативою традиційному навчанню стає дистанційне, при якому в навчально-виховному процесі використовуються кращі інноваційні засоби й форми навчання, засновані на новітніх технологіях. Уперше дистанційне навчання з'явилося в Китаї у 80-ті роки XX ст. у формі теле-радіо навчання.

А саме в 1986 році було створене Китайське телебачення просвіти. Для вчителів шкіл кожного дня по тринадцять годин проводяться лекції через міжнародні супутники зв'язку. Після цього вчителі отримали можливість самостійно підвищувати свою кваліфікацію. Після прослуховування комплексу лекцій вчителі повинні були складати іспити. З часом новий поштовх розвитку дистанційної освіти в країні дало використання комп'ютерних мереж, можливість спілкуватися в режимі реального часу.

На наш погляд, найбільш цікавими є інноваційні форми підвищення кваліфікації, зокрема: он-лайн консультації, диспути, дискурси, відео-лекції, презентації.

Китайський дослідник Лю Донмін вважає, що методи підвищення кваліфікації за допомогою інтернет-конференції є дуже актуальним для сучасного Китаю, таким чином учителі з різних частин країни мають можливість поділитися власним досвідом, обговорити способи подолання труднощів, які постають перед учнями при вивченні того чи іншого предмету, поділитися новітніми методами викладання й виховання учнів [6]. Таким чином, використання Інтернету значно спрощує життя педагогам, не має потреби їхати в інше місто або провінцію для того, щоб підвищити рівень володіння предметом, а також рівень знань із психології та педагогіки.

Наприклад, у 2014 році в місті Деян проводились Інтернет-курси підвищення кваліфікації, які включали п'ять основних компонентів: поглиблення знань з предмету, що викладається, написання науково-дослідної роботи, складання іспитів, спільне використання матеріалів. Учителі різних провінцій мали можливість не тільки поглибити знання з предмету, ознайомитися з новітніми методами і формами навчання та виховання учнів, а ще й отримали можливість попрацювати в команді. Вони повинні були написати науково-дослідну роботу у співавторстві з іншим учителем. Ми вважаємо, що такий спосіб підвищення кваліфікації є

дуже актуальним для сучасної педагогічної науки, адже він допомагає педагогу вдосконалити навички роботи в команді, безпосередньо впливає на професійний розвиток учителя.

Важливо наголосити на ефективності такого способу підвищення кваліфікації. Учителі працюють у тісному зв'язку з реальністю, мають можливість усвідомити актуальність і ефективність навчання учнів початкової та середньої школи за допомогою новітніх форм і методів у своїй повсякденній роботі, підвищується якість викладання, здібності до науково-дослідної роботи, покращуються навички практичної роботи вчителя.

Також треба враховувати принцип суб'єктивності. Повною мірою відображає концепцію особистістно-орієнтованого підходу, стимулює самостійність і творчість учителів.

Іншою перевагою використання Інтернету є можливість створити команду вчителів, які спільними зусиллями вирішуватимуть поставлені завдання, що сприятиме покращенню навичок роботи з групою. А навчання педагогів писати тематичні дослідження, брати участь у дискусіях сприятиме розвиткові критичного мислення.

Формування професійної ініціативи є одним із головних способів ефективного професійного розвитку вчителів.

Перевагою використання Інтернету для підвищення кваліфікації є взаємний обмін і співробітництво між учителями, які мають багатий досвід роботи та вчителями-початківцями.

Курси підвищення кваліфікації за цією системою поділяються на три модулі, тривають сорок годин. Наведемо приклади лекцій, які є обов'язковими для всіх учителів. Лекції з методів звукових та мовних маніпуляцій (обов'язково для всіх учителів). Лекції з методів словесної маніпуляції (обов'язково для усіх учителів). Методи експлуатації інформаційних технологій (обов'язково для усіх учителів). Поняття і принципи експлуатації технічних засобів навчання (для вчителів молодших класів). Система складних операційних методів (для вчителів середніх класів). Мистецьке навчання та естетичне виховання (для вчителів старших класів)

Ґрунтуючись на концепції професійних стандартів професіоналізму та етики вчителів, вимог до рівня професійних знань і досвіду для поліпшення підготовки вчителів до лекцій з основних предметів, додаються лекції з етики з метою підвищення якості викладання й навчальної поведінки.

Ми вважаємо важливим наголосити, що основними принципами підвищення кваліфікації є: від механічного відтворювання до навичок володіння професійними компетенціями, від прослуховування лекцій до диспутів і дискурсів на форумі. Теми дискурсів можуть бути різними, наприклад: «Від навчання до покарання», «Використання традиційних чи інноваційних методів викладання» тощо.

Вважаємо за доцільне навести такий приклад. Східно-китайський університет у березні 2015 року проводив міжнародний семінар, спрямований на підвищення кваліфікації молодих учителів. Молоді педагоги повинні були підготувати доповіді щодо новітніх тенденцій в освіті. Також у семінарі брали участь досвідчені вчителі різних предметів, які теж підготували доповіді. У ході заходу, після прослуховування кожної доповіді присутні дискутували. Форма дискусії сприяє більшій зацікавленості аудиторії, присутні активно беруть участь в обговоренні поставленої проблеми, діляться своїми думками, активно співпрацюють один із одним.

У педагогічному університеті провінції Дже Цян, на відділі післядипломної освіти проводять лекції, які супроводжуються комп'ютерними презентаціями. На лекціях, які проводилися в університеті в 2014 році поставали такі питання, як «Яке значення має особа вчителя в навчальному процесі?», «Які інноваційні засоби навчання слід обрати для того, щоб удосконалити процес навчання?», «Що включає в себе поняття висококваліфікований вчитель?» [6].

Важливо зазначити, що основним документом, який регулює підвищення кваліфікації китайських учителів, є «Державна програма підвищення кваліфікації вчителів середньої й молодшої школи та вихователів дитячих садків». Зміст програми включає ідейно-політичне виховання, підвищення морального рівня, оновлення й розширення професійних знань, теорію і практику сучасного навчання, наукові дослідження в галузі освіти, удосконалення навичок навчання, техніку сучасного навчання, знання в області сучасних тенденцій науки і техніки, культури та соціології.

Наприклад, проаналізувавши програми підвищення кваліфікації університету Хай Ян, місто Циндао, ми з'ясували, що обов'язковим під час проходження курсів підвищення кваліфікації для педагогів є прослуховування низки лекцій, зокрема: лекції про способи збереження психічного здоров'я вчителя (4 години), лекції про проблеми психології учнів (4 години), лекції з техніки мовлення на уроці (4 години), сучасний розвиток логістики (4 години), технологія радіочастотної ідентифікації в галузі логістики [5].

Крім того, у Китаї діє програма, завдяки якій деякі вчителі можуть проходити курси проходження кваліфікації безкоштовно. Програма дійсна для вчителів, які мають великі успіхи в педагогічній діяльності, отримали нагороди, зробили внесок у розвиток педагогічної науки.

Останнім часом серед китайських учителів стає більш популярним проходження курсів підвищення кваліфікації за кордоном. Ще в 1975 році, коли в історії КНР почався новий важливий етап, а саме політика Реформ та відкритості, коли необхідно було швидко підготувати конкурентоспроможних фахівців, яких гостро потребувала країна, і змінити становище їх серйозної нестачі, уряд Китаю вирішив відправляти педагогів на стажування за кордон. Ґрунтуючись саме на такій обстановці, віце-прем'єр Ден Сяопін узяв особисте

керівництво над наукою, технікою і просвітою, виніс важливе рішення про збільшення відправлення на стажування за кордоном [3, 151].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підвищення кваліфікації вчителя є основою його професійного розвитку. Тому важливо сумлінно ставитися до поставлених завдань під час проходження курсів підвищення кваліфікації. Проаналізувавши це питання, ми зрозуміли, що система підвищення кваліфікації Китаю постійно вдосконалюється, з'являються новітні методи й форми організації безперервної освіти педагога. Проаналізувавши автентичні програми підвищення кваліфікації китайських педагогічних ВНЗ ми з'ясували, що в Китаї широко використовуються сучасні мультимедійні засоби, які допомагають спростити процес проходження стажування. Поряд із інноваційними використовуються також такі традиційні форми, як лекція. Але викладення лекційного матеріалу також супроводжується відеоматеріалами або презентаціями, створеними за допомогою комп'ютерних технологій. Тому можна з упевненістю стверджувати, що уряд Китаю сприяє постійному вдосконаленню системи безперервної освіти, що сприяє підвищенню рівня мобільності й конкурентоспроможності китайських учителів як на батьківщині, так і у світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антиповский А. А. Политика в области науки и образования в КНР 1949 – 1979 / А. А. Антиповский, Н. Е. Боревская, Н. В. Франчук. – М. : Наука, 1980. – 286 с.

2. Котельникова Н. Н. Инновационные формы повышения квалификации учителей в Китае / Н. Н. Котельникова // Педагогика : традиции и инновации : материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. II. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 151–153.

3. Су Сяохуань. Образование в Китае – реформы и новшества / Су Сяохуань. – Меж континент, изд-во Китая, 2002. – 190 с.

4. 中华人民共和国教育法路律集 (Закони Китайської народної республіки про освіту)。外文出版社，北京1999, 185页

5. Сайт міністерства освіти КНР [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.moe.edu.cn/

6. 浙江大学本科生院 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cfd.zju.edu.cn/

РЕЗЮМЕ

Шевченко К. Формы и методы повышения квалификации учителей Китая как основа профессионального развития.

Статья, посвященнная исследованию форм и методов повышения квалификации китайских учителей, освещает важность повышения квалификации для профессионального развития педагога, необходимость своевременного прохождения курсов повышения квалификации, в дальнейшей деятельности педагогического специалиста значительно повлияет на его успехи в профессии. Результаты исследования могут быть использованы для дисциплин «Общая педагогика», «Сравнительная педагогика». Использованы следующие методы исследования: сравнительно-педагогический анализ, изучение и обобщение педагогического опыта, первоисточников, теоретические обобщения и выводы.

Ключевые слова: *повышение квалификации, формы и методы, традиционные формы, инновационные формы, учитель Китая, научно-исследовательская работа, личностно-ориентированный подход, профессиональное развитие учителя, творчество учителя.*

SUMMARY

Shevchenko K. Forms and methouds of raising the level of teachers' skill in china as a foundation of their professional development.

The training of the teachers is on a special place between other problems of modern education. Forms and methouds of raising the level of teachers' skills in China is an integral part of teachers' training. The system of raising the level of teachers' skills in China is constantly developed. The question of forms and methouds of raising the level of teachers' skills in China is not revealed in Ukrainian research literature on sufficient level. The article is devoted to the peculiarities of forms and methouds of raising the level of teachers' skills in China, the importance of raising the level of teachers' skills is highlighted, the need to improve knowledge for teachers and the basic types of the system of raising the level of teachers' skills in China are analyzed in detail, the basic documents that coordinate this system are analyzed, the requirements to teachers to raise their abilities steadily, the function of the higher educational establisments are considered. The aim of raising the level of teachers' skills in China is to increase their professional abilities, its influence on the pedagogical process. A responsible teacher should be well educated ideologically, should have a high level of knowledge of the subject and be a responsible person, who conscientiously treats his profession.

There are a lot of interesting innovative forms and methods to raise teachers' professional skills, such as discourse, dispute, Internet conference and others. The article reveals the meaning of raising the level of teachers' skills in China, it's importance, it's necessity, the problems which teachers could have with their work during the activity. One of the most important forms of raising the level of teachers' skills in China is to make pedagogical or scientific research. It is also important that Chinese government must encourage teachers to raise their professional skill. All these factors are important, because the high-qualified teacher, who constantly work at the improving their professional skills and abilities can influence the formation of good attitude to the teaching profession in trainees. Pedagogical research and summarized observations of teaching experience, primary sources are used as a method of research, theoretical generalizations and conclusions are made. The results of the research can be used in disciplines "General pedagogy" and "Comparative pedagogy".

Key words*: raising the level of teachers' skills, forms and methods, traditional forms, innovative forms, teacher of China, research work, personality-oriented approach, professional development of teachers, teacher's creation.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.017

Анна Бублик
Миколаївський національний
університет ім. В. О. Сухомлинського

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОБРОЗИЧЛИВИХ ВЗАЄМИН МІЖ УЧИТЕЛЬСЬКИМ ТА УЧНІВСЬКИМ КОЛЕКТИВАМИ

У статті представлено низку психолого-педагогічних умов формування доброзичливих взаємин між учительським та учнівським колективами. Автор статті розглядає стилі педагогічного спілкування в контексті позитивного діалогічного типу співпраці вчителя з учнями. Висвітлюються умови розвитку вміння вести діалог або монолог. Значна увага приділяється методу довіри, оскільки в педагогіці це поняття подібне доброзичливості, що є одним із найважливіших факторів розвитку й виховання соціально-адаптованої особистості, здатної до культурного розвитку. Вагома роль відводиться застосуванню педагогічної маніпуляції, яка має на меті не управління розвитком індивідуальності учня, а, навпаки, сприяє її саморозвиткові.

***Ключові слова**: доброзичливі взаємини, психолого-педагогічні умови, довіра, діалог, педагогічна маніпуляція, спільна діяльність, стилі спілкування.*

Постановка проблеми. Необхідність формування доброзичливих взаємин між учительським та учнівським колективами в освітньому середовищі надзвичайно важлива, оскільки ідеї демократизації відносин із учнями часто лише декларуються, але не впроваджуються в масову педагогічну практику. У сучасній системі освіти спостерігається тенденція розвитку суб'єкт-суб'єктних відносин в освітньому середовищі, але при цьому рідко враховується той факт, що становлення суб'єктності відбувається шляхом саморозвитку. Люди навколо здатні створити умови для цього або перешкодити йому, замінивши саморозвиток управлінням розвитку. Від формату відносини між учителем і учнем залежить ефективність навчально-виховного процесу.

Аналіз актуальних досліджень таких учених, як О. О. Бодалев, В. А. Кан-Калік, В. Н. Мясищев, А. В. Петровский, К. Роджерс та інших виявив пошук психологами та педагогами більш ефективних методів і прийомів міжособистісного спілкування з метою його вдосконалення. Разом із тим необхідно відмітити, що в педагогічній та психологічній літературі не розкриті в повній мірі умови формування доброзичливих взаємин між учительським та учнівським колективами. Аналіз ситуацій взаємин учителів і учнів в освітньому процесі школи дозволив нам сформулювати й обґрунтувати педагогічні умови, які сприяють їх виникненню.

Метою статті є висвітлення психолого-педагогічних умов формування доброзичливих взаємин між учительським та учнівським колективами, які сприяють ефективності навчально-виховного процесу.

Методи дослідження теоретичні (аналіз філософської, психолого-педагогічної та науково-методичної літератури).

Виклад основного матеріалу. Потреба доброзичливих стосунків характерна людині ще з раннього віку й вона проявляється у виборі дітьми окремих дорослих, яким вони зможуть довіряти. Оскільки вчителі представляють собою те коло дорослих, із якими учням доводиться спілкуватися найчастіше, то саме вчителі мають найбільший вплив на формування соціальних умінь і навичок дітей.

Доброзичливе спілкування є однією з умов розвитку особистості й виявлення адекватного ставлення до оточуючого світу. Воно проявляється в суб'єкт – суб'єктному інформуванні про свої думки, почуття й переживання. Тому однією із задач учителя є реалізація демократичного стилю спілкування, під час якого вчитель надає довірі учнів позитивного спрямування, яке буде відповідати етичним нормам суспільства і, таким чином, правильному формуванню особистості [5, 54].

Для того, щоб говорити про застосовування вчителем демократичного стилю спілкування, необхідно зупинитися на характеристиках інших стилів і проаналізувати їх. В. А. Кан-Калік виділив найбільш розповсюджені стилі педагогічного спілкування [2]. Одним із найефективніших він вважав спілкування, в основі якого лежить *захоплення спільною творчою діяльністю*. В основі даного стилю є завідомо позитивне ставлення вчителя до учнів, його захоплення своєю справою, яке передається учням і спонукає їх до творчого пошуку. Наступним за продуктивністю він вважав стиль педагогічного спілкування, який базується на *дружньому ставленні*. Цей стиль спілкування В. А. Кан-Калік уважав підготовчим етапом при переході до спілкування на основі захоплення спільною творчою справою, адже дружнє ставлення дає змогу сформувати позитивний настрій на подальшу взаємодію. При цьому вчителю необхідно бути досить обережним при формуванні дружніх стосунків із учнями, щоб вони не перетворилися з доброзичливих ділових стосунків на «панібратські» [2, 98].

Найпоширеніший стиль спілкування педагога з учнями є *спілкування-дистанція*. Такий стиль різко знижує або взагалі обмежує творчий рівень взаємодії вчителя та учнів, оскільки такий стиль спілкування наближений до авторитарного через дистанцію у стосунках, яку вчитель використовує в якості обмежувача. Такий стиль спілкування є передумовою *спілкування-заляку-вання*, яке виникає за умов небажання або невміння педагога зацікавити учнів спільною творчою діяльністю, яка б привела до продуктивної взаємодії.

У процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителя й учня здійснюється взаємовплив на учасників даного процесу. Одним із показників позитивного ставлення вчителя до учнів і навпаки є виявлення гуманності, людяності, а відтак – доброзичливості до співрозмовника [6].

У процесі пізнавальної діяльності важливу роль відіграє емоційний стан учня. Якщо він відчуває психологічний комфорт під час взаємодії з учителем, то це дає змогу більш активно і творчо проявляти себе в навчанні. Досягти такого результату вчитель може лише тоді, коли він проявляє такт і витримку в спілкуванні з учнями, прислухається до їхньої думки, а не нав'язує свою.

Говорячи про педагогічні умови формування доброзичливих взаємин між учителем і учнями, необхідно звернути увагу на розвиток перцептивних здібностей і вмінь, певних особливостей мислення, пов'язаних із умінням людини бачити проблеми: розвиток вербальних і невербальних засобів взаємодії, формуванні соціальних установок, що визначають поведінку людини як суб'єкта взаємодії; розвиток комунікативних умінь.

Формування доброзичливих взаємин стає можливим за умови «вільної поведінки» [1, 149], тобто сміливого використання ініціативи в спільній діяльності. Зазвичай діти доволі вільно проявляють ініціативу в міжособистісних стосунках зі своїми однолітками, але для того, щоб така модель поведінки була ключовою у стосунках з учителем, йому, учителю, необхідно перш за все допомогти учням подолати перешкоду недовіри, яка обов'язково виникає в дітей при спілкуванні з дорослими людьми. Для досягнення даної мети вчитель повинен проявляти дружнє ставлення до своїх учнів як зовнішньо, так і внутрішньо.

Якщо вчитель не розуміє того, що інтереси учнів на уроці і його інтереси не співпадають, то його поведінка має відтінок недоброзичливості, що одразу дуже чітко відчувають діти при спілкуванні з ним. Саме це стає однією з найважчих перешкод у подальшій спільній роботі й робить діяльність класу лише формальною, що в результаті взагалі не приносить задоволення від роботи ні вчителю, ні учням.

Саме тому на початку роботи з учнями вчителю необхідно звернути особливу увагу на підготовчий період процесу спілкування з дітьми, коли «вільна поведінка» учнів може розцінюватися з негативного ракурсу. П. М. Єршов наголошує на тому, що вчителі дуже часто не бажають перечекати розкутого ставлення дітей і тому в спілкуванні з ними проявляють авторитарність, яка сама по собі є лише захисною реакцією на свою непідготовленість до доброзичливості учнів по відношенню до вчителів.

Таким чином, ми можемо виділити декілька прийомів у спілкуванні, які можуть допомогти формуванню доброзичливих взаємин на етапі знайомства вчителя з учнями. Для досягнення позитивного настрою, перш за все, увагу необхідно приділити звертанню до учнів на ім'я, оскільки це дасть змогу дітям відчути бажання вчителя співпрацювати з ними надалі. Використання доброзичливої інтонації й середнього рівня голосу також налаштовує учнів на бажання слухати вчителя і подальшу спільну діяльність із ним. І, нарешті, уміння вчителя контролювати своє бажання відібрати в учнів прояв власної ініціативи для пришвидшення навчального процесу також надає позитивного

фону у спілкуванні з учнями, позаяк вони відчувають свободу в можливості самостійно зробити вибір без тиску і настанов, що, у свою чергу, дає змогу для розвитку безмежної довіри до вчителя.

Наступною умовою формування доброзичливих взаємин між учителем і учнями є збагачення когнітивного аспекту взаємодії вчителя й учнів під час навчального процесу. Для виконання цієї умови вчитель повинен навчити учнів вести діалог, який не перетворюється на суперечку, та побудувати монолог, який не переходить у недоречні висловлювання. Вчителю потрібно роз'яснити учням, що діалог відрізняється від суперечки тим, що його умовою є розуміння опонента, а не доведення своєї думки. Діалог виникає лише за умови спільної взаємодії вміння учасників слухати один одного. Під час навчального процесу вчителю, насамперед, необхідно своїм прикладом демонструвати вміння вести діалог: не перебивати учня, дати йому можливість висловитися, тим самим виказуючи своє бажання слухати. Для того, щоб учні могли вести продуктивний діалог або монолог, необхідно розвивати їхні комунікативні звички. Мається на увазі вміння чітко і стисло висловлювати свої думки, а також слухати того, хто говорить, оскільки саме таким чином формуються продуктивні міжособистісні стосунки, які є основою доброзичливих відносин.

Формування доброзичливих взаємин між учительським та учнівським колективами можливо за умови педагогічно доцільного включення учня в процес формування взаємин через раціональне поєднання традиційних та інноваційних методів виховання. Метод довіри є одним із методів виховання, який стимулює учнів до певної діяльності й поведінки через бажання бути важливим для оточуючих людей і підвищити свій статус. А. С. Макаренко застосовував метод довіри в своїй роботі з дітьми. Він дійшов висновку, що головною виховною силою є сам учень, якщо його поставити в активну позицію, коли слова співпадають зі справою, коли він відчуває справжню, а не формальну відповідальність за те, що відбувається завдяки його діям [3].

Ураховуючи спадщину великого педагога, сучасному вчителю необхідно лише керуватися установкою на довіру, тобто створити такі умови, щоб довіра стала основою педагогічного методу. Метод довіри – це ситуація або діяльність учнів, яку організовує вчитель, що сприймається як довіра вчителя до учнів, що, у свою чергу, генерує позитивні емоції та високу активність. Довіра створює умови, коли учасники навчального процесу можуть зберегти свою творчу позицію й розкрити пізнавальні інтереси без примусу, на основі довіри, яка розширює кордони свободи і, у той самий час, відповідальності як учителів, так і учнів.

У процесі формування доброзичливих взаємин між учительським та учнівським колективами вчитель не повинен обмежуватися лише методом довіри. М. Монтессорі вважала, що найкращим показником педагогічної

майстерності є виховання дитини таким чином, щоб вона цього не помічала, за допомогою маніпуляції [4]. Маніпуляція – це прихований вплив або управління з певною метою, який відрізняється від інших методів виховання тим, що впливає на свідомість або поведінку учня за обов'язкової умови прихованого управління. Крім того, маніпуляція – це не тільки вплив, але і взаємодія, яка можлива лише тоді, коли той, на кого вона націлена, піддається на хитрість маніпулятора і включається в неї. Застосування маніпуляції допомагає вчителю впливати на виховний процес непомітно. За умови, що учні відчувають себе особистостями, а вчитель досягає поставленої виховної мети, то можна вважати маніпуляцію конструктивним педагогічним засобом, який допомагає створити умови формування доброзичливих взаємин між учасниками навчального процесу.

Висновки. Характер стосунків, які складаються між учасниками навчального процесу, є дуже важливою умовою їхньої продуктивної взаємодії. Оскільки стосунки між учителями й учнями доволі різноманітні, вони мають когнітивний, емоційний та поведінковий компонент. Формуванню доброзичливих взаємин між учительським та учнівським колективами сприяють такі риси вчителя, як почуття гумору, коректність у висловлюваннях, толерантність, гуманність, стриманість, урівноваженість. Доброзичливе ставлення вчителя до учнів – це не тільки сприйняття й оцінка позитивних якостей учнів, а й беззаперечне сприйняття його особистості, такою, якою вона є. Це стає можливим за умови застосування позитивного діалогічного типу взаємодії й забезпечення співпраці між учасниками навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ершов П. М. Общение на уроке или Режиссура поведения учителя : метод. пособие / П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. М. Букатов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : "Флинта", 1998. – 336 с.

2. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : Книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

3. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / А. С. Макаренко. – М. : Просвещение, 1988. – 304 с.

4. Монтессори М. Дети – другие : перевод с немецкого / М. Монтессори. – М. : Карапуз, 2004. – 336 с.

5. Ночевник М. Н. Человеческое общение : научно-популярная литература / М. Н. Ночевник. – М. : Политиздат, 1988. – 127 с.

6. Філоненко М. М. Психологія спілкування : підручник. – К. : Центр учбової літератури. – 2008. – 224 с.

РЕЗЮМЕ

Бублик А. Психолого-педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений между учительским и ученическим коллективами.

В статье представлен ряд психолого-педагогических условий формирования доброжелательных отношений между учительским и ученическим коллективами. Автор статьи рассматривает стили педагогического общения в контексте позитивного диалогического типа сотрудничества учителя с учениками.

Освещаются условия развития умения вести диалог или монолог. Значительное внимание уделяется методу доверия, поскольку в педагогике это понятие подобно доброжелательности, которая является одним из важнейших факторов развития и воспитания социально-адаптированной личности, способной к культурному развитию. Существенная роль отводится применению педагогической манипуляции, цель которой заключается не в управлении развитием индивидуальности ученика, а, наоборот, в ее саморазвитии.

***Ключевые слова**: доброжелательные взаимоотношения, психолого-педагогические условия, доверие, диалог, педагогическая манипуляция, совместная деятельность, стили общения.*

SUMMARY

Bublik A. Psycho-educational conditions to encourage teachers and pupils to create amicable relationships.

The article presents a number of psycho-educational conditions to encourage teachers and pupils to create amicable relationships. The author concretizes pedagogical styles of communication in the context of a positive type of teachers and students' dialogical collaboration.

The author uses the theoretical research techniques to analyze psycho-pedagogical literature which allows distinguish the most important communication styles which can help to encourage children to take initiative and overcome feelings of distrust in regard to the teacher. The emotional state of the student plays the important role in the process of learning. If they feel a psychological comfort during interaction with the teacher, it allows express them in training more actively and creatively. The teacher can achieve this result only when he shows tact and patience in dealing with students, listens to their opinion and does not impose their own.

Only the ability to listen to the interlocutor, to perceive his thoughts without judgment can help to create relationships that contribute to a fruitful cooperation. The conditions of development of the ability to carry on a dialogue or to soliloquize are highlighted in the following article. Special attention is paid to the trust method as long as in pedagogy this concept is quite similar to benevolence, which is one of the most important factors in the development and education of socially adapted personality that is capable of cultural development. A significant role is given to the use of pedagogic manipulation, the aim of which is not to develop student's individuality management, but, on the contrary, it contributes to self-development.

Tolerance, sense of humor, humanity, correctness of the statements contributes to the encouraging teachers and pupils to create amicable relationships.

It is concluded that friendly attitude of the teacher towards the students is not only the perception and evaluation of the positive qualities of students, but also the unequivocal perception of his personality. This is possible with the application of positive dialogical type of interaction and cooperation between the participants of the educational process.

***Key words:** amicable relationships, psycho-educational conditions, trust, dialogue, teaching manipulation, joint activity, communication styles.*

УДК 159.922.73-053.5:37(477)(091)”19”

Олена Галян
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка

ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ІДЕЇ СУБ’ЄКТНОСТІ НА ОСОБИСТІСТЬ ШКОЛЯРА

У статті відображено вектори історико-педагогічного пошуку й алгоритму планування теоретичного дослідження екстраполяції ідеї суб’єктності на особистість школяра. На основі хронологічного підходу та за допомогою загальнонаукових методів визначено контекст сприймання школяра у вимірах його суб’єктності у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття з огляду на світоглядні, освітньо-технологічні та науково-педагогічні зміни української школи. Акцентовано увагу на детермінантах генерування ідеї про суб’єктну сутність особистості в поглядах прогресивних педагогів, громадських діячів минулого століття та особливостях її екстраполяції на особистість школяра.

***Ключові слова**: особистість, суб’єктність особистості, профілізації суб’єктності, ідея, екстраполяція, детермінації ідеї, модель розвитку ідеї, вітчизняний педагогічний дискурс.*

Постановка проблеми. Актуальність педагогічного вивчення суб’єктності випливає з потреби подолання освітньої кризи, загостреної з появою постнекласичної особистості, яка виходить за межі старої освітньої системи. Суб’єктність (як здатність людини бути самодетермінованою, самокерованою, самоорганізованою, саморегульованою та самоконтрольованою в поведінці та діях, її спроможність бути в практичному відношенні до світу, робити себе та свою діяльність предметом аналізу й вимірювання, словами В. Слободчикова [16], а також творити себе та своє життя) нині вважається родовою специфікою людини.

Основною проблемою сучасної педагогіки й освіти є, з одного боку, забезпечити становлення фундаментальної потреби та здатності людини – саморозвитку, а з іншого – сприяти адекватній ідентичності людини як творця своєї життєдіяльності, вільного в діях, із можливістю вибору, відповідального за наслідки своїх учинків. Не залежно від методологічної відповіді на запитання «Чи є суб’єктність вродженою, частково закладеною генотипом чи набутою в процесі соціалізації?», усвідомлення, прийняття та практичну реалізацію ідеї власної суб’єктності сучасна людина проходить на кожному етапі онтогенезу, в т.ч. у період шкільного навчання.

Звідси, можна припустити, що філософська, суспільно-історична, культурологічна, антропологічна, педагогічна, психологічна та інші наукові концепції (загалом – ідея) суб’єктності не можуть не відбитися на особистості школяра відповідної епохи, а отже, його суб’єктнісні характеристики є водночас результатом освітніх впливів та рушійною силою (джерелом, причиною, умовою, критерієм, показником) їхніх змін. Таке бачення суб’єктності школяра забезпечить перехід школи, що функціонує, на рівень школи, що перманентно й іманентно розвивається та забезпечує самороз-

виток особистості. Саме тому аналіз вітчизняного педагогічного дискурсу ХХ століття пов'язується нами з розв'язанням такого важливого науково-дослідницького завдання як моделювання процесу розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра з огляду на світоглядні, освітньо-технологічні та науково-педагогічні зміни української школи впродовж ХХ століття.

Аналіз актуальних досліджень. Як показує аналіз історичних джерел і останніх науково-педагогічних публікацій [2; 10; 11; 15; 18], категорійно-поняттєве поле дослідження суб'єктності школяра (зміст, атрибути, критерії та показники) нерівномірно представлене в педагогічному дискурсі ХХ століття. Насамперед варто відзначити, що детермінація ідеї суб'єктності особистості у прямому формулюванні майже відсутня в науково-педагогічному переліку досліджуваних проблем. Значний інтерес для сучасників становлять питання окремих проявів активності й самоактивності особистості в навчанні й вихованні (І. Кучинська [10], Т. Прибора [14], Л. Шапошнікова [18] та ін.), які можуть розглядатись у контексті цілісного погляду на суб'єктні характеристики школярів як елементи або й системотвірні ознаки. В обраних для аналізу хронологічних межах окреслено основні суспільно-політичні детермінанти та педагогічні засади формування уявлень щодо реалізації школярами власних можливостей. Відтак, у зроблених на їх основі узагальненнях закладено підґрунтя для систематизації підходів до аналізу такого наукового конструкту як «розвиток ідеї». Так, логіко-структурна модель розвитку ідеї громадянського виховання І. Кучинської охоплює три складові: 1) ретроспективно-концептуальний інваріант (періоди; особливості змісту навчальних програм, форм і методів навчально-виховного процесу; концептуальні уявлення громадянського виховання; причини становлення і розвитку ідей виховання громадянськості); 2) процесуально-методичний інваріант (основні шляхи розвитку ідей громадянського виховання; форми, методи та засоби громадянського виховання); 3) кінцевий результат – громадянська вихованість особистості [10, 10]. Використання їх як орієнтиру для дослідження розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття видається нам доволі перспективним. Крім того, виходячи з філософсько-формальної та психологічної логіки генерування, апробації, впровадження та трансформації ідеї як такої [11; 12], можна здійснити науково-педагогічний аналіз стадій розвитку ідеї суб'єктності українського школяра у визначений історичний період.

Зважаючи на потребу забезпечення транспективності наукового знання, особливо щодо використання вітчизняного досвіду в царині включеності школярів у процеси навчання й виховання (що є пріоритетним напрямом сучасної практики організації педагогічного процесу), інтердисциплінарність у розумінні суб'єктності особистості виникає необхідність розкрити в історико-освітній динаміці української школи змістову та процесну модель розвитку ідеї суб'єктності школяра.

Мета статті полягає у висвітленні векторів історично-педагогічного пошуку й алгоритму планування теоретичного дослідження екстраполяції ідеї суб'єктності на особистість школяра.

Методи дослідження. Науковий пошук передбачав історико-педагогічний аналіз та узагальнення наукової літератури, що уможливили визначення контексту ставлення до школяра у вимірах його суб'єктності у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття, використання хронологічного методу, який сприяв виявленню актуальних для досліджуваного періоду тенденцій у розумінні місця школяра у системі навчання, виховання і розвитку, а також прогностичного, завдяки якому було окреслено тактику вивчення специфіки екстраполяції ідеї суб'єктності на особистість школяра.

Виклад основного матеріалу. Цінним для нашого дослідження фактом, описаним І. Кучинською [10], є виділення, *перше*, періоду становлення ідеї у вітчизняній суспільно-педагогічній думці (1861–1900 рр.), суперечності між об'єктивною потребою розвитку цієї ідеї та несприйняттям офіційною владою, тенденції виховання законослухняних особистостей; *друге* – періоду осмислення етапності розвитку досліджуваних ідей (1900 – 1960 рр.), включно з етапами формуванням правових основ мислення і культури поведінки школярів у 1900–1908 рр. та утвердженням цих ідей у виховній теорії 1909–1916 рр., це період суперечності між активним розвитком цього напрямку виховання та відчутною його залежністю від ідейних виховних настановлень і між обґрунтованими в теорії пріоритетними цінностями та неоднозначно визначеними напрямками їхнього впровадження, у цей період стали домінувати тенденції зростання ролі приналежності до спільноти, що охоплює повагу до державних законів і посилення підготовки до захисту державних інтересів; *третє* – виділення періоду простеження динаміки розвитку досліджуваних ідей в Україні (1917–1920 рр.) із притаманною йому суперечністю між активним розвитком цих ідей у контексті державотворчих устремлінь і недостатнім проміжком часу для їхньої повноцінної реалізації у процесі виховної діяльності, з тенденціями національно-патріотичного виховання й демократично орієнтованим укладом життя шкіл; *четверте* – періоду трансформаційної інтерпретації цих ідей (1921–1933 рр.) з етапами інтенсивного впровадження у виховну теорію ідей формування громадянськості учнів (1921–1929 рр.) та політико-ідеологічної стандартизації процесу виховання дітей і молоді (1929–1933 рр.). Е цей період загострюються суперечності між активним розвитком соціальної теорії виховання та її підпорядкуванням актуалізованим у суспільстві ідеологемам і між об'єктивною потребою громадянського (а в нашому дослідженні – суб'єктнісного) формування особистості та частими політично зумовленими змінами виховних пріоритетів, це період тенденції організації колективної продуктивної праці та суспільно корисної діяльності в єдності з політичним

інформуванням [10, 11], організації учнівського самоврядування [14], високої активності дитячих і молодіжних громадських організацій, пріоритетності суспільно-політичної, просвітницько-пропагандистської ролі вчителя, ідеологізації виховної діяльності.

Суспільно-педагогічна думка М. Костомарова (про ліберальне поєднання політичної централізації з децентралізацією місцевого самоврядування й надання жителям бодай певної участі в місцевому управлінні [9]), П. Куліша (буржуазно-поміщицького націоналіста, який вказував на негативний вплив козацьких і християнських повстань, ополяченої шляхти та російської імперії на розвиток української державності та культури [6]), К. Ушинського, М. Драгоманова, М. Пирогова [2] та інших не містить ані розкриття сутності суб'єктності особистості, ані посилання на концепт «суб'єктності» в сучасному його розумінні, однак на шкільному рівні вона пов'язана з такими особливостями змісту, форм і методів навчально-виховного, як «обмеженість предметів суспільного циклу, домінування дисциплінарних вимог, загальноприйнятих правил, релігійних виховних традицій, моральної відповідальності перед суспільством» [10, 10]. Ці особливості, на нашу думку, віддзеркалюють педагогічне визнання повної зовнішньої детермінації тогочасної особистості і з боку соціуму, і з боку Абсолютних сил, що, очевидно, обмежувало особистісну суб'єктність.

Контекст уживання поняття «відповідальність» у працях цього періоду – виключно громадський або божественний – такий, що не зовсім розкриває суб'єктнісний прояв особистості (як внутрішню готовність брати на себе відповідальність за себе та інших), а лише застерігає про суспільні та релігійні регулятори її поведінки (відповідальність як готовність особистості прийняти покарання громади за порушення її правил).

У напрацюваннях Б. Грінченка [13], С. Єфремова [5], Я.Чепіги [17] та інших обґрунтовано громадське виховання особистості. Ці педагогічні ідеї супроводжувалися тогочасним упровадженням правових аспектів у структуру навчально-виховної діяльності, превалюванням державного патріотизму у формуванні світогляду особистості школяра через такі навчальні предмети як «Законознавство», «Вітчизнознавство», «Пропедевтика» [10, 10].

Цей період педагогічного дискурсу містить окремі ознаки суб'єктності особистості школяра, зафіксовані як тогочасні вимоги до всіх членів суспільства – активність, ініціатива на користь громади, діяльність задля розвитку соціуму. Оскільки тенденція до суб'єктнісних проявів супроводжувалася широкосоціальними вимогами до особистості бути конформною, то це породжувало внутрішньоособистісні та соціально-рольові конфлікти.

Ідеї В. Винниченка [1], В. Дурдуківського [3; 17], І. Огієнка, С. Русової [17] та інших закликали до суб'єктнісних проявів особистості як творця колективного майбутнього своєї нації, на противагу безликій

широкосоціальній чужодержавницькій відповідальності та застарілій соціально-ієрархічній ідентичності, що обмежували унікальну індивідуальність особистості (у т.ч. за критерієм національної приналежності). Початки громадянського суспільства стали індикатором суб'єктнісної позиції його членів. Це посилювалося акцентом освіти на предметах рідної мови, географії, історії. Ще важко декларувати освітню спрямованість української школи на суб'єктність учня, однак окремі патерни суб'єктності проголошуються в цей період як типові ознаки тогочасної особистості українського школяра. Яскравим прикладом індивідуального пробудження українців у плані ініціативності, самозарадності, громадянської відповідальності стала молодіжна організація «Пласт».

В узагальненнях С. Ананьїна [17], А. Гендрихівської [4], Г. Гринька [15; 17], О. Залужного [7], Т. Лубенця, Я. Мамонтова [17] та інших простежується, користуючись терміном І. Кучинської, «трансформаційна інтерпретація ідей виховання» [10, 11], підсилена освітніми заходами колективістичного характеру, насадженням уніфікованої ідейно-політичної культури поведінки. Важко комуністичні декларації суб'єктності через їхню типізованість і обов'язкову насаджуваність назвати достеменно суб'єктністю особистості школяра, однак, попри ідейну наповненість, сутнісний зміст самостійності, ініціативності, громадської активності, особистої відповідальності та інших особистісних вимог указують на готовність тогочасного школяра бути суб'єктом у всіх сферах свого життя.

У радянській українській школі суб'єктність і далі обмежуватиметься державним регулюванням педагогічного процесу, тоді як світова спільнота сприятиме саморозкриттю індивідуальних талантів, не обмежуючи школярів типовими стандартами. Не залишились осторонь цих світових освітніх процесів і вітчизняні педагоги, які завдяки безпосередній конкретизації визначеної державою мети навчання й виховання, сприяли реалізації прогресивних поглядів на природу дитини та її потреби в саморозвитку, самореалізації, вочевидь, детермінуючи зміну позиції школяра у ставленні до власної діяльності та поведінки, забезпечуючи індивідуальний підхід до нього, реалізуючи ідеї гуманізму й демократії (В. Сухомлинський, М. Гузик, О. Захаренко, Т. Сірик, В. Шаталов).

Аналізуючи трансформацію цілей освіти впродовж другої половини XX – першої половини XXI століття, А. Кирда вказує на можливість виокремлення незмінного ядра мети (це всебічний гармонійний розвиток людини, духовно багатої, морально, розумово і фізично досконалої) та її змінної складової, яка визначається «розвитком педагогічної думки, суспільства, політичного, ідеологічного, культурного та інших чинників…» [8, 243]. Відтак виокремлені авторкою етапи цілетворення (1958–1985 рр. 1985–1991 рр. та від 1991 року до тепер) відображають зміни в особливостях формування базису освіти, напрямках розвитку школи та шляхів їх

досягнення. Однак, не зважаючи на поступ у декларованості принципів розбудови вітчизняної школи, мало орієнтовані на ставлення до учня як суб'єкта власної життєдіяльності. Це, очевидно, період системної зовнішньо детермінованої, школо-керованої та державно-контрольованої суб'єктності особистості, який аж на початку XXI століття заміниться періодом взаємодетермінованої, взаємокерованої та взаємоконтрольованої суб'єктності школяра, а в середині XXI століття трансформується в період самодетермінованої, самоорганізованої, саморегульованої та самоконтрольованої суб'єктної поведінки постнекласичної особистості. У зв'язку з цим дослідники освіти повинні більш докладно вивчити питання альтернативних до шкільної системи підходів («self motivated», «deschooling», «organic education», «child led» тощо), які позиціонують себе як найпродуктивніші в сучасних умовах, та науково обґрунтувати їх місце в навчанні школярів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Первинний аналіз історико-педагогічних першоджерел показує, що теоретичне дослідження може бути спрямоване, по-перше, на *виявлення особистісно-типологічних і соціальних причин, суспільно-історичних передумов і культурних умов екстраполяції ідеї суб'єктності* на особистість українського школяра XX століття. По-друге, ідея суб'єктності особистості проявляється у філософській (методологічній), освітньо-політичній і педагогічно-технологічній площинах, що скеровує дослідження на *створення особистісних, суспільних і освітніх, теоретико-педагогічних і технолого-педагогічних, а також учнівсько-рольових профілів суб'єктності* з метою дослідження їхньої історичної динаміки, представленої в педагогічному дискурсі XX століття. По-третє, дослідження когнітивно-психологічних стадій генерування, апробації, впровадження та трансформації ідеї суб'єктності виведе науковий пошук на *окреслення шляхів становлення досліджуваної ідеї*, а також *узагальнення форм, методів і засобів навчання, виховання та розвитку суб'єктності* особистості школяра.

Представлений алгоритм узагальнень складає тактику вивчення специфіки екстраполяції ідеї суб'єктності на особистість школяра, яка охоплює три вектори теоретичного дослідження: детермінації ідеї, профілізації суб'єктності, педагогічного моделювання та технологізації розвитку суб'єктності.

Перспектива наукового пошуку буде стосуватися антиципації подальшого розвитку ідеї суб'єктності особистості українського школяра.

ЛІТЕРАТУРА

1. Винниченко В. Нова заповідь : роман / Володимир Винниченко. – К. : Знання, 2011. – 349 с.

2. Вопросы жизни // Вопросы жизни (из трудов Н.И. Пирогова и В.Я. Данилевского) / [сост. О.М. Белецкая]. – Х. : Форт, 2004. – С. 10–39.

3. Даниленко В. Один з 45-ти. В. Дурдуківський / Віктор Даниленко // З архівів ВУЧК-ГПУ-НКВД-ГПУ. – 1998. – № 1/2. – С. 253–262.

4. До 130-річчя від дня народження Гендрихівської Антоніни Іванівни [Електронний ресурс] / Педагогічний музей України. – Режим доступу :
http://pmu.in.ua/nogroup/130_rokiv_gendrihivskaya/

5. Єфремов С.О. Фрагменти з щоденника / Сергій Єфремов ; [передмова та публікація В. Шмельова] // Київська старовина. – 1992. – №1. – С. 38–51.

6. Жулинський М.Г. Із забуття в безсмертя (Сторінки призабутої спадщини) / Микола Жулинський. – К. : Дніпро, 1990. – 447 с.

7. Залужний Олександр Самійлович : педолог, педагог, науковець [Електронний ресурс] / Педагогічний музей України. – Режим доступу :
http://pmu.in.ua/articles

8. Кирда А.Г. Дослідження тенденцій розвитку цілей освіти в Україні / Алла Кирда // Вісник НАУ. – 2006. – №1. – С. 240–243.

9. Костомаров Н.И. Земские соборы : Исторические монографии и исследования / Николай Костомаров. – М. : Чарли, 1995. – 640 с.

10. Кучинська І.О. Розвиток ідеї громадянського виховання у вітчизняній суспільно-педагогічній думці (друга половина XIX – 30-ті рр. XX століття) : автореф. дис. … д. пед. н.; спец. : 13.00.07 / Ірина Кучинська ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2012. – 39 с.

11. Медушевская О.М. Теория и методология когнитивной истории / Ольга Медушевская. – М. : РГГУ, 2008. – 358 с.

12. Новгородцев П.И. Об историческом и философском изучении идей / Павел Новгородцев // Вопросы философии и психологии. – М., 1900. – год XI, кн. IV (54). – С. 658–685.

13. Пастух Б. Борис Грінченко – безкомпромісний лицар національної ідеї / Богдан Пастух. – Луганськ : Книжковий світ, 2006. – 200 с.

14. Прибора Т.О. Розвиток ідеї самоврядування учнів у педагогіці кінця XIX – першої третини XX століття : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Тетяна Прибора ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В.Винниченка. – Кіровоград, 2009. – 20 с.

15. Салій І.М. Обличчя столиці в долях її керівників. Г. Гринько / Іван Салій ; [ред. В. Ковалинський]. – К. : Довіра, 2008. – С. 49–50.

16. Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процесах / Виктор Слободчиков, Евгений Исаев. – М. : Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013. – 432 с.

17. Українська педагогіка в персоналіях : [у 2 кн. ; / за ред. О.В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 2. – XX ст. – 550 с.

18. Шапошнікова Л.М. Розвиток ідей про самоосвіту школярів в історії вітчизняної педагогіки (кінець XIX – поч. XX ст.) : автореф. дис… канд. пед. наук : 13.00.01 /Лариса Шапошнікова ; Житом. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2007. – 20 с.

РЕЗЮМЕ

Галян Е. Экстраполяция идеи субъектности на личность школьника.

В статье отражены векторы историко-педагогического поиска и алгоритма планирования теоретического исследования экстраполяции идеи субъектности на личность школьника. На основе хронологического подхода и с помощью общенаучных методов определен контекст восприятия школьника в измерениях его субъектности в отечественном педагогическом дискурсе XX века, учитывая мировоззренческие, образовательно-технологические и научно-педагогические изменения украинской школы. Акцентировано внимание на детерминантах генерирования идеи о субъектной сущность личности во взглядах прогрессивных педагогов, общественных деятелей прошлого века и особенностях ее экстраполяции на личность школьника.

***Ключевые слова**: личность, субъектность личности, профилизация субъектности, идея, экстраполяция, детерминация идеи, модель развития идеи, отечественный педагогический дискурс.*

SUMMARY

Halian O. Extrapolation of the idea of agency on the personality of a pupil.

The article shows historical and pedagogical vectors in the search and algorithm for planning theoretical research into extrapolation of the idea of agency on the personality of a pupil. On the basis of a chronological approach and by using scientific methods we have defined the context of perception of a pupil in his/her agency dimension in the Ukrainian pedagogical discourse of the twentieth century. The attention is focused on the need for scientific analysis of the concept «idea development» and modelling the process of the development of the idea of pupils' agency regarding the ideological, educational technological and scientific advances in the Ukrainian school during the twentieth century. The article ascertains the determinants of generating the idea about the agent nature of the personality in views of progressive educators, public figures of the last century and especially its extrapolation on the personality of a pupil. In this regard, firstly, it is possible to identify personality-related and social reasons, socio-historical background and cultural conditions for extrapolation of the idea of agency on the personality of the Ukrainian pupil in the twentieth century. Secondly, the idea of pupils' agency is manifested in the philosophical, educational political and educational technological dimensions, that directs research to the creation of personality-related, social and educational, theoretical pedagogical and technological pedagogical, as well as pupils' role profiles of agency in order to study their historical dynamics. Thirdly, the study of cognitive and psychological stages of generating, testing and transformation of the idea of agency will direct scientific research to outlining ways of the formation of the idea under research and generalization of forms, methods and means of education, upbringing and agency development in the personality of a pupil. The presented algorithm for generalizations determines the tactics to study specific features of extrapolation of the idea of agency on the personality of a pupil in three vectors: determination of the idea, profiling agency, educational modelling of agency development.

***Key words**: personality, agency of the personality, agency profiling, idea, extrapolation, determination of the idea, model of the idea development, Ukrainian pedagogical discourse.*

УДК 373.31+37.06

Наталія Іванець
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТІ У ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито значення принципу мультикультурності, його складових компонентів, викладено основні характеристики мультикультурної освіти й виховання. Подано визначення поняття «національна школа» і її виховний вплив в умовах мультикультурного виховного середовища початкової школи. Зазначено, що принцип мультикультурності розкриває широкий культурний зміст освіти й виховання, а не лише зводить до презентації вчителем культурно-історичних фактів із національної літератури, історії чи інших дисциплін. Автор наголошує, що тільки подолавши застарілі дидактичні норми й застарілі шкільні технології, ми

почнемо будувати національну школу обличчям вперед – у майбутнє етносу, яка буде орієнтуватися на творчу особистість.

Ключові слова: *принцип мультикультурності, мультикультурне виховання, виховне середовище, початкова школа, національна школа.*

Постановка проблеми. Проблема мультикультурного виховання підростаючого покоління в Україні нині особливо актуальна. В умовах соціально-економічних і політичних перетворень складається й нова виховна система, яка охоплює всі рівні освіти, починаючи від дошкільної. Ґрунтовно впроваджувати цю систему можна лише за умови дотримання всіх принципів виховання і їх взаємного співіснуванні.

Реальність, у якій нині перебуває вітчизняна педагогіка, потребує, по-перше, урахування в процесі навчання й виховання етнокультурного фактора, ідей народної педагогіки, морального і духовного виховання особистості, гуманізації навчання, по-друге, – створення умов, необхідних для пізнання іншої культури, виховання «сприйняття» людей різних рас, конфесій, етнічних груп. Саме тому проблема мультикультурної освіти привертала і продовжує привертати особливу увагу як зарубіжних, так і вітчизняних дидактів, педагогів-практиків, примушує їх звертатися до історії з метою запозичити й оцінити крізь призму сучасності досвід минулих поколінь. Розпочинати мультикультурну освіту необхідно вже зі школи І ступеня, тому що її освітнє й виховне середовище дуже глибоко впливає на дитину, а сензитивним періодом для вироблення мультикультурних навичок є молодший шкільний вік. Саме молодші школярі найбільш схильні до навіювання й можуть з точністю відтворювати манеру і спосіб мислення свого наставника.

Аналіз актуальних досліджень. Ідеї «мультикультурності» й мультикультурної освіти – реальність не лише сучасної епохи, вони пов’язані з іменами багатьох видатних учених, педагогів, діячів культури минулого. Ян Амос Коменський вважав, що, насамперед, слід сприяти формуванню в дітей уміння поважати й любити людей, жити в мирі з іншими, виконувати взаємні обов’язки. Важливі ідеї для розуміння ролі мультикультурної освіти у становленні особистості висловили вітчизняні педагоги ХІХ ст. П. Блонський, В. Водовозов, П. Каптєрєв, К. Ушинський та ін. Для розуміння сутності мультикультурної освіти особливе значення мають ідеї таких відомих учених початку ХХ ст., як М. Бахтін, Л. Виготський. Так, М. Бахтін запропонував тезу про людину як унікальний світ культури, яка вступає у взаємодію з іншими особистостями, тобто культурами. Американський учений Дж. Бенкс вважав, що людина може осмислити й зрозуміти своє минуле, свою культуру, лише поглянувши на себе очима представників інших культур [1, 12].

Нині педагогічна наука займається розробкою концептуальних основ мультикультурної освіти (О. Араклян, А. Джуринський, Г. Дмитрієв, В. Єршов, Л. Супрунова), вивченням окремих аспектів мультикультурної освіти, зокрема таких, як виховання толерантності (Б. Ананьев, Л. Бажович,

В. Давидов, В. Кукушін, П. Степанов), особливостей роботи педагогів із дітьми-мігрантами (О. Гукаленко). У працях Ю. Бромлея аналізується етнічний феномен, обговорюються питання про функції, зміст, цілі мультикультурної освіти, не залишається без уваги й питання про суб'єкт, без якого наявність подібного явища просто не має логічної послідовності й не дає ефективних результатів навчання і виховання [1, 13].

Мета статті – теоретично обґрунтувати реалізацію принципу мультикультурності у процесі виховання учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. У науково-методичній літературі актуальність мультикультурної освіти й виховання на сучасному етапі інтерпретується як спосіб формування особистості, яка би була готова до активної і творчої життєдіяльності в умовах спілкування різних етносів. Основна цінність даного соціально-педагогічного явища вбачається в самій особистості учня, що володіє почуттям розуміння, співчуття і співпереживання до інших культур, умінням жити в мирі з людьми різних національностей і віросповідань.

Мультикультурне виховання є засобом формування всебічного бачення світу, здатності оцінити те, що відбувається, з позиції представника іншої етнічної групи, бажання організувати співробітництво, взаємовплив, взаємопідтримку і взаєморозуміння. Згідно з цим, велика увага приділяється й розвитку крос- культурної компетенції, іншими словами, грамотності. Під крос-культурною грамотністю розуміють сукупність знань, умінь і навичок, наявність яких потрібна для того, щоб прилучитися до іншого культурного середовища.

Серед освітніх, виховних та розвивальних факторів, що впливають на розвиток особистості, вагоме місце займає середовище дитини, орієнтоване на зменшення або послаблення дії деструктивних впливів, а також узгодження виховних цілей різних соціальних інституцій, які безпосередньо чи опосередковано впливають на її розвиток. Різні підходи до використання виховних можливостей середовища осмислювалися педагогами, психологами, соціологами [5, 9].

У вітчизняній педагогіці схвалюється думка про те, що пізнання іншої культури виходить із самопізнання, осмислення неповторності й унікальності своєї власної, а також із розуміння та оцінки, як культура національна впливає на загальнолюдську. Але, з іншого боку, школа не могла і не може в процесі навчання й виховання обмежуватися лише вивченням дисциплін, споріднених з історією, географією, літературою та мовою лише своєї держави, учні повинні бути підготовлені до діяльності і за її межами. Цим і обумовлюється актуальність формування й розвитку мультикультурної компетенції учня [4, 13].

Мультикультурність – принцип, що сприяє, по-перше, збереженню і примноженню всього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків

поведінки і форм діяльності в освітніх системах; по-друге, допомагає становленню як культурної ідентичності дітей, так і розумінню ними культурного розмаїття сучасних спільнот, неминучості культурних відмінностей людей [2, 87].

Організація виховання учнів початкової школи на основі принципу мультикультурності виходить з постулату: клас – один, але культур і субкультур у ньому багато, все – рівноцікаве і рівноправне, все необхідне для самовизначення дітей та їх освітнього й морального зростання. Тому поряд із принципами культуровідповідності і продуктивності школа повинна будувати освітні й виховні процеси, керуючись і принципом мультикультурності. А для цього вона повинна розробити план виховних заходів для реалізації даного принципу.

Зростання потреби в розширенні культурного простору сучасної освіти характерне для всіх країн. Усі національні системи, вирішуючи свої внутрішні завдання, будують спільний культурний простір як мультикультурний. Принцип мультикультурності реалізується в різних країнах по-різному, що частково виражається в тому, що для позначення національного та багатонаціонального виховання поряд із «мультикультурнм вихованням» (multicultural education) застосовуються різні поняття: полікультурне і багатокультурне, міжкультурне (intercultural education).

У даний час можна виділити два типи складності мультикультурних компонентів освіти і виховання:

- містять досить автономні й різноманітні культурні форми, що створюють полікультурне виховання; для нього характерні варіативність і співіснування різних культурних середовищ виховання;

- забезпечують інтеграційні, більш складні й місткі процеси, які, поєднуючи різноманітне в єдине ціле, створюють простір інтенсивної культурної взаємодії, міжкультурного багатоголосся, полілогу, а також рівноправності і взаємоповаги національних культур [2, 93].

Організації виховання на основі принципу мультикультурності притаманні: природне слідування традиціям тих культур, у яких живуть діти й відповідно до яких будується життєдіяльність школи, але головне – запровадження інноваційного поля культурної взаємодії у виховному середовищі початкової школи, яке створює абсолютно нові технології, форми і методи, які сприяють формуванню особистості.

Це привчає дітей сприймати сучасні складні культурні процеси як закономірну еволюцію безлічі людських спільнот, нерозривно пов’язаних один із одним. Це також створює інтегративний мультикультурний виховний простір – різноманітні за змістом і формам культурні середовища, у динамічній системі яких діти реально стають як носіями культурних традицій різних культур, у яких вони ростуть, так і учасниками постійної

соціокультурної взаємодії, розвиває в них толерантність, доброзичливість, прийняття іншого, інтерес до культурних відмінностей [2, 95].

Ідея інтернаціональної згоди й культурного розмаїття в освіті і вихованні не нова. Як відомо, зв'язок принципів культуровідповідності і мультикультурності широко використовується в гуманній педагогіці, оскільки вплив сімейних традицій, культурних норм об'єктивно пов'язаний із культурним розмаїттям середовища, у якому росте дитина.

Мультикультурність виховання означає, що воно відповідає різноманітній палітрі суспільства. Крім того, даний принцип передбачає забезпечення різноманітних культурних моделей національних шкіл і їх вільного вибору суб'єктами освітніх процесів. Але одночасно мультикультурність – принцип, що виражає домінувальну орієнтацію на безліч і різноманіття культурних цінностей і норм та їх рівноправність існування у виховному середовищі початкової школи.

Але, крім відповідності школи культурі, важливим є ще один культурний аспект. Культура має ще одне значення – вона є показником високого рівня розвитку, досконалості та якості освіти й виховання.

Коли ми говоримо: школа – «середовище національної культури», ми маємо на увазі, що сама культура – якісний засіб виховання дітей. Це дозволяє не тільки ідентифікувати та відрізняти його від інших, але й указати на ступінь його сформованості, розвиненості і досконалості (у цьому сенсі ми і вживаємо таке словосполучення, як культура навчання або культура виховання).

Часто виходить, що національна школа, орієнтуючись на функції збереження традицій етносу, не являє собою приклад високої технологічності й сучасної якості освіти і виховання та намагається передати національно-культурні цінності тими самими методами, що й попередні покоління. Але історичні умови існування будь-якого етносу швидко змінюються. Сучасні діти опановують складні технології, і вони мимоволі інакше сприймають свою історію, їх культурна ідентифікація протікає інакше, ніж у їхніх батьків.

Етнографічні акценти виховання дітей у національній школі ще можуть емоційно діяти на школярів молодших класів, але вони не можуть задовольнити повною мірою. Сучасним учням початкової школи властиві активний пошук власного поля діяльності і проба сил у широкому сучасному соціальному оточенні. Тому для розвитку національної школи потрібно не стільки збереження етнографічного середовища, скільки розвиток нових, сучасних культурних середовищ, що включають високі технології і розгорнуту перспективу етносу (мова йде про нові технології освіти, інтерактивні методи освоєння виховного середовища, нові можливості використання дистанційної освіти, інтернету, електронної пошти тощо). Також умовою ефективного

виховання в національній школі є знання педагогами більшості сучасних технологій і вміння їх використовувати.

Якщо ж розглядати виховання як справді культурну діяльність, то буде потрібна кардинальна перебудова змісту освітніх процесів у багатьох національних системах освіти – від дитячого садка, школи до вишу й організаційне забезпечення свободи і продуктивності культурної, творчої діяльності педагогів та дітей на основі принципу мультикультурності. Ця основа здатна вивести національну школу на вищий рівень розвитку.

Перш за все, високий рівень розвитку при повнішому розкритті принципу мультикультурності означає широкий культурний зміст освіти, який не зводиться до презентації вчителем культурно-історичних фактів із національної літератури, історії чи інших дисциплін. Тільки подолавши застарілі дидактичні норми й застарілі шкільні технології, ми вийдемо на розуміння назрілої необхідності будувати національну школу не лицем назад – в історичне минуле, яким би героїчним воно не було, а обличчям уперед – у майбутнє етносу. Така школа вже не може орієнтуватися тільки на традиційне етнічне співтовариство, а повинна буде орієнтуватися на творчу особистість – носія культури етносу. У цьому сенсі національна школа стане особистісно орієнтованою і продуктивною. І це буде вже інша модель національної школи, де будуть забезпечені:

- свобода вибору, самовизначення й самореалізації кожного учня на основі різноманітності методів навчання і виховання, його високих технологій та індивідуальних програм;

- націленість виховання на продуктивну й соціально орієнтовану діяльність, починаючи від школи І ступеня;

- провідні методи взаємовідносин у школі – співпраця та підтримка [2, 96].

Інновації в розвиткові сучасної освіти повинні створити умови для появи нової моделі – особистісно-орієнтованої національної за формою, але мультикультурної за сутністю школи. Для цього є прямі передумови – нові соціокультурні умови.

Йдеться, на наш погляд, про прийняття і практичну реалізацію вчителями, директорами шкіл, керівниками нових принципів, які дозволили б сучасній освіті стати:

- дійсно культуровідповідною й сучасною;

- здатною до соціокультурного конструювання;

- орієнтованою не стільки на співтовариство, на етнос, скільки на особистість, на її культурне самовизначення [2, 96].

Останнє потребує пояснення.

Ми звикли думати й говорити про національну школу як колективного носія культурної пам’яті етносу. При такому розумінні школа стає соціальним інститутом, що вводить дитину в систему культурних

цінностей етносу, але самій дитині визначена роль пасивного реципієнта культури, тобто її одержувача. З позицій гуманістичної педагогіки й особистісно орієнтованої освіти зв'язок «культура-школа-дитина» повинен будуватися в зворотній послідовності й визначатися активною позицією дитини (процесами її культурного самовизначення та ідентифікації).

Якщо ж говорити про гуманістичні критерії моделювання виховного середовища, орієнтованого на особистість і її культурний розвиток як у межах національної культури, так і в більш широкому мультикультурному просторі, то базою для такої моделі будуть такі цілі:

- особистісний розвиток, а також гнучкість, відкритість індивідуальних програм;
- право вибору сім'єю й дитиною напрямів і форм освіти та виховання;
- єдність регіонального, федерального і глобального компонентів.

Хочемо наголосити на тому, що досягнення цих цілей є можливим лише на основі забезпечення вільного й добровільного з'єднання всіх перерахованих елементів. Така властивість культури (національної в тому числі) розвивається в режимі самоорганізації. Так само і рівноправності, і інтеграції культур можна досягти на шляху впровадження у виховне середовище обов'язковості: якщо щось стане обов'язковим, то щось інше обов'язково перестане ним бути. Саме тому принцип толерантності передбачає вибір кожною дитиною і її сім'єю тих особливостей культурної, національної та інтернаціональної ідентифікації, які важливі для них у даний момент в існуючому культурному просторі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Забезпечення вільного вибору й самовизначення кожної дитини в культурі – ось що може сприяти культурному розвиткові нації. Такий розвиток часто йде незалежно від тих чи інших офіційних установок, саме тому для виховання повинні створюватися умови стимулювання різноманітності й інтегративності форм (мультикультурності) на основі дії принципів природовідповідності і культуровідповідності, що й передбачає свободу розвитку учнів в умовах мультикультурного виховного середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьян Е. Генезис становлення і розвитку ідей полікультурної освіти / Е. Ананьян // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 12–14.

2. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 272 с.

3. Ломакика Ю. В. Этапы поликультурного воспитания младших школьников / Ю. В. Ломакина // Образование в современной школе. – 2008. – № 2. – С. 31–36.

4. Мілютіна О. Полікультурна освіта молоді в Україні : державна політика і педагогічна стратегія / О. Мілютіна // Рідна школа. – 2007. – № 7–8. – С. 12–14.

5. Трасберг К. Мультикультурна освіта : розвиток ідей і пошук шляхів їх реалізації в сучасному світі / К. Трасберг / під ред. Л. Васильченко. – Тарту, 2004. – С. 7–12.

РЕЗЮМЕ

Иванец Н. Реализация принципа мультикультурности в воспитательной среде начальной школы.

В статье раскрыто значение принципа мультикультурности, его составляющих компонентов, изложены основные характеристики мультикультурного образования и воспитания. Дано определение понятия «национальная школа» и ее воспитательное воздействие в условиях мультикультурной воспитательной среды начальной школы. Указано, что принцип мультикультурности раскрывает широкое культурное содержание образования и воспитания, а не только сводит к презентации учителем культурно-исторических фактов из национальной литературы, истории или других дисциплин. Автор подчеркивает, что, только преодолев устаревшие дидактические нормы и устаревшие школьные технологии, мы начнем строить национальную школу лицом вперед – в будущее этноса, которая будет ориентироваться на творческую личность.

Ключевые слова: *принцип мультикультурности, мультикультурное воспитание, воспитательная среда, начальная школа, национальная школа.*

SUMMARY

Ivanets N. Implementing the principle of multiculturalism in the primary school education.

The article is devoted to the importance of the principle of multiculturalism and its components; the main characteristics of multicultural education are presented. The definition of the term "national school" and its educational impact in terms of multicultural educational space is given.

The aim of the article is to make the phenomenon and structure of the principle of multiculturalism clear; to determine the level of formation of multicultural competence of the primary school students.

It is also designated that the principle of multiculturalism reveals wide cultural content, and it does not just lead to the teacher's presentation of cultural and historical facts of national literature, history or other subjects. The author underscores that only in case of breaking the old didactic standards and outdated teaching technologies we will start building a national school facing forward – to the future of the ethnic group, which will be focused on the creative personality.

The article emphasizes the fact that providing of free choice and self-determination of every child in the culture is something that can contribute to the cultural development of the nation. Such development is often regardless of any other official directions, that is why the situation of diversity and integrative methods of education (multiculturalism) should be created on the basis of the principles related to the natural and cultural views; it involves the freedom of choce of the person.

Until now national school, focusing on the function of preserving the traditions of the ethnic group, is not an example of high technological quality and modern education, it tries to pass the national and cultural values by the same means as the previous generation did. But the historical conditions for the existence of any ethnic group are quickly changed. Modern children become proficient in complex technologies, and they involuntarily perceive their history differently, their cultural identification occurs differently than their parents'.

Active search of their own field of action and trial to strengthen broad contemporary social setting peculiar to modern primary school pupils is inherent. Therefore, the development of national schools should not only preserve ethnographic environment but also the development of the new, modern cultural environments, including high technology, new

educational technologies, interactive methods of educational environment development, new opportunities of using distance learning, the Internet, email and others.

So, if we consider education as a cultural activity, it will require a fundamental alteration of the content of educational processes in many national systems of education – from the kindergarten and school to college; organizational performance and ensuring of freedom of cultural and creative activity of teachers and children on the basis of multiculturalism. This foundation can bring national school to a higher level of development.

Key words: *principle of multiculturalism, multicultural education, educational environment, primary school, national school.*

УДК 373.2.015.31:33

Сабіна Іванчук
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

СТАН ВИХОВАННЯ ОСНОВ КУЛЬТУРИ СПОЖИВАННЯ У ПРАКТИЦІ РОБОТИ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі виховання культури споживання в підростаючого покоління громадян України. Автор аналізує рівень усвідомлення педагогами значущості виховання культури споживання, значення шляхів її формування на етапі дошкільного дитинства. Розкрито зміст діагностичного обстеження, представлено кількісний та якісний аналіз обстеження педагогів дошкільних закладів. На основі аналізу державних нормативних документів та програм навчання, виховання й розвитку дітей дошкільного віку окреслено напрями роботи з педагогами щодо ознайомлення їх із методами та прийомами виховання культури споживання в дітей дошкільного віку.

Ключові слова: *культура споживання, діти дошкільного віку, економічне виховання, економічна освіта, потреби.*

Постановка проблеми. Культура споживання є важливим елементом розвиненого суспільства з високим рівнем економічного розвитку. Означене питання потребує окремого вивчення з метою визначення змісту, методів і прийомів виховання культури споживання в дітей дошкільного віку.

Головним фактором становлення культури споживання особистості є соціальна група, у якій вона виховується, та соціально-економічні цінності, які в ній панують. Споживча поведінка інших учасників цієї групи стає зразком для наслідування, може мати стимулювальний характер як у позитивному (наприклад, прагнення до раціонального споживання разом із іншим), так і в негативному розумінні (наприклад, бажання перевершити рівень споживання іншого). Тому своєчасна увага й позитивний приклад оточуючих дорослих сприяє вихованню в дітей ціннісного ставлення до предметів споживання, прищепленню їм навичок грамотної споживчої поведінки.

Аналіз актуальних досліджень. У нормативних документах у галузі освіти (Закон України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. та ін.) наголошується, що метою сучасної дошкільної освіти має стати формування всебічно розвиненої, життєво компетентної особистості, яка здатна діяти в довкіллі, яке повсякчас змінюється. Серед завдань виховання й

розвитку дітей дошкільного віку виокремлюються такі: розвиток задатків, нахилів, здібностей, культурних потреб дитини, набуття нею соціального досвіду, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля, культурного розвитку тощо. Означені завдання тісно пов'язані з вихованням культури споживання в дітей дошкільного віку, що підкреслює її актуальність.

На забезпечення якості дошкільної освіти на належному рівні спрямовані державні програми навчання, виховання й розвитку дітей раннього та дошкільного віку («Впевнений старт», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Українське дошкілля» тощо). Розглянемо, як вирішуються означені завдання і яке розв'язання проблеми виховання культури споживання пропонується в них.

Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» покликана підготувати дітей 5–6 років до навчання у школі. Відповідно до цього у змісті програми визначаються ті освітні завдання, які сприятимуть формуванню в майбутніх школярів життєвої компетентності. Серед означених завдань автори програми визначають такі, що пов'язані з набуттям економічної компетентності дітей: виховувати культуру дитячих бажань, сприяти становленню системи елементарних цінностей, виховувати культуру поведінки тощо. Увага приділяється формуванню окремих складових культури споживання, як-от: набуття уявлень про те, що кожна людина може виступати в ролі «споживача» і «творця» певного товару; виховання поваги до результатів праці людини, бережливого ставлення до речей, іграшок, приладдя й використання їх за призначенням; вправляння в уміннях планувати свою діяльність, готувати заздалегідь необхідні для неї матеріали, економно та раціонально їх витрачати [4].

Автори програми «Дитина» (Г. Бєлєнька, Е. Бєлкіна, Н. Богданець-Білоскаленко, О. Богініч, С. Васильєва, М. Вашуленко, К. Волинець, Л. Кочина, Н. Кудикіна, В. Кузьменко, О. Огнев'юк, О. Проскура та ін.), зміст якої спрямовано на особистісний розвиток дошкільників, індивідуальний підхід, формування в них життєвих компетенцій, не виокремлюють спеціально завдання з розвитку навичок культури споживання в дітей дошкільного віку. Проте серед освітніх завдань програми визначаються такі, що є фундаментом для виховання культури споживання з раннього віку. Так, підкреслюється, що зміст програми спрямовано на виховання особистості, яка спроможна діяти адекватно й різноманітно в різних життєвих ситуаціях відповідно до потреб і умов реального буття. У розділі «Дитина у довкіллі» одним із освітніх завдань роботи з дітьми раннього віку визначається виховання культуровідповідної поведінки. У молодшій, середній та старшій групі виховується бережливе й шанобливе ставлення до явищ природи, предметного і соціального довкілля. Означені завдання знаходять відбиток у розділі «Привчаємось працювати», де з молодшої групи визначається необхідність виховання бережливого ставлення до результатів власної праці та праці інших людей. У старшій групі

додається завдання, спрямоване на виховання економного використання матеріалів під час праці [1].

У комплексній додатковій освітній програмі «Дитина в дошкільні роки» головною метою проголошено забезпечення повноцінного фізичного, соціального, пізнавального та естетичного розвитку особистості дитини дошкільного віку. У змісті окресленого у програмі фонду «Хочу» автори визначили необхідність залучення дітей до вироблених людством цінностей, формування в них основ ціннісного ставлення до дійсності. Для реалізації означеного завдання в розділі «Розвиток пізнавальної сфери» у старшій групі дошкільного навчального закладу виокремлено підрозділ «Економічна освіта». Робота в цьому напрямі передбачає оволодіння дитиною уявленнями про потреби (їх зміст та вибір між ними), ресурси (види, обмеженість), гроші, бюджет; усвідомлення необхідності працювати, дотримуватися правил культури поведінки. Крім того, авторами програми виокремлено низку економічних умінь, якими має володіти дитина старшого дошкільного віку: робити вибір між різними потребами; порівнювати, оцінювати й обирати товари; визначати результати праці людей різних професій; добирати предмети та засоби праці [2].

У змісті програми розвитку дитини «Українське дошкілля», як і в означених вище програмах, підкреслюється значення розвитку в дітей культури поведінки, поваги до результатів праці інших, бережливого ставлення до предметів навколишньої дійсності й використання їх за призначенням, уміння планувати й організовувати власну діяльність. Крім того, авторами програми виокремлено підрозділ «Основи економічної культури», який покликаний озброїти дітей уявленнями про товарно-грошові відносини, діяльність різних підприємств, банків; розвивати в них уміння зробити покупку, виокремлювати першочергові потреби родини, раціонально й економно використовувати продукти харчування, комунальні послуги тощо [3].

Проте проблема виховання культури споживання в дітей дошкільного віку залишається мало дослідженою. З цією метою вимагає уваги вивчення стану організації роботи з виховання культури споживання в дітей у дошкільному навчальному закладі. Зокрема, ставлення педагогів до означеної проблеми, визначення прийомів та методів для організації роботи в цьому напрямі й надання їм рекомендацій щодо виховання основ культури споживання в дітей дошкільного віку.

Мета статті – проаналізувати рівень усвідомлення педагогами значущості виховання культури споживання, значення шляхів її формування на етапі дошкільного дитинства; виявити рівень знань вихователів щодо змісту поняття «культура споживання» і технологій її формування.

Виклад основного матеріалу. З метою ширшого огляду проблеми виховання культури споживання в дітей старшого дошкільного віку нами

було проведене анкетування вихователів дітей старшого дошкільного віку, які мешкають у Донецькій, Луганській, Харківській та Дніпропетровській областях. Для цього було розроблено анкети з відкритим типом запитань, які були спрямовані на виявлення ставлення вихователів до проблеми виховання культури споживання в дітей старшого дошкільного віку; розуміння ними змісту поняття «культура споживання»; визначення умов, які створюються в родині для розвитку культури споживання в дітей; вибір методів, які, на їх думку, є більш дієвими для цього.

Анкета відкритого типу для вихователів містила в собі 5 запитань, які були спрямовані на виявлення ставлення вихователів до економічної освіти загалом, з'ясування рівня їх знань про культуру споживання та усвідомлення значущості її формування з дошкільного віку; визначення педагогічних умов, методів і прийомів, які сприяють розвиткові культури споживання на етапі дошкільного дитинства. В анкетуванні взяли участь 108 вихователів дошкільних навчальних закладів різних категорій м. Дзержинська, Костянтинівки, Краматорська, Слов'янська Донецької області.

Відповіді на запитання анкети «Як Ви розумієте поняття «економічне виховання»?» показали, що більшість педагогів (51,8 %) розглядають економічне виховання як основу економічної освіти, 18,6 % педагогів вважають, що економічне виховання – це знання про сімейний бюджет, уміння робити вибір між можливостями й бажаннями сім'ї. Невелика група батьків розглядають економічне виховання як бережливе ставлення до речей, іграшок, довкілля (11,1 %), уміння рахувати (3,7 %), виховання в дітей адекватних потреб (7,4 %), знання про професії людей і як дорослі заробляють гроші (7,4 %). Ці відповіді дають можливість припустити, що неповне й досить однобічне розуміння змісту економічного виховання більшістю вихователів заважають їм успішно здійснювати виховну роботу в означеному освітньому напрямі.

На запитання «З якого віку доцільно впроваджувати економічну освіту?» вихователі теж не дійшли згоди. Значна кількість опитаних (48,2 %) відповіли, що основи економічної освіти закладаються на етапі раннього дитинства. 29,6 % вихователів зазначають, що економічне виховання бажано розпочинати в середній віковій групі. Невелика кількість вихователів (22,2 %) вважають, що найкращий вік для впровадження економічної освіти – це старша вікова група.

Така сама неоднозначність спостерігалась у відповідях на запитання анкети «Як Ви розумієте поняття «культура споживання»?». Аналіз засвідчив, що у вихователів немає чіткого розуміння сутності феномену «культура споживання». У більшості їх трактування достатньо однобічне. Так, культура споживання визначалося ними як: «ощадливе користування всіма благами цивілізації» (14,8 %), «знання про споживчі цінності» (7,4 %), «норми, які регулюють потреби» (7,4 %), «загальна культура людини» (5,3 %),

«придбання товару в необхідній кількості» (18,5 %) тощо. Педагогами підкреслювалася лише така складова культури споживання, як уміння обирати товари й послуги не під впливом реклами, а спираючись на власний бюджет та досвід (29,6 %). У деяких відповідях (2,2 %) простежувалося явне нерозуміння змісту культури споживання. Наприклад, були отримані такі відповіді: «уміння спілкуватися, вести діалог», «сукупність суспільних відносин» тощо. Незначна кількість вихователів (14,8 %) у своїх відповідях розкривали поняття культури споживання як низку правил та норм, які регулюють поведінку людини в сфері придбання товарів.

Аналіз відповідей на запитання «Які методи та прийоми для виховання культури споживання в роботі з дошкільниками Ви частіше використовуєте в своїй діяльності?» дав змогу виявити, що провідним методом у вихованні культури споживання більшість вихователів відзначають гру (48,2 %). Вони вважають за доцільне використовувати такі види ігор, як: сюжетно-рольові («Супермаркет», «Сім'я», «Банк» тощо), дидактичні. Крім того, серед методів і прийомів, які сприяють вихованню зацікавленості в дітей, уміння заощаджувати, бережливо ставитися до речей виділяють читання та розповідання творів художньої літератури, бесіди за означеною темою (25,9 %), розв'язання проблемних ситуацій і виконання доручень (14,8 %), перегляд картин та ілюстрацій (7,4 %). 3,7 % вихователів відзначають важливість демонстрування власного прикладу.

Таким чином, на думку педагогів-практиків, розвиткові культури споживання в дошкільному віці сприяють всі види діяльності: ігрова, пізнавальна, трудова, продуктивна діяльність, спілкування. Але більше умов для виховання ощадливості як особистісної якості створюється в ігровій діяльності.

Серед педагогів спостерігалася єдність у відповідях на запитання «Чи обговорюєте Ви з дітьми такі поняття, як «реклама», «товари», «послуги»?». Так, 81,5 % вихователів обговорюють із дітьми ці поняття. На їх думку, реклама – це двигун торгівлі, який спонукає до іноді непотрібного придбання товарів. Проте товари й послуги задовольняють щоденні потреби сім'ї, тому дітям необхідно вміти орієнтуватися в різноманітті товарів і послуг, що пропонує ринок. 18,5 % опитаних не обговорюють ці поняття з дітьми, бо вважають, що це зарано робити в дошкільному віці.

Отримані дані дозволяють стверджувати, що розуміння дорослими проблеми виховання культури споживання в дітей дошкільного віку є незадовільним. Це обумовлено низкою причин, серед яких головною виступає неповне й достатньо однобічне розуміння феномену «культура споживання» та особливостей її виховання в дошкільному віці. Так, вони не знають, до яких сфер належить поняття «культура споживання», які особистісні якості пов'язані з означеним феноменом.

Аналіз відповідей педагогів має ситуативний, нецілеспрямований характер. Непослідовність та необґрунтованість у визначенні умов, форм та засобів розвитку культури споживання в дошкільному віці дає підстави припустити, що більшість педагогів не мають чітких знань про технології виховання таких особистісних рис, як ощадливість, економність, бережливість. У них викликає труднощі вибір методів виховання культури споживання, вважаючи всі методи «дієвими». З цією метою вони не застосовують жодний із них продуктивно. Виділяючи метод гри як найбільш продуктивний для виховання культури споживання, більшість вихователів не визначає особливості його застосування, шляхи організації такої гри, що стимулювала й активізувала виховання ощадливості, економності, бережливості в дітей.

Необхідна цілеспрямована робота з дорослими, метою якої має стати оволодіння ними знаннями щодо виховання в дітей ціннісного ставлення до бажань інших людей, прагнення спрямовувати результати власної діяльності на покращення свого життя та близьких людей.

Для цього було запроваджено програму для педагогів «Виховуємо культуру споживання», метою якої стало: поглиблення уявлень про культуру споживання, ознайомлення з методикою сталого розвитку як інструментом виховання культури споживання в дітей дошкільного віку. Програма передбачала декілька кроків, першим із яких став семінар-тренінг для педагогів експериментальних дошкільних закладів «Теорія і методика освіти для сталого розвитку». У семінарі взяли участь вихователі, методисти та практичні психологи. Програма тренінгу передбачала ознайомлення зі змістом освіти для сталого розвитку як інструментом виховання культури споживання в дітей дошкільного віку. Можливостями ощадливого споживання ресурсів (води, світла) в умовах дошкільного закладу та формування в дітей навичок раціонального споживання.

Учасники тренінгу мали можливість на практиці перевірити свої знання в запропонованих тренером ситуаціях. Практичне виконання тих чи тих завдань дало змогу зрозуміти поняття «сталий розвиток». Робота велася в групах за підтемами: «Допомога і підтримка», «Вода – наше спільне багатство», «Слово у подарунок». Практичні працівники жваво обговорювали запропоновані вправи, давали корисні коментарі, ділилися особливостями власного досвіду роботи.

Щоб показати педагогам важливість ощадливого ставлення до довкілля, протягом двох тижнів у дошкільних закладах у межах освіти для сталого розвитку проходила акція зі збору макулатури «Врятуємо дерева!». У ході акції дітям та їхнім батькам нагадували, що наша планета потребує допомоги, адже кожна тонна переробленого паперу економить 10 дерев, 1000 кВт електроенергії, 200 кубометрів води, іонізований кисень для 30 людей. Родини вихованців активно брали участь у заході.

На постійній основі в експериментальних навчальних закладах проходить акція зі збору використаних батарейок «Батарейки, здавайтеся!». На початку акції було розміщено інформативні плакати, у яких повідомлялося, що утилізація однієї батарейки забруднює 20 квадратних метрів площі та 400 літрів води, а при спалюванні батарейок в атмосферу виділяються діоксини, які є дуже токсичними.

Другим напрямом роботи, який триває паралельно з означеними видами діяльності, стала Школа розумного споживача. Її метою є забезпечення високої якості життя нинішнього й майбутніх поколінь шляхом збалансованого соціально-економічного та екологічного розвитку, відтворення навколишнього природного середовища, раціонального використання природно-ресурсного потенціалу країни, забезпечення охорони здоров'я людини, її екологічної та соціальної захищеності. Досягнення цієї мети відповідає культурним і світоглядним цінностям нашого народу, в історії та традиціях якого завжди було бережливе ставлення до землі, води, рослинного й тваринного світу, природи загалом. Зміст занять Школи раціонального споживача покликаний сприяти розвиткові в педагогів творчих здібностей; формування креативного підходу до оновлення старих речей; виховання ощадливості та бережливого ставлення до довкілля. Особливе значення надається ознайомленню вихователів із можливостями застосування цих знань у роботі з дітьми дошкільного віку та їх батьками.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз вивчення рівня знань педагогів-практиків щодо проблеми виховання культури споживання в дітей дошкільного віку засвідчив необхідність поглибленої роботи із означеного напряму. Це обумовлено неповним і недостатньо глибоким розумінням феномену «культура споживання» та особливостей її виховання в дошкільному віці.

Необхідна цілеспрямована робота з дорослими, метою якої має стати оволодіння ними знаннями щодо виховання в дітей ціннісного ставлення до бажань інших людей, прагнення спрямовувати результати власної діяльності на покращення свого життя та близьких людей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дитина : Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту : О. В. Огнев'юк, К. І. Волинець ; наук. кер. +програмою : +О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна ; авт. кол. : +Г. В. Бєлєнька, Е. В. Бєлкіна, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білоскаленко, С. А. Васильєва, М. С. Вашуленко [та ін.] / Мін. осв. і наук., мол. та спорту України, Головн. упр. осв. і наук. викон. орг. Київміськради (КМДА), Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – 3-тє вид., доопр. та доп. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.

2. Дитина в дошкільні роки : комплексна додаткова освітня програма / авт. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2011. – 188 с.

3. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 264 с.

4. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 104 с.

РЕЗЮМЕ

Иванчук С. Состояние воспитания основ культуры потребления в практике работы дошкольных образовательных учреждений.

Статья посвящена проблеме воспитания культуры потребления у подрастающего поколения граждан Украины. Автор анализирует уровень осознания педагогами значимости воспитания культуры потребления, значение путей ее формирования на этапе дошкольного детства. Раскрыто содержание диагностического обследования, представлены количественный и качественный анализ ответов педагогов дошкольных учреждений. На основе анализа государственных нормативных документов и программ обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста обозначены направления работы с педагогами по ознакомлению их с путями формирования культуры потребления у детей дошкольного возраста.

***Ключевые слова**: культура потребления, дети дошкольного возраста, экономическое воспитание, экономическое образование, потребности.*

SUMMARY

Ivanchuk S. State of basics of consumption culture education in the practice of infant school.

In modern society the state determines the priority role of pre-school education, giving preference to the primary component of lifelong learning, which should provide a versatile personality development of the child. Essential in modern conditions for the person becomes a teacher, his/her competence, erudition, culture.

Culture of consumption is an important element of a developed society with a high level of economic development. Definitions issue requires a separate study to determine the content, methods and techniques of education culture consumption in preschool children.

The main factor in a culture of individual consumption is a social group in which it is brought up, and socio-economic values that prevail in it. Consumer behavior of other members of the group which becomes a role model can have a stimulating character both positive (for example, the desire for rational consumption along with others) and in a negative sense (for example, the desire to outdo the other consumption). Therefore timely attention and positive example to others promotes adult education of the children value attitude to consumer goods, imparting them with the skills of literate consumer behavior.

The author analyzes the level of awareness of the importance of training teachers of cultural consumption, meaning ways of forming during preschool childhood. The content of the diagnostic survey, quantitative and qualitative analysis of the survey of teachers of preschool institutions is presented. The analysis of government regulations and programs for training, education and development of children of preschool age outlines areas of work with teachers on their review of the methods and techniques of education of cultural consumption in preschool children.

The analysis of the level of knowledge of practicing teachers on the problem of education of preschool age children's culture of consumption showed the need for in-depth work on the designated direction. This is due to incomplete and insufficient understanding of the phenomenon of "consumer culture" and the features of education in preschool age.

***Key words**: culture of consumption, preschool children, economic education, economic education needs.*

УДК 371.3:811.161.2:373.3

Олена Компаній
Херсонський державний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ І ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «НАСТУПНІСТЬ»

Стаття присвячена аналізу психологічних і педагогічних поглядів на сутність принципу наступності. Автором встановлено, що психологічний аспект пов'язаний із розвитком особистості на різних вікових етапах, зі зміною провідного типу діяльності в процесі переходу від одного вікового періоду до іншого, з урахуванням новоутворень тощо. З педагогічної точки зору наступність включає в якості істотних компонентів такий момент, як послідовність процесу навчання. Незважаючи на відмінності в розумінні й визначенні наступності, у змістовому плані виявляються спільні підходи. Вона характеризується як деякий об'єктивний і необхідний зв'язок між ланками освіти на всіх етапах навчання, що сприяє послідовному розвиткові особистості.

***Ключові слова**: наступність, психологічні і педагогічні підходи у визначені цього поняття, наступність як загальнопедагогічний принцип, методичний принцип, дидактичний принцип, закономірність, вимога, наступність у мовній освіті.*

Поставновка проблеми. Змінами в соціально-економічній сфері українського суспільства й реформуванням освіти зумовлено першочерговість проблем забезпечення безперервного особистісного розвитку. Сучасну людину вирізняє широта розумових здібностей, які сприяють її швидкій адаптації в мінливому соціокультурному довкіллі. Найсприятливішим періодом їхнього формування визнано учнівство, коли закладається особистісне підґрунтя кожного вихованця, формуються його базисні основи культури пізнання і світогляду. Отже, важливо забезпечити наступність у розвиткові індивідуально-особистісного потенціалу на всіх етапах освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблема наступності знайшла своє відображення в роботах Б. Ананьєва, М. Вашуленка, Ф. Дистервега, М. Данилова, Б. Йосипова, Я. Коменського, Г. Кухти, Г. Люблинської, М. Львова, А. Мороза, М. Пентилюк, І. Песталоцці, О. Савченко, К. Ушинського та ін. У дослідженнях науковців активно ведуться пошуки шляхів забезпечення наступності в навчанні, визначаються різні підходи до визначення цього поняття.

Мета статті. Для розкриття змісту наступності та визначення її ролі в освітньому процесі слід розглянути та проаналізувати різні підходи до розуміння наступності як психологічного й педагогічного явища.

Виклад основного матеріалу. Принциповий внесок у розвиток проблеми наступності в психічному розвиткові особистості вніс С. Рубінштейн. Він вивів її сутність із закономірностей різних стадій процесу розвитку людини. Учений підкреслює, що кожна наступна стадія процесу розвитку виростає з попередньої. Зміст вікових етапів у контексті

наступності зводиться не до діагностики результатів і не до статичних оцінок, а до аналізу змін, характерних для даного періоду, оскільки вони є показниками розвитку особистості [21, с. 273]. Тому, досліджуючи генезу особистісного розвитку, С. Рубінштейн виділив і описав вікові етапи, розкрив категорії цілісності й безперервності життєвого шляху індивідуума, науково обґрунтував роль кожного етапу в його розвиткові.

Психологічні основи наступності в дослідженнях Л. Виготського розкриваються в «зоні найближчого розвитку». Психолог довів, що розумовій діяльності властивий рівень «актуального розвитку» і «зона найближчого розвитку». Перший рівень – «актуального розвитку» – характеризується завершеними циклами розвитку і проявляється в роботі, яку здатний виконати учень без сторонньої допомоги. Проте цей рівень не дає уявлення про розвиток учнів. У «зоні найближчого розвитку» діти виконують завдання під керівництвом учителя. Для успішного навчання важливо в «зоні найближчого розвитку» вміло й цілеспрямовано управляти пізнавальною діяльністю учнів, а на рівні «актуального розвитку» надавати можливість школярам працювати самостійно. «Зона найближчого розвитку» поступово перетворюється на «зону актуального розвитку» і перед учнями виникає нова «зона найближчого розвитку». Таким чином, добре організоване навчання є взаємозв'язаною й цілеспрямованою зміною зон розвитку [5].

Зазначимо, що у своїх праць автор описує вікові періоди, які проходить у своєму розвиткові особистість, представляє основні показники вікового розвитку психіки і психічних новоутворень дітей, обґрунтовує критичні періоди, що супроводжуються віковими кризами й визначає перехід від одного стабільного періоду до іншого.

Досліджуючи наступність як одну з умов розвитку особистості, О. Леонтьєв робить висновок, що стадії розвитку дитини характеризуються не тільки певним змістом провідної діяльності, але й послідовністю в часі. Та діяльність, яка раніше грала провідну роль, починає себе зживати й відсуватися на другий план. Виникає нова провідна діяльність, а разом із нею – і нова стадія розвитку [11, 77–79]. Отже, О. Леонтьев бачить прояв наступності в тому, що в руслі провідної діяльності виникають нові її види.

Згідно концепції Д. Ельконіна, система навчання повинна бути ґрунтована на наступності вікових періодів розвитку дітей при використанні своєрідності кожного періоду. Розвиток пізнавальної сфери дитини та її особистості здійснюється в руслі різних провідних діяльностей, що послідовно змінюють одна одну в онтогенезі (у дошкільному віці – гра, у шкільному – навчання) [24].

У дослідженнях П. Гальперина наступність реалізується в теорії поетапного (планомірного) формування розумових дій. Процес засвоєння знань і дій проходить кілька етапів, на кожному з яких створюються певні

передумови для реалізації наступності в навчанні. Їх усвідомлення відбувається на основі актуалізації минулого досвіду і включення в нове [6].

Отже, психологічний аспект наступності пов'язаний із розвитком особистості на різних вікових етапах і вимагає врахування вікових особливостей дітей, їх провідного типу діяльності, новоутворень та формування певного рівня готовності. Реалізація наступності прослідковується в організації процесу навчання під час оволодіння певними вміннями.

Вивчення наступності в *педагогічному аспекті* дозволяє визначити її сутнісні характеристики по відношенню до освітнього процесу. У педагогічній літературі існують різні підходи до визначення поняття «наступність». Воно розглядається як дуже складний і різнобічний процес, який виражається по-різному в різноманітних умовах і має свою особливість. Саме цим і викликані відмінності у визначені цього терміну, оскільки кожний автор акцентує увагу на якій-небудь певній частині або на одній стороні навчально-виховного процесу.

Уперше ідеї реалізації принципу наступності у вихованні й навчанні дітей представлені у працях Ф. Дістервега, Я. Коменського, І. Песталоцці, К. Ушинського. Так, у «Великій дидактиці» Я. Коменський зазначає, що наступність – це послідовне вивчення основ наук і систематичність знань. Всі заняття повинні розташовуватися таким чином, щоб наступне ґрунтувалося на попередньому, а попереднє зміцнювався наступним» [9, 278]. І. Песталоцці в реалізації принципу наступності особливу увагу приділяє змісту, підкреслює необхідність у кожній галузі набувати знання в такій послідовності, за якої «кожне нове поняття є невеликим, майже непомітним доповненням до засвоєних раніше знань» [17, с. 204]. Розглядаючи процес навчання з точки зору наступності, К. Ушинський пов'язує його з процесом засвоєння знань, що полягає у встановленні зв'язків між новонабутими і вже існуючими знаннями, між якими існують внутрішні зв'язки, зовсім незалежно від того, на якому предметі й коли вони були придбані. Крім того, учений аналізує наступність, як педагогічне правило, від якого залежить успіх будь-якого навчання [23]. Інші дослідники наступності (В. Сухомлинський, С. Шацький) аналізували з позицій дошкільної та початкової освіти.

Отже, заслуга дослідників полягає в тому, що ними були сформульовані основні правила послідовного викладу матеріалу: йти від відомого до невідомого, від легкого до важкого, від близького до далекого. Однак глибокої розробки і практичного застосування ця проблема не отримала.

Зазначимо, що термін «наступність» набуває широке застосування в педагогічній науці на початку XX століття. Групою вчених (Б. Ананьєвим, А. Бушлею, Ш. Ганеліним, Л. Занковим, Г. Люблинською) проводяться дослідження, спрямовані на вивчення зв'язків наступності між дитсадком і першим класом, початковою школою та 5-м класом, а також між середньою і вищою школою [20].

Так, Б. Ананьєв відмічає, що наступність здійснюється на кожному уроці на основі зв'язування нового навчального матеріалу з нещодавно або давно засвоєним, а також при переході від уроку до уроку, тобто в системі уроків, від одного навчального року навчання до іншого, від одного навчального предмету до суміжного з ним і так далі, проявляючи свій загальний педагогічний характер [1, 31].

Цікавим є підхід до поняття «наступність» А. Мороза, який називає його загальнопедагогічним принципом і вважає, що він вимагає постійного забезпечення нерозривного зв'язку між окремими сторонами, частинами, етапами і ступенями навчання й усередині їх; розширення та поглиблення знань, набутих на попередніх етапах навчання [14, 10].

Розглядаючи наступність з позицій системи, Г. Люблинська трактує його як «послідовність освітньо-виховної роботи, де в кожній наступній ланці триває закріплення, розширення, ускладнення й поглиблення тих знань, умінь і навичок, які складали зміст навчальної діяльності на попередньому етапі» [12, 5]. Як бачимо, науковець не вводе наступність у поняття «загальнопедагогічний принцип», але має це на увазі.

Таким чином, наступність деякими авторами аналізується як загальнопедагогічний принцип, який забезпечує взаємозв'язок між ступенями навчання та виховання в різних навчальних закладах.

Аналіз педагогічної літератури засвідчив, що, реалізуючись під час навчання, наступність передбачає послідовне й системне розміщення навчального матеріалу при переході від одного уроку до наступного, від одного року навчання до іншого [7, 227].

Більшість учених-дидактів, зокрема Ю. Кустов [10], О. Савченко [22], одностайні в тому, що наступність дозволяє надати навчальному процесу динамічний характер та забезпечує взаємозв'язок у змісті, формах, методах, прийомах вивчення матеріалу на всіх етапах, ступенях навчання».

Сутність наступності в навчанні розкриває у своїх працях Ш. Ганелін, який під цим феноменом розуміє опору на пройдений зміст, його подальше використання та розвиток в учнів відповідних знань, умінь, навичок, у зв'язку, з чим відбувається створення нових різноманітних зв'язків, розширення й поглиблення нових знань, закріплення пройденого матеріалу на високому рівні [7]. Підтримують цю думку Б. Йосипов та А. Богуш. Так, Б. Йсипов відмічає, що «будь-яке нове досягнення в засвоєнні знань і розвитку здібностей завжди підготовлене попереднім етапом навчання» [16, 212]. А. Богуш пише, що наступність є вищим щаблем розвитку, коріння якого проросли в попередньому ґрунті [3, 11].

Беручи до уваги всі погляди, у науковій роботі наступність тлумачимо як дидактичний принцип, у відповідності з яким знання, уміння й навички розвиваються в певному порядку; коли кожен наступний елемент

навчального матеріалу взаємопов'язується з попереднім, опирається на нього й готує до засвоєння нового.

Отже, у залежності від підходів до аналізу наступності вона визначається як методичний, педагогічний і дидактичний принцип.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що наступність трактується як закономірність, полікультурне явище навчального процесу, умова, вимоги тощо. Так, В. Мусієнко вказує, що цей феномен є закономірною умовою цілісності й ефективності педагогічного процесу, фактором, який визначає логіку та послідовність навчання і виховання особистості на всіх вікових етапах [15, 41].

На думку О. Вашуленко, поняття «наступність» характеризує вимоги, які ставляться до знань і вмінь учнів на певному етапі навчання; форм, методів і прийомів опрацювання нового навчального матеріалу [4].

Таким чином, усі зазначені вище підходи до визначення статусу та виявлення сутності наступності лише підкреслюють її універсальність і поліфункціональність.

Наступність реалізується як у ході вивчення будь-якого предмету, так і «на кожному уроці при зв'язуванні нового навчального матеріалу з нещодавно або давно засвоєними знаннями про схожі явища дійсності» [1, 31]. Виходячи з цього, вагомою є думка М. Пентилюк, у якій відмічається, що основою мовної освіти в Україні є наступність, яка орієнтує на використання набутих раніше (опорних) знань і навичок під час навчання мови на всіх етапах [17, 51]. З точки зору М. Львова, сутність наступності в оволодінні мови полягає в «послідовному, систематичному розташуванні теоретичного і практичного матеріалу, в опорі на вивчене й на досягнутий рівень мовленнєвого розвитку» [13]. К. Плиско зазначає, що цей принцип передбачає раціональне використання набутих раніше знань і навичок під час вивчення нового мовного матеріалу й підготовку до свідомого сприймання наступних тем [19, 39]. М. Баранов звертає увагу на те, що наступність у процесі навчання мови характеризується обліком знань, отриманих учнями в попередніх класах, при вивченні нового матеріалу» [2, 107].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Представлені вище позиції є важливими в навчанні, оскільки забезпечують усвідомлення й осмислення необхідних педагогічних умов для ефективної реалізації принципу наступності в області мовної освіти. Незважаючи на розходження в розумінні й визначенні її змісту, що пов'язані з багатоаспектністю цього поняття, у змістовому плані виявляється деяка спільність підходів. У більшості випадків усі автори одностайно розглядають наступність як зв'язок попереднього матеріалу з наступним, що підготовлює учнів до свідомого й міцного засвоєння нового матеріалу; розширення й поглиблення знань; осмислення пройденого на новому, більш високому рівні.

Перспективу подальших пошуків у напрямку дослідження вбачаємо в розробці методики реалізації наступності в навчанні молодших школярів створювати тексти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О преемственности в обучении / Б. Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1953. – № 2. – С. 23–35.

2. Баранов М. Т. Методика преподавания русского языка в школе / М. Т. Баранова. – М., 2006. – 364 с.

3. Богуш А. М. Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервної освіти / А. М. Богуш // Дошкільне виховання. – 2001. – № 11. – С. 11–12.

4. Вашуленко О. В. Дидактичне забезпечення ефективності наступності змісту на суміжних ступенях освіти [Електронний ресурс] / О. В. Вашуленко. – режим доступу : cgo.nbuv.gov.ua›method/18.pdf

5. Л. С. Собранные сочинения : в 4 т. / Л. С. Выготский. – М., 1984. – Т. 4. – С. 5–242.

6. Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 18–23.

7. Ганелин Ш. И. Дидактический принцип сознательности / Ш. И. Ганелин. – М., 1961. – 156 с.

8. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь,1997. – 376 с.

9. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.

10. Кустов Ю. А. Единство и преемственность педагогических действий в высшей школе / Ю. А. Кустов. – Самара : Самарский ун-т, 1993. – 112 с.

11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл ; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.

12. Люблинская А. А. О преемственности учебной работы в школе / А. А. Люблинская // Преемственность в процессе обучения в школе / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Л., 1969. – С. 3–23.

13. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка [Електронний ресурс] / М. Р.Львов. – Режим доступу :
http://allrefs.net/c12/3mvrk/

14. Мороз А. Г. Пути обеспечения преемственности в самостоятельной учебной работе учащихся средней общеобразовательной школы и студентов вуза (На материалах школ и вузов УССР) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.730 / А. Г. Мороз. – Київ : КГУ им. Тараса Шевченко, 1972. – 24 с.

15. Мусієнко В. С. Створення умов педагогічної наступності дошкільної та початкової освіти / В. С. Мусієнко // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 4 (44). – С. 37–41.

16. Основы дидактики / [под ред. Б. П. Есипова]. – М. : Просвещение, 1967. – 472 с.

17. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2009. – 400 с.

18. Песталоцци И. Г. Как Гертруда учит своих детей / И. Г. Пестолоцци // Хрестоматия по истории педагогіки / [сост. И. Елакин, Н. В. Макаревич, Н. Х. Рычаков]. – Минск : Высшая школа, 1971. – С. 201–212.

19. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект) / К. М. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.

20. Преемственность в обучении и взаимосвязи между учебными предметами V-VII кл. / [под ред. Ш. И. Ганелина, А. К. Бушли]. – М. : Изв-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 280 с.

21. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.

22. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

23. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / К. Д. Ушинский. – М. : 1974. – Т. 2. – 488 с.

24. Эльконин Д. Б. Психология обучения младших школьников / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

РЕЗЮМЕ

Компаний Е. Психологические и педагогические подходы к сущности понятия «преемственность».

В статье рассматриваются психологические и педагогические взгляды на сущность принципа преемственности. Автором установлено, что психологический аспект раскрытия этого понятия связан с развитием личности на разных возрастных этапах, со сменой ведущего типа деятельности в процессе перехода от одного возрастного периода к другому, а также новообразованиями. С педагогической точки зрения преемственность включает в качестве существенных компонентов такой момент, как последовательность процесса обучения. Исследователем делаются выводы, что, несмотря на различные понимания и определения преемственности, в содержательном плане проявляются общие подходы. Она характеризуется как некоторая объективная и необходимая связь между звеньями образования и всех элементов обучения.

***Ключевые слова**: преемственность, психологические и педагогические подходы в определении этого понятия, преемственность как общепедагогический принцип, методический принцип, дидактический принцип, закономерность, требования; преемственность в языковом образовании.*

SUMMARY

Kompaniy E. Psychological and pedagogical approaches to the essence of the concept of “continuity”.

The article is devoted to the analysis of psychological and pedagogical views on the essence of the principle of continuity. The author found out that the psychological aspect is associated with the development of the personality at different age levels, with the “zone of proximal development”, which involves the execution of child jobs under the guidance of a teacher and a gradual transition to independent work, with the change of leading type of activity in the process of transition from one age period to another, in line with which you experience new kinds, as well as with the theory of staged (planned) formation of mental actions, that is, the process of knowledge acquisition and action goes through several stages, each of which created certain preconditions for the implementation of continuity in learning. Scientists consider that the problem of continuity interested not only the researchers in the modern age, but also of the past. Their merit is that they have formulated the basic rules of consistent presentation of the material: to move from the known to the unknown, from easy to difficult, from near to far. However, the deep development and practical application of this problem has not been received. At the present stage, the continuity is seen as a very complex and versatile process that is expressed differently in different environments and has its own peculiarity. This caused differences in the definition of this term, as each author focuses on a particular part or on one side of the educational process. Accordingly, continuity is characterized as: the didactic principle;

the methodological principle; pedagogical principle; the rule; the requirement that refers to knowledge and skills of students at a particular stage of training and the like. From a pedagogical point of view, this concept includes a sequence of the learning process. Despite the differences in understanding and definition of continuity in terms of content they manifest common approaches. Most authors who agree on the continuity suggest a link to previous material, then that prepares students for conscious and strong mastering of the new material; the broadening and deepening of knowledge; reflection on a new, higher level. The above mentioned approaches to determine the status and identify the essence of continuity only underscore its universality and multi-functionality. The prospects for further searches in this direction of the research are seen in the development of a technique of realization of continuity in teaching the younger students to create texts.

***Key words**: continuity, psychological and pedagogical approaches to the definition of this concept, continuity as a general principle, teaching principle, learning principle, regularity requirements, continuity in language education.*

УДК 378

Айгерим Мынбаева, Назгуль Анарбек
Казахский национальный университет им. аль-Фараби

ПЕДАГОГИКА НОВОГО ВЕКА: ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «САМОПОЗНАНИЕ»

В статье освещены особенности преподавания учебного предмета «Самопознание», что представляет собой новое важное направление обновления содержания среднего образования Казахстана. Доказано, что предмет является уникальным, поскольку по содержанию и способу изложения отличается от других учебных предметов. Подчеркивается, что преподавание предмета «Самопознание» как светского учения о духовности опирается на идеи педагогики XXI века, личностно-смыслового развития, осознание единства всего сущего и новых стратегий преподавания.

***Ключевые слова:** предмет «Самопознание», учение про духовность, инновационный образовательный продукт.*

Постановка проблемы. В Казахстане проводится мощное реформирование систем среднего и высшего образования. Постепенно в массовую школу продвигаются идеи педагогики XXI века, гуманной педагогики, происходит обновление методологии и методов обучения. Новым важным направлением обновления содержания среднего образования Казахстана стало введение предмета «Самопознание». Предмет является уникальным, поскольку отличается по содержанию и стилю ведения от других предметов.

Инициатором его введения была первая леди Казахстана С. А. Назарбаева. За 25 лет – годы независимости Казахстана – в настоящее время реализована третья концепция преподавания предмета в школе. Авторы обновленной концепции и программы Р. А. Мукажанова, Г. А. Омарова [1]. Предмет реализует Программу нравственно-духовного образования (НДО) «Самопознание».

Предмет стал инновационным отечественным продуктом. Зарубежные коллеги, знакомясь с его идеей, методикой преподавания, отмечают его новизну и оригинальность. Преподавание «Самопознания» имеет значительные особенности и опирается на современные достижения педагогики и психологии XXI века.

Цель предмета – развитие ребенка, гармоничное развитие интеллектуального и духовно-нравственного потенциала. Педагогика XX века была выстроена на когнитивизме, с превалированием научно-технократической парадигмы. Современная отечественная школа продолжает развивать когнитивные навыки ребенка, его интеллектуальный потенциал. С начала XXI века в образовании активно внедряются технологии социального конструктивизма, когда учащиеся при помощи активных методов обучения учатся организовывать коммуникацию и пространство вокруг себя. Это помогает двигаться к гуманистической педагогике. В то же время необходимо наполнение образования смысло-развивающими технологиями, ценностными оценками. Следующий этап – внедрение технологий на базе коннективизма.

Изложение основного материала. В интеллектуальном развитии учащихся традиционная школа имеет успехи. В век прагматизма, доминирования меркантильных интересов, успеха прагматиков, индивидуалистов, возникает вопрос о нравственности и духовности подрастающего поколения. Гармония и баланс развития светской духовности и интеллекта важны для современного человека. Учащийся XXI века, если заглянуть в будущее, готовятся жить и трудиться в условиях глобальных вызовов третьего тысячелетия. Поколению Next предстоит решать вопросы экологии, физического и психологического здоровья, стрессов, мультикультурного сосуществования; дальше – биоробототехники, освоения космического пространства и др. Данные направления сопряжены с этическими, нравственно-духовными вопросами. Поэтому появление предмета «Самопознание» может помочь раскрыть потенциал каждого человека и в настоящее время направлен на развитие духовно-нравственного потенциала человека.

Кратко остановимся на идее предмета «Самопознание» и рассмотрим методику его преподавания.

Основные идеи концепции предмета «Самопознание»

Предмет «Самопознание» реализует педагогику нового века, поскольку в его основе лежит концепция **духовного гуманизма**. Развитие предмета «Самопознание» обретает интегральные характеристики метапредмета, так как его содержание имеет философские, психолого-педагогические основы.

На современном этапе развития философии, психологии и педагогики восстанавливается целостность понимания человека как триединства «тело-душа-дух». И в Программе нравственно-духовного

образования «Самопознание» «дух», «духовность» рассматривается как объективная реальность, которая не является производной человеческой деятельности, это единая, внутренняя сущность всей Вселенной и человека. Во Вселенной Духовная реальность проявляется как жизнь, движение, развитие, порядок. В сознании человека Духовная реальность проявляется как общечеловеческие ценности, высшие идеалы: совесть, любовь, истина. Уникальность человеческого существования заключается в том, что только человек, используя высший разум, может осознать свою духовную природу и внутреннее родство со всей Вселенной [1].

В структуре человеческой личности можно выделить пять уровней: физический, эмоциональный, ментальный, уровень различения (разум) и духовный уровень. В иерархической структуре человеческой личности ум должен управлять чувствами, а высший разум (уровень различения) должен направлять ум. Ум черпает свою силу в различающем разуме, чувства – в уме, а тело – в чувствах. Высший разум, в свою очередь, черпает свою силу с духовного уровня. Очень точно сказал об уме и его роли гениальный Альберт Эйнштейн: «Ум – слуга высшего сознания, это всего лишь инструмент. Мы создали общество, которое поклоняется слуге и забыло о хозяине» [1, 2].

И идеи великого педагога-гуманиста Ш. А. Амонашвили основаны на целостном восприятии человека как единства тела-души-духа, и отражают позиции самопознания: все общечеловеческие ценности заложены в каждом из нас с рождения, и смысл нашей жизни – их выявлять и раскрывать. На 11 международных педагогических чтениях в Москве (2012 г.) по гуманной педагогике «Учитель, вдохнови меня на творчество!» Ш. А. Амонашвили в своем выступлении подчеркнул важность введения понятия *«духовный гуманизм»*: «Очень важно принять в свое сознание измерение духовности и мыслить на его основе. Материалистическая философия в качестве основы мышления приемлет три измерения – время, материю, пространство. Расширенное сознание во главу этих измерений ставит ещё одно – *духовность*, ядром которого является вера в Высшее Начало. Духовное измерение наполняет педагогику мудростью и направляет её в будущее. Новое в педагогике, к чему мы пришли, – это *духовный гуманизм*, который должен пронизывать всю систему образования. Только через изменение педагогического сознания на основе понятий духовности, гуманности, любви, добра, мира, блага можно будет преодолеть «бич» образования – авторитаризм с его последствиями умножения бездуховности и безнравственности в современном обществе» [3].

Принцип выявления общечеловеческих ценностей, согласно которому содержание предмета «Самопознание» следует основывать на вечных общечеловеческих ценностях, понимаемых как проявление высшей духовной природы человека. Здесь следует особо подчеркнуть, что нравственно-духовное образование, осуществляемое в процессе

преподавания предмета «Самопознание» – это не религиозное, а светское образование, рассматривающее в единстве физическую, психическую и духовно-нравственную природу человека. Абсолютные общечеловеческие ценности, которые заложены в человеке с рождения: *Истина, Любовь, Праведное поведение (Долг), Внутренний покой (Мир), Ненасилие*.

Истина – это знание об изначальной природе всего сущего, разумной вечной всепроникающей энергии жизни, которая, уплотняясь, проявляется как материальный мир. А. Эйнштейн выразил этот процесс в своей гениальной формуле $E=mc^2$, которая означает, что материя – это уплотнённая энергия. Есть лишь одна абсолютная Истина, являющаяся источником всех остальных. Когда ты ее находишь, твои действия сонастраиваются с ней. Истина не ограничена пространством и временем. Для всех стран, всех эпох, для всех и каждого истина – одна и та же. Истина неизменна. Истина – это понимание единства всего сущего, принятие действительности такой, какая она есть.

Общечеловеческая ценность Любовь – это то, что объединяет все времена, все нации, всех людей, всю природу, всю вселенную. Можно выделить три вида любви: эгоистическая любовь, взаимная любовь, чистая, бескорыстная Любовь. Подчеркнем, что Любовь понимается не как чувство, а энергия, которой человек может обмениваться с другими людьми. Многочисленные исследования ученых подтверждают чудодейственное влияние *энергии Любви* на все сферы человеческой жизни. Все живые существа в этом мире и, конечно, люди, их жизнь, поддерживаются энергией Любви. Когда её не хватает, мы ощущаем недостаток энергии. Недостаток энергии Любви создает все проблемы в обществе. Воссоединение с энергией Любви необходимо во всех областях жизни: социальной, экономической, политической жизни. Конечно, прежде всего, это воссоединение должно произойти в области образования [4].

Как выявить потенциальную возможность любить? Для этого необходимо применять на практике идею Любви, то есть делиться любовью со все большим и большим количеством людей, только так осознаётся опыт единства между людьми. Если каждый начнет делиться своей любовью с окружающими людьми, то мир постепенно станет одной большой семьей. Поэтому любовь и служение – это два очень близких понятия. Для того, чтобы развить в себе эти два качества, любовь и служение, нужно иметь тройственную чистоту: чистоту мысли, слова и дела.

Цели образовательного процесса в обучении ***Праведному поведению*** – пробудить заложенную в каждом человеке способность различать и слышать голос Совести; укреплять те мысли, слова и действия, которые развивают и реализуют в повседневной жизни качества праведного поведения. Из следования Истине естественно проистекает Праведное поведение, принцип которого – непричинение вреда ни

самому себе, ни другим людям, ни природе. Для этого необходимо знать, уважать и выполнять законы Природы, морали и государства.

Счастливые люди:

- ✓ не беспокоятся о том, что другие думают о них;
- ✓ стараются видеть во всём плюсы;
- ✓ всегда дружелюбны и благодарны;
- ✓ часто улыбаются и позитивны;
- ✓ живут в настоящем мгновении;
- ✓ знают, что не всё в этом мире совершенно;
- ✓ вносят вклад в окружающий мир;
- ✓ продолжают учиться.

Человек должен посвятить себя Долгу и всегда действовать согласно Долгу так, чтобы он сам мог жить в мире, и чтобы весь мир мог наслаждаться миром. Он сможет обрести настоящий мир, только живя праведной жизнью. Непротивление, несуждение и непривязанность – вот три грани истинной свободы и праведной жизни. Для практики праведного поведения в повседневной жизни важно установить потолок для своих желаний (бережно относиться к пище, деньгам, энергии, времени) [4].

Безусловно, человеком праведного поведения был и выдающийся наш соотечественник Б. Момышулы. О нем высказывалось немало противоречивых суждений. Это объясняется его проявляющимся иногда взрывным характером. Но когда такое случалось, его тоже надо было хорошо понимать. Резкость в его поведении была не проявлением бестактности и грубости, а искренней нормальной реакцией человека Чести и высокой Добропорядочности на фальшь, бюрократизм, беспардонность того или иного чинуши, независимо от национальности и ведомства, в котором тот служил. Как истинно творческая личность, он ценил Человека, а не кресло, занимаемое им.

Сейчас в мире начала распространяться болезнь, ведущая к ослаблению и уменьшению ***Покоя.*** Существует много людей, которые дают полезные советы о нравственности, образовании, долге и порядке; сами же не практикуют, то, что говорят. Слова, лишенные опыта – вот болезнь, поразившая сегодня мир. Современный мир страдает от безнравственных политиков, бездуховной науки и бездушной конкуренции; в таком кризисе крайне необходимы Покой и Любовь.

Истинный Покой завоевывается только контролем над чувствами. Необходимо сначала успокоить ум. Каждое утро мы приводим в порядок свое тело, так же следует каждое утро приводить в порядок свои мысли. Наши невидимые мысли обладают большим могуществом, чем видимое тело, ибо более тонкие уровни человеческой личности определяют состояние более грубых уровней. Окружающий мир – лишь отражение, отзвук, реакция на то, что содержится в нашем уме и чувствах. Покой

ответственен за остроту интеллекта; спешка и беспокойство приводят интеллект в замешательство. Успокоив ментальные волнения, вздымающиеся как волны, уравновесив вращающиеся вихри симпатий, антипатий, любви, ненависти, сожаления, радости, надежды и отчаяния, можно обрести и неизменно поддерживать Покой [4].

Покой не является выводом, к которому приходишь посредством логики. Покой – Дисциплина упорядоченной жизни.

Ненасилие – это универсальность Любви, которая пронизывает весь живой и неживой мир. Ненасилие включает в себя все добродетели, это пик духовных достижений человека на пути к своему совершенству, его индивидуальный духовный опыт.

Три аспекта Ненасилия [4]:

1.Индивидуальный (ненасилие по отношению к пяти органам чувств).

2.Социальный (уважение и любовь ко всем людям, принятие всех культур и религий).

3.Экологический (жизнь в гармонии с природой, забота об окружающей среде).

Практика Ненасилия: стараться не причинять никому вреда; понять, что все существа обладают чувствами и правом на жизнь: развивать чувство единства и всеобщего братства; заботиться об окружающей среде; не тратить попусту все виды энергий, установить потолок для желаний, учиться прощать, воздерживаться от непочтительной речи, от пагубной информации, избегать плохой компании [5].

Методика преподавания – проектирования уроков «Самопознания» в школе

Подготовка к урокам «Самопознания» учителя – творческий процесс, процесс осмысления духовных ценностей с опорой на пережитый жизненный и профессиональный опыт. Это постоянный творческий поиск замысла урока, его сюжетной линии. Темы занятий направлены на раскрытие ценностей. Например, «Мечта и реальность», «Радость жизни», «Любовь и человеческая судьба» и др.

Целевая установка предмета направлена на развитие ребенка, его личности и духовности. А это говорит о доминировании развивающей педагогики, *процесса развития* в педагогическом процессе. В традиционном уроке доминирующей или иными словами ведущей является дидактическая задача, через которую реализуются и воспитательные, и развивающие задачи. В уроке по «Самопознанию» акцент переведен на процесс развития, на выявление общечеловеческих ценностей, которые заложены в каждом с рождения.

Структура урока содержит следующие блоки: оргмомент и позитивный настрой; проверка домашнего задания; цитата урока – позитивное высказывание; рассказывание истории – беседа –

сторрителлинг; творческое задание для учащихся – групповая работа; групповое пение – песня урока; задание на дом; заключительная минута тишины. Сравним структуру построения комбинированного урока и урока по самопознанию (таблица).

Таблица 1

Сравнение структуры комбинированного урока и урока по «Самопознанию»

	Комбинированный урок	*Урок по «Самопознанию»*
Структуры уроков	Оргмомент Вступление	Оргмомент Позитивный настрой
	Проверка домашнего задания	Проверка домашнего задания
	Опрос	
	Объяснение нового материала	Цитата урока Беседа – Сторрителлинг
	Закрепление новых ЗУН	Творческая групповая работа
		Пение хором
	Домашнее задание и подведение итогов	Домашнее задание и подведение итогов
		Заключительная минута урока – минута тишины
Анализ	*Анализ:* - акцент на дидактическую задачу; - акцент на знания, чаще репродуктивную деятельность ученика;	*Анализ:* - акцент на процесс развития – на выявление общечеловеческой ценности и сюжетную линию; - акцент на личностно-смысловое развитие каждого ученика; - результаты – духовно-нравственное образование, единство мысли, слова и дела, ценностное отношение к миру…
Преимущества	Преимущества: - структурность ЗУН, система знаний; - логическое построение знаний; - дисциплина…	Преимущества: Реализация медитативных техник, социального конструктивизма, педагогика экзистенционализма, средовая педагогика, проживания жизни здесь и сейчас; очищение сознания, развитие интуитивного мышления; стратегия сторрителлинга – рассказывание историй (притч), показ видео; вера в гуманистическое начало человека, можно использовать коучинговые техники – сильных открытых вопросов, тонов Волшебника, Старейшины, Друга [6]; правила рамки
Риски	- усвоение репродуктивного стиля мышления; - пассивность большей части	- зависит от личности учителя – его духовной культуры, педагогических и психологических знаний и

	школьников в классе...	компетенций, педагогической креативности, мастерства; - техническое оснащение кабинетов и др.

Позитивный настрой проводится в виде элементов релаксирующих, на наш взгляд, медитационных техник «Свет», «Мысленная прогулка в лес», «Мысленное путешествие в подводное царство» и другие [7, с. 75–78]. Чаще педагогами выполняется под успокаивающую медитирующую музыку. Проводится в течение 3–4 минут. В процессе позитивного настроя учащиеся, образно говоря, гармонизируют отношения со своим Я, концентрируют внимание, «расширяют свое сознание», представляют себя частью Вселенной, светом, успокаиваются, настраиваются на позитивное развитие, позитивное принятие мира. Соответствует ценности Покоя. Здесь педагог должен иметь определенные психологические знания, научиться владеть тоном Волшебника. Поскольку музыка и комментарий позитивные, техника фактически укрепляет здоровье учеников, снижают уровень стресса, помогают развитию интуиции. Техника позитивного настроя, кроме выполнения текущей учебной задачи, в дальнейшем поможет ученикам научиться управлять собой, своим настроем, настроением, выходить из стресса и др.

Далее учащиеся делятся своими впечатлениями о получении позитивного настроя.

Согласно тематике занятия педагог подбирает позитивную цитату – изречения великих людей. Учащиеся озвучивают ее и обсуждают. Они могут согласиться и не согласиться с ней, корректировать ее для себя, аргументировать свой взгляд, предложить другую цитату великого человека, в том числе альтернативную, или продлить идею другим высказыванием великих людей. Ученики постигают смыслы, идет диалог взглядов, и даже диалог поколений. Поскольку ученики очень непосредственны, представляют новое поколение, иногда любят «низвергать авторитеты», нужно уметь поддерживать нетрадиционные подходы, аргументировать точки зрения. Педагог внимательно слушает, заранее продумывает стимулирующие вопросы, должен уметь управлять дискуссией, обобщать, необходимо уметь «мягко» корректировать ответы и импровизировать.

Сторрителлинг рекомендован ЮНЕСКО как современная стратегия преподавания для XXI века. Педагог либо рассказывает, либо показывает видео об историях, созвучных с идеей темы занятия и ценностью. Символично, что притчу или видеоролик учащий мудрости жизни называют «подарок учителя ученикам». Согласно сюжетной линии продолжается обсуждение смыслов – о чем главная идея истории, как ее поняли учащиеся, ее уроки, вопросы понимания и размышления, удивительные идеи, к чему подвигает рассказ. Выбранная учителем

история, притча, рассказ должна раскрыть тему урока, а также должна быть направлена на выявление общечеловеческой ценности.

Далее школьники выполняют творческое задание, чаще групповое. Используются проблемные, креативные методы – мозговой штурм, ролевые игры – инсценировки, арт-технологии, когнитивные технологии и др. Выполнение данного задания реализует концепцию социального конструктивизма, учит стратегиям совместной деятельности, а в идеале выводит на уровень метакогнитивных стратегий построения коллективных решений, выбор способов межличностной коммуникации и направлены на развитие интуитивного мышления. Грамотная организация и интересное задание пробуждает Сердце, в групповой работе происходит не только «синтез интеллекта, аффекта и действия», но и развитие интуиции, вдохновения. Группы учащихся или ученики презентуют свои решения.

На завершающем этапе на высокой ноте учащиеся исполняют песню, имеющую смысловое пересечение с темой и общечеловеческой ценностью. Данный прием продолжает выход учащихся на уровень Разума, поддерживает их позитивные настроения. В то же время происходит единение учащихся. Учитель может подобрать песню на любом языке – казахском, английском, русском. Учащимся при выполнении творческого задания и песни разрешается вставать. А при исполнении песни даже танцевать. Изменяется атмосфера, аура класса, его назначение, развитие. Мы не раз задумывались, какой потенциал имеет песня? Заметим, что в церквях исполнение песни хором выполняет некую духовную функцию единения. А на праздниках, когда люди любят петь? И духовное, и релаксационное, и эмоциональное действо.

В заключении дается задание на дом, подводятся итоги и проводится минута тишины.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. К преподаванию предмета допускаются сертифицированные Национальным научно-практическим и оздоровительным центром «Бобек» учителя. Конечно, для проведения занятия педагогу нужно иметь помимо знания Программы НДО «Самопознание», хорошую аксиологическую культуру, богатый внутренний мир, постоянно проводить внутреннюю духовную работу; уметь привлекать разных учащихся к диалогу, аргументировать. Педагог сам должен быть личным примером человека, живущего в единстве мысли, слов и дела. Для учителя важно искусство при проектировании соединять тематикой как сюжетной линией на основе принципа выявления общечеловеческой ценности блоки занятия, при реализации уметь делать переходы с акцентом на тему и ценность. Фактически в большей степени учитель выполняет роли сценариста и режиссера.

Действительно, вопрос субъективности и зависимости от учителя качества преподавания данного предмета значителен. Однако вспомним,

что и современная постнеклассическая наука также стоит на принципах субъективности познающего сознания. Другое мнение казахстанских ученых – необходимость привнесения элементов когнитивной педагогики, а именно преподавание концепций самопознания, которые помогут проектировать процесс не только духовного саморазвития личности, но и личностного, психологического развития.

Таким образом, преподавание предмета «Самопознание» как светского учения о духовности опирается на идеи педагогики XXI века, личностно-смыслового развития, осознание единства всего сущего и новых стратегий преподавания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мукажанова Р. А. Программа нравственно-духовного образования «Самопознание», третий (базовый) уровень / Р. А. Мукажанова, Г. А. Омарова. – Алматы, ННПООЦ «Бөбек», 2014.

2. Мукажанова Р. А. Руководство для тренера : основной уровень / Р. А. Мукажанова. – Алматы, 2015.

3. Амонашвили Ш. А. Вдохновение и творчество – путь обновления образования / Ш. Амонашвили // 11 Международные педагогические чтения, М., 2012.

4. Мукажанова Р. А. Общечеловеческие ценности (5–11 кл.) : методическое пособие для учителей / Р. А. Мукажанова, Г. А. Омарова. – Алматы, ННПООЦ «Бөбек», 2014.

5. Анарбек Н. Ключевые моменты программы нравственно-духовного образования «Самопознание»: новый этап / Н. Анарбек // Открытая школа. – 2015. – № 9 (150).

6. Аткинсон М. Пошаговая система коучинга / М. Аткинсон, Р. Т. Чойс. – М. : Альпина Паблишер, 2015.

7. Мукажанова Р. А. Методика преподавания дисциплины «Самопознание» в школе : учебно-методическое пособие для учителей / Р. А. Мукажанова, Г. А. Омарова. – Алматы : ННПООЦ «Бобек», 2013. – 176 с.

РЕЗЮМЕ

Минбаєва А., Анарбек Н. Педагогіка нового століття: особливості викладання предмета «самопізнання».

У статті висвітлено особливості викладання навчального предмета «Самопізнання», що являє собою новий важливий напрям оновлення змісту середньої освіти Казахстану. Доведено, що предмет є унікальним, оскілки за змістом і способом викладу відрізняється від інших навчальних предметів. Наголошено, що викладання предмета «Самопізнання», як світського вчення про духовність, спирається на ідеї педагогіки XXI століття, особистісно-смислового розвитку, усвідомлення єдності всього сущого й нових стратегій викладання.

Ключові слова: *предмет «Самопізнання», вчення про духовність, інноваційний освітній продукт.*

SUMMARY

Mynbaieva A., Anarbek N. Pedagogy of the new century: characteristics of teaching the subject “self-knowledge”.

The article deals with the peculiarities of teaching the subject “Self-knowledge” that represents a new important direction of updating the content of secondary education in Kazakhstan. It is proved that the subject matter is unique because the content and method of presentation differs from other academic subjects. It is noted that teaching of the subject

"Self-knowledge", as a secular teachings about spirituality, is based on the ideas of the pedagogy of the XXI century, personal-semantic development, awareness, unity of all things and new strategies of teaching.

The purpose of the subject is development of a child, harmonious development of his/her intellectual and moral potential.

In order to teach the subject the teacher must have the Certificate of the National research and Wellness center "Bobek". It is common knowledge that in order to teach the teacher needs to have in addition to knowledge of the program of "Self-knowledge", a good ethical culture, rich inner world, continuously pursue internal spiritual work; to be able to attract different students to dialogue, to argue. The teacher himself must be a personal example of a person living in the unity of thoughts, words and deeds. It is important for the teacher to master the art while designing to connect by the theme like the plot line on basis of the principle of identifying universal values the blocks of classes; in the implementation to be able to do transitions with a focus on the topic and value. Actually the teacher performs the roles of the screenwriter and director.

Indeed, the question of subjectivity and dependence on the teacher of the quality of subject teaching is significant. However, we should remember that modern post-nonclassical science also stands on the principles of the subjectivity of the knower of consciousness. Another view of the Kazakhstan scientists is the need to bring the elements of cognitive education, namely the teaching of the self-knowledge concepts that will help you design a process not only of spiritual self-development, but also personal and psychological development.

Key words: *subject "Self-knowledge", teaching about spirituality, innovative educational product.*

УДК 373.2.015.31:7:378

Людмила Одерій, Олена Титаренко
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНІХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ – СКЛАДОВА ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У даній статті автори розглядають одну з актуальних сучасних психолого-педагогічних проблем – розвиток художніх здібностей у дітей. Вони обґрунтовують можливість і ефективність використання українського образотворчого мистецтва в якості провідного засобу розвитку художніх здібностей. Художня здібність – особлива обдарованість, що виражається у прихильностях, потребі й здатності до художньої творчості, у легкості засвоєння навичок творчої діяльності в тому чи іншому виді мистецтва. Методика роботи з дітьми спрямовувалася на збагачення культури зорового сприйняття, розвиток емоційної чутливості до творів образотворчого мистецтва, прилучення до самостійної художньої діяльності в техніках народного мистецтва України.

Ключові слова: *художні здібності, українське образотворче мистецтво, декоративно-прикладне мистецтво, розвиток, дошкільники.*

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань сучасної освіти є розвиток людини, яка постійно, з раннього дитинства, удосконалює свою особистість, здібності, обдарованості.

Особливе місце серед них займають художні здібності, бо успіх розвитку суспільства залежить, певною мірою, і від ступеня розвитку в його громадян

здатності діяти за законами краси. Великого значення, у зв'язку з цим, набуває проблема виявлення й забезпечення сприятливих умов для творчої самореалізації дитини, озброєння її способами діяльності, стратегіями мислення.

Супроводжує дитину педагог, вихователь дошкільного закладу. Він емоційно заряджає її, навчає прийомам художньої діяльності і творчості, демонструє власний приклад художньої творчості. Він має величезне значення й вирішальний вплив на розвиток дитини. Ось чому знайомство майбутніх фахівців із особливостями формування художніх здібностей дітей, із засобами їх розвитку, із особливостями використання для цього мистецтва є необхідною умовою їх підготовки.

Виявлення здібностей у дитини і їх ефективний розвиток є одним із найголовніших завдань педагогіки. Необхідно визначити дієві засоби, які б допомогли дитині розкрити повніше свою обдарованість, розвинути свої здібності.

Українське образотворче мистецтво – великий скарб, і його естетичні й художні особливості містять у собі мудрість і красу. У «Базовому компоненті дошкільної освіти» наголошується, що в Україні складаються умови для роботи дошкільних закладів, де певною мірою використовуються досягнення естетичної спадщини народу [1]. «… Мистецтво – це резонатор, який посилює усе добре, усе прекрасне, що є в душі дитини. Треба допомогти дитині через мистецтво глибше усвідомлювати свої думки та почуття, ясніше мислити і глибше почувати» – підкреслював видатний педагог В. О. Сухомлинський [11, 18].

Аналіз актуальних досліджень. Основою вивчення проблеми розвитку художніх здібностей у дітей постають праці видатних психологів О. Л. Венгера, Л. С. Виготського, О. В. Запорожця, В. І. Киріченко, Г. С. Костюка, О. Н. Леонтьєва, В. С. Мухіної, Є. Т. Пілюгіної, С. Л. Рубінштейна, Б. М. Теплова; педагогів Н. О. Ветлугіної, Т. Г. Казакової, Т. С. Комарової, Н. П. Сакуліної, А. П. Усової; філософів В. С. Афанасьєва, П. Н. Бойко, І. І. Давидова, Н. Ф. Овчіннікова, О. Р. Познера, Є. Т. Юдіна, а також Ф. Фребеля, М. Монтесорі, О. Декролі. А для побудови організованого навчання та виховання, що створює умови для розвитку здібностей дитини, особливе значення мають дослідження відомих учених, педагогів і психологів Н. О. Ветлугіної, Л. С. Виготського, О. М. Матюшкіна, В. О. Моляко, Н. П. Сакуліної, В. О. Сухомлинського, Б. М. Теплова, А. П. Усової, П. М. Якобсона.

Метою даної статті є актуалізація вивчення майбутніми фахівцями проблеми формування художніх здібностей у дітей і знайомство з засобами їх розвитку.

Виклад основного матеріалу. Всебічний розвиток здібностей відкриває кожній людині доступ до різних професійних форм діяльності, що є одним із найголовніших завдань кожного цивілізованого суспільства, кожної цивілізованої країни.

Здібності в широкому філософському розумінні – психічні якості індивіда, що регулюють його поведінку і служать умовою його життєдіяльності. Потенціальна здібність представлена організацією морфологічних структур, пристосованих для виконання певної діяльності. Найбільш загальна людська здібність – чуттєвість [2].

Якісний рівень розвитку здібностей висловлюється: у понятті талант – сукупність здібностей, що дозволяють отримати оригінальний, досконалий і суспільно значущий продукт діяльності; у понятті геніальність – здатність здійснювати принципові зрушення в тій чи інший сфері творчості [6, 8].

Здібності не надаються людині в готовому вигляді. Вони завжди є результатом розвитку, який здійснюється головним чином у процесі виховання й навчання. Уродженими можуть бути лише задатки, тобто анатомо-фізіологічні особливості, що лежать в основі розвитку здібностей. Самі ж здібності не можуть виникнути поза конкретною діяльністю людини. Усі складові здібностей – продукт людських взаємовідносин [4, 5].

Незаперечним є факт, що здібності людей не є рівними. Це має бути враховано при вивченні особливостей та побудові будь-якого процесу навчання й виховання. Окремим завданням постає вивчення особливостей формування художніх здібностей. Поняття «художні здібності» – складне й багатогранне. Це особлива обдарованість, що виражається у схильностях, потребах і можливостях до художньої творчості в межах того чи іншого мистецтва. А. В. Кузьменко узагальнює, що художня здібність виявляється у схильності, потребі, здатності до художньої творчості, у легкості засвоєння навичок творчої діяльності [3].

Виходячи з їх праць, естетична здібність визначається як сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, завдяки яким відкривається можливість здійснювати естетичну діяльність: естетично сприймати й переживати явища дійсності і мистецтва, оцінювати їх засобами судження, смаку і співставлення з ідеалом, створювати нові естетичні цінності (у праці, поведінці, науці, техніці і мистецтві) [10].

Корені естетичних здібностей – в особливих природних задатках. Однак проявляються й розвиваються вони тільки у визначених психологічних і соціально-історичних умовах існування індивіда. Формуються вони по мірі становлення і вдосконалення особистості в умовах існуючого рівня естетичної й художньої культури. Своєрідним проявом, конкретизацією і спеціалізацією естетичних здібностей постають художні здібності. Художні здібності – це здатність не тільки до естетичного сприйняття, переживання й оцінювання творів мистецтва, а і здатність до створення художньої цінності [9].

На відміну від естетичних здібностей, якими володіє кожна нормальна людина, художня здібність – особлива обдарованість, що виражається у прихильностях, потребі й можливості до художньої творчості, у легкості

засвоєння навичок творчої діяльності в тому чи іншому виді мистецтва. Культивування й розвиток цих здібностей – одне з головних завдань естетичного виховання. Педагогам-вихователям необхідно виважено зорієнтуватися у виборі засобів і методів вирішення цього завдання. За твердженням Т. С. Комарової, найважливішим фактором формування в дітей художніх здібностей є ставлення до художньої діяльності [7].

Ми теж зробили спробу прийняти участь у вивченні проблеми формування здібностей – зокрема, художніх здібностей дітей дошкільного віку. Ми припустили, що формуванню художніх здібностей у дошкільників буде сприяти прилучення дошкільників до художньої діяльності в межах українського образотворчого мистецтва та ознайомлення дітей із його особливостями, а також використання форм і методів педагогічної роботи, які забезпечують позитивне ставлення до проявів індивідуальності дитини в художній діяльності.

При розробці методики педагогічної роботи, спрямованої на розвиток художніх здібностей, ми враховували, що у психології розрізняють поняття: загальні здібності, спеціальні здібності, здібності до образотворчої діяльності; художні здібності, що належать до числа спеціальних; здібності не являються уродженими якостями, вони існують тільки у процесі розвитку, не існують поза конкретною діяльністю; рівень розвитку кожної здібності в кожної людини залежить від задатків; найвищий рівень розвитку здібностей людини можуть досягти особи обдаровані, талановиті, тобто ті, які мають сприятливе сполучення різноманітних задатків; задатки – анатомо-фізіологічні особливості, що визначають можливості більшого чи меншого розвитку здібностей.

У якості провідного засобу впливу на дитину дошкільного віку ми обрали українське образотворче мистецтво.

Корифей дошкільної педагогіки Н. П. Сакуліна, аналізуючи особливості сприймання дітьми творів народного мистецтва, підкреслювала, що дітям дошкільного віку близькі й зрозумілі твори декоративного розпису, різи, вишивки, народної іграшки. Діти сприймають їх повніше, глибше, ніж великі полотна живопису і станкову скульптуру. Це дуже допомагає вихователю [7].

Являючись рідним, українське мистецтво є зрозумілим, близьким і має великий емоційний вплив на дитину і, на наш погляд, являє собою зразок високої художності. До зразків українського образотворчого мистецтва належать твори як професійних художників, які творили в Україні або були українцями, так і народні, декоративно-прикладні, ужиткові види мистецтва; як сучасні твори живопису, графіки, скульптури, кераміки, так і давні зразки.

Для своєї роботи ми використовували народне декоративно-прикладне мистецтво України. На наш погляд, саме завдяки таким його якостям, як зрозумілість призначення й доступні художні техніки, цей вид мистецтва є придатним для розвитку художніх здібностей дітей дошкільного віку.

Твори народного мистецтва розподіляються на види – за утилітарним або вжитковим принципом. Тобто, посуд, одежа, ткацтво, кераміка. А також за способом обробки матеріалів. Визначають так звані м'які матеріали – вишивка, плетіння, ткацтво, килимоткацтво. І так звані тверді матеріали – художня обробка металу, кісток, кераміка. Виділяються також розписи.

Всі ці твори народного декоративного мистецтва близькі дітям барвистістю, простою композицією. Вони допомагають розвивати в дітей відчуття кольору, використовувати їх техніки. Діти пізнають, що є ритм, симетрія, без яких декоративне мистецтво не можливе. У процесі ознайомлення з творами дитина починає розуміти взаємозалежність між призначенням, формою і прикрасою предмету.

Можна назвати якості декоративно-прикладного мистецтва України, що роблять його дієвим засобом розвитку художніх здібностей дітей: яскравість, простота форми, ритму, розташування художніх елементів, великий вибір і доступність матеріалу, художніх технік, можливість самостійних художніх проявів дітей.

І саме українське мистецтво, завдяки вище вказаним якостям, надає дітям-дошкільникам можливість участі в реальній продуктивній художній діяльності. На основі цього ми провели спеціально організовану педагогічну роботу, спрямовану на виявлення ефективних форм і методів розвитку художніх здібностей дітей дошкільного віку засобами образотворчої діяльності в галузі українського декоративно-прикладного мистецтва.

Ми окреслили, відповідно до визначенню поняття, такі показники художніх здібностей дітей дошкільного віку, як: наявність у дитини інтересу і схильності до художньої діяльності; можливості дитини передавати в художній діяльності власні почуття, фантазії; якість дитячих робіт.

Методика роботи з дітьми спрямовувалася на збагачення культури зорового сприйняття; розвиток емоційної чутливості до творів образотворчого мистецтва; прилучення до самостійної художньої діяльності в техніках народного мистецтва України; розвиток у дітей інтересу та уявлення про художні особливості і призначення декоративно-прикладного мистецтва України. Для розвитку художніх здібностей ми використовували поєднання різних методів, прийомів, форм роботи з використанням різноманітних зображувальних та наочних матеріалів.

На підставі вивчення психолого-педагогічних наукових досліджень і аналізу результатів проведеної нами спеціальної педагогічної роботи можна зробити такі *висновки*: запорукою успішного розвитку художніх здібностей є залучення дітей до продуктивної художньої діяльності; образотворче мистецтво України, зокрема, народно декоративно-прикладне, має значний педагогічний потенціал, може бути вдало використано для розвитку художніх здібностей дітей дошкільного віку.

Ми передбачаємо такі *напрями подальшої роботи*:

- вивчення можливостей забезпечення наступності зі школою в роботі, спрямованій на розвиток художніх здібностей дітей;

- пошук нових засобів розвитку художніх здібностей дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Видавництво «Просвіта», 2012. – 26 с.

2. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1960. – С. 93.

3. Кузьменко В. С. Здібності. Словничок психолога / В. С. Кузьменко // Дошк. вих. – 1996. – № 10. – С. 35.

4. Кулачківська С. Н. Новий погляд на стару проблему. Гуманістичний підхід до розвитку дітей / С. Н. Кулачківська // Дошк. вих. – 2002. – № 7. – С. 16–17.

5.Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1975. – 304 с.

6. Матюшкин А. М. Загадки одаренности : Проблемы практической диагностики / А. М. Матюшкин. – М. : Школа-Пресс, 1993. – 127 с.

7. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, Н. Б. Халезова. – М. : Просвещение, 2010. – 185 с.

8.Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 28.

9. Неменский Б. М. Мудрость красоты : о проблемах эстетического воспитания / Б. М. Неменский. – М. : Педагогика, 2009. – 190 с.

10.Платонов Ю. П. Психология коллективной деятельности / Ю. П. Платонов. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1990. – 184 с.

11.Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1975. – С. 18.

РЕЗЮМЕ

Одерий Л., Титаренко Е. Проблема формирования художественных способностей у детей – составляющая инновационного развития высшего образования.

В данной статье авторы раскрывают теоретические аспекты одной из актуальных проблем дошкольного воспитания – развитие художественных способностей. Дано описание и обоснование применения изобразительного искусства для развития художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста. Методика работы с детьми направлялась на обогащение культуры зрительного восприятия, развитие эмоциональности, привлечение к самостоятельной художественной деятельности в техниках народного искусства Украины.

Ключевые слова: *художественные способности, украинское изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство, развитие, дошкольники.*

SUMMARY

Oderiy L., Titarenko O. Problem of forming children's artistic skills as a component of innovative higher education development.

In this article the authors expose the technological aspects of permission of one of the issues of the day of preschool education. Theoretical aspects of the problem are revealed in the article. A leading place is occupied by description and foundation of application for vocal development of children in the process of study of the art story of an educator. The method of work recommended by the authors is instrumental in vocal development of children of preschool age.

According to the National doctrine of education development in Ukraine, the professional pedagogical studies must be personality oriented. The future teacher must be trained not only as a subject teacher, but a professional teacher capable to communicate and interact with pupils and adults.

In the context of modern social processes the teachers of higher school offer interesting approaches to the future teachers forming taking into account the best tendencies of previous years, namely in the field of pedagogic. Authors underline the idea of the professional forming of the future teacher who must be trained, that require the features in self-perfection, self-education, mastering the most valuable character of humanism. A student must realize while the period of studies, that a personality of an educator is the basis of his vital and professional successes, that the qualities and properties of a teacher are provided by the high level of his self-realization in professional activity.

Among the other types of art the graphic one has unique possibilities to the decision of tasks both of artistic and personality development, public and spiritual becoming of the rising generation. In preschool age the depicting activity is one of the most accessible and emotionally keen.

Perceiving and estimating the aesthetic beautiful phenomenon, a child gains the experience of estimating activity, it acquires major components: the world view positions and options, personality emotional attitude towards the world, the ability to determine the important artistic descriptions. Ability to perceive artistically and aesthetic beautiful experience is from one side the pre-condition, and from the other – the result of aesthetic beautiful estimation of reality which is by itself the ability of aesthetic beautiful perception and aesthetic beautiful sense in operations.

Key words: *artistic skills, Ukrainian fine art, decorative-applied art, development, children of preschool age.*

УДК 371.382.033

Світлана Парфілова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗАСТОСУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОГО МЕТОДУ В НАВЧАЛЬНО-ПОШУКОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Метою статі є дослідження шляхів включення молодших школярів у дослідницьку діяльність, у процес перетворення засвоєних знань і самостійного «відкриття» нових. Методологічну основу становлять теорії наукового пізнання й розвитку особистості. Проведена дослідна робота засвідчила, що успішність реалізації дослідницького методу в процесі навчання багато в чому залежить від оптимального поєднання групових та індивідуальних форм організації занять. Така взаємодія учнів у процесі розв'язання дослідницьких завдань призводить до виникнення позитивних емоцій і формування особистісного смислу учіння. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з розширенням вікових меж досліджуваного контингенту та охопленням інших предметних галузей.

Ключові слова: *дослідницький метод, молодші школярі, навчально-пошукова діяльність, групова робота, індивідуальна форма роботи, навчальна проблема, активність учнів , мотив співробітництва.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вітчизняної освіти характеризується переходом від предметно-орієнтованого до особистісно-

орієнтованого навчання. Формування у школярів розгорнутої й повноцінної дослідницької діяльності, зміст якої становлять теоретичні знання, дослідницькі вміння й навички, є необхідною умовою розвивального навчання. Саме зміст засвоєних знань має провідне значення в інтелектуальному й особистісному розвитку школярів.

Аналіз актуальних досліджень. Ідеї організації навчання шляхом залучення учнів до самостійної пошукової діяльності відображені в працях А. В. Дістервега, А. Я. Коменського, Й. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинського та ін. Елементи дослідницького підходу в навчанні найбільше висвітлення отримали в 60-х роках ХХ ст., у зв'язку з пошуком способів актуалізації і стимулювання самостійної діяльності учнів. А. В. Брушлінський, Т. В. Кудрявцев, О. М. Леонтьєв, А. М. Матюшкін, С. Л. Рубінштейн та ін. займалися дослідженням загального розумового розвитку, загального інтелекту; виявленням умов активізації розумової діяльності школярів у навчальному процесі, умов оволодіння учнями ефективними методами самостійної розумової діяльності; з'ясуванням того, як співвідноситься в процесі навчання засвоєння «готових знань» і самостійне «відкриття» зроблені учнями. Дослідницький метод застосовували переважно у викладанні предметів природничо-наукового циклу багато відомих педагогів і методистів В. В. Половцев, Б. Е. Райков, С. Т. Шацький, К. Л. Ягодовський. У системі загально-дидактичних методів дослідницький розглядався в дидактиці початкової освіти Н. Г. Казанським і Т. С. Назаровою. У зарубіжній педагогіці ідеї дослідницького методу пов'язують із іменами У. Александера, Дж. Брунера, Дж. Дьюї, М. Маркова, В. Оконь, І. Петкова, П. Хальверсона та ін.

У дидактиці та методиці початкової освіти цей метод майже не розроблявся. Він вважався недоступним у початкових класах, хоча деякі науковці (І. Я Лернер, Р. І. Колеснікова, О. М. Лагутіна, В. С. Перекалова та ін.) говорили про його необхідність.

Мета статті – дослідити застосування дослідницького методу в навчанні молодших школярів при поєднанні індивідуальних і групових форм організації пошукової діяльності.

Методологія дослідження. Методологічну основу дослідження становлять психологічні та педагогічні наукові положення про закономірності розвитку особистості; теорії наукового пізнання й розвивального навчання; принципи взаємозв'язку теорії та практики, активності, розвитку, детермінізму, єдності свідомості й діяльності.

Виклад основного матеріалу. Форми реалізації дослідницького методу завжди пов'язані з обов'язковою самостійною пошуковою діяльністю учнів. У процесі навчання найбільш часто навчальні проблеми усвідомлюються учнями в умовах, спеціально організованих учителем шляхом попереднього проведення дослідів, демонстраційних експериментів, самостійних спостережень, організації екскурсій, трудової діяльності тощо.

Сучасні дослідники радять залучати школярів на уроці до розв'язання навчальних проблем і без експериментів, шляхом аналізу відомих фактів і зіставлення їх із новими, логічних суджень і умовиводів на основі раніше засвоєних знань [1; 2; 3; 4; 6; 7]. У даному випадку інформативні функції вчителя мінімізуються, проте більшої ваги набуває його управлінська діяльність, спрямована на організацію дій учнів із усвідомлення навчальної проблеми, самостійного формулювання гіпотез, визначення шляхів розв'язання завдань і власне вирішення, зіставлення отриманих результатів із висловленими раніше припущеннями й узагальнення щодо проблеми в цілому.

У процесі розв'язування навчальних проблем учні можуть консультуватися з учителем (батьками, старшими товаришами). Тут важливо, що запитання, з якими звертаються школярі, виникли в результаті потреби, що з'явилась у процесі самостійної роботи, спрямованої на розв'язання навчальної проблеми. Після закінчення самостійної дослідницької роботи молодших школярів необхідно проаналізувати й оцінити її результати. У цьому й полягає керівництво самостійною навчально-пошуковою діяльністю учнів із боку вчителя.

Успішна реалізація принципу активності учнів початкових класів багато в чому залежить від оптимального поєднання групових та індивідуальних форм організації занять.

Головною перевагою індивідуального навчання, на думку Г. К. Селевко, є те, що воно дозволяє повністю адаптувати зміст, методи й темпи навчально-пошукової діяльності дитини до її особливостей; стежити за кожною її дією й операцією під час розв'язання конкретних завдань; стежити за просуванням від незнання до знання; вчасно вносити необхідні корективи в діяльність як того, хто навчається, так і вчителя; пристосовувати їх до ситуації, яка постійно змінюється, але контролюється з боку вчителя й учня [5, 87–88]. Усе це дозволяє молодшому школяреві працювати економно, постійно контролювати затрати своїх сил, працювати в оптимальний для себе час, що, природно, вможливлює досягнення високих результатів навченості. Індивідуальне навчання в такому «чистому» вигляді застосовується в масовій школі досить обмежено, однак індивідуальний підхід розглядається як один із найважливіших принципів навчання й виховання.

Тим часом, застосування групових форм навчання дозволяє залучити до активної роботи навіть «глухих» учнів, оскільки, потрапивши до групи однокласників, які колективно виконують певне завдання, учень не може відмовитися виконати свою частку роботи, інакше зазнає моральної обструкції з боку своїх товаришів, а до їх думки він, як правило, дослухається навіть більше, ніж до думки вчителя.

У свою чергу, вміння зіставляти різні точки зору в процесі виконання навчальних завдань, уміння ніби «встати на позицію іншої людини» сприяє виникненню важливого новоутворення й у мотиваційній сфері. Саме воно сприяє зародженню, розвитку і становленню мотиву співробітництва. Загальна спрямованість дитини на взаємодію з однолітками поступово переростає в усвідомлене прагнення разом із іншими працювати добре і швидко, тобто найбільш адекватним способом виконати завдання, отримати потрібний усім результат.

Під час групової роботи учнів у процесі навчально-пошукової діяльності значною мірою зростає й індивідуальна допомога кожному, хто її потребує, як із боку вчителя, так і своїх товаришів. Причому той, хто допомагає, отримує при цьому не меншу допомогу, ніж слабкий учень, оскільки його знання актуалізуються, конкретизуються, стають більш гнучкими, зміцнюються саме під час пояснення своєму однокласникові.

Далі ми покажемо прийоми створення проблемних ситуацій і механізм їх розв’язання в ході групових та індивідуальних форм організації навчально-пошукової діяльності.

Урок на тему «Земля – планета сонячної системи. Форма Землі»

Учитель:

– Щоб дізнатися, як люди довели, що Земля – куля, пройдемо разом цікавим шляхом відкриттів – від глибокої давнини до сьогодення. Нехай на цьому шляху вас супроводжують друзі, з якими вам буде цікаво робити відкриття, на яких ви можете покластися. Отже, вирушаємо в путь, поділившись на 5 груп або команд, очолюваних капітанами.

Необхідно пам’ятати умови роботи (вивішені на дошці). Їх дотримання контролюватиме експертна група (двоє учнів).

Умови роботи у групах

1. Правильно йди маршрутом. 2. Дружно крокуй маршрутом. 3. Не гай часу даремно. 4. Будь обережним, виконуючи дослід. 5. Пройдений маршрут – шлях до успіху.

– Вирушаємо в далеке минуле. Цікаво, якою люди уявляли Землю багато століть тому?

Кожна команда отримує рисунок, де зображено, як різні народи уявляли собі будову світу (у вигляді скрині, скляного ковпака із зірками, диску, кита, трьох слонів на черепасі).

Робота у групах

Учитель:

– Розгляньте малюнки.

– Розкажіть, якою люди уявляли собі Землю в далекому минулому.

– Як ви вважаєте, чому саме такою люди уявляли Землю?

– Ми пройшли частину шляху, отже, підіб’ємо підсумок.

Експертна група узагальнює й доповнює відповіді, оголошує критерії оцінювання і підбиває підсумки роботи кожної групи.

Учитель:

– Як же вперше була висунута ідея кулястості Землі?

Здійснимо дослідження цього питання. Виконаємо необхідні досліди, спостереження, рухаючись за заданим маршрутом.

Маршрут для першої групи

1. Прочитайте вступ до дослідження.

Люди помітили, що місячні затемнення припадають на повний місяць – тоді, коли Сонце і Місяць перебувають у протилежних точках небесного склепіння, а Земля знаходиться поміж ними.

Причина затемнення полягає в тому, що Земля затуляє сонячні промені та відкидає на Місяць свою тінь.

За формою тіні можна зробити висновок про форму того предмета, який її відкидає. Тінь Землі, що падає на Місяць, завжди кругла.

2. Визначте у процесі дослідження, який предмет (пласка фігура, куля) відкидає круглу тінь.

Обладнання: лампа – Сонце, аркуш паперу – Місяць, предмет дослідження – Земля.

3. Зробіть висновок.

Така тінь може належати лише _____ (кулі). Отже, Земля – _____ (куля)!

Маршрут для другої групи

1. Для дослідження здобудьте необхідні знання за допомогою підручника (прочитайте статтю підручника з цієї теми).

Лінія горизонту – це ...

2. Прочитайте текст.

Мореплавці звернули увагу на одну особливість. Коли вони зустрічали інший корабель, то спочатку на горизонті з’являлася його щогла. Лише в міру наближення можна було побачити весь корабель.

3. Щоб знайти пояснення цього факту, виконайте дослід.

Здійсніть мандрівку кораблика по:

а) Пласкій «Землі» (по парті). Дивіться при цьому на поверхню парти на рівні очей. Яким ви бачите кораблик протягом усього шляху? Повністю або частково?

б) Кулястій «Землі» (по м’ячу). Яким ви бачите кораблик протягом усього шляху? Повністю або частково?

4. Зробіть висновок.

Поступове зникнення предметів, що віддаляються, за лінією горизонту, а також поступова їх поява з-за лінії горизонту можлива лише на Землі, яка за формою нагадує _____ (кулю).

Маршрут для третьої групи

1. Досліджуючи форму Землі, проведіть дослід.

а) Поставте на пласкій «Землі» (на парті) на різній відстані один від одного два предмети. Подивіться на них (очі на рівні поверхні столу).

Близький і далекий предмети видно однаково добре, вони закриті повністю або частково?

б) Розташуйте предмет на круглій «Землі» (на м'ячі), помістивши його далі від себе. Предмет добре видно повністю, він закритий повністю або частково?

2. Визначте, у якому випадку фотограф стояв під горою, а в якому – на горі. (Подано фотографії одного об'єкта, зроблені з різних точок). Обґрунтуйте свою відповідь.

Зі сходженням на гору лінія горизонту – уявна лінія, яка ніби розділяє небо й землю, – відсувається або наближається? Горизонт – видимий навкруги простір – розшириться чи звузиться?

3. Зробіть висновок.

Саме так ми повинні спостерігати світ, якщо ми живемо на великій кулі.

Отже, наша Земля – _____ (куля)!

Маршрут для четвертої групи

1. Досліджуючи форму Землі, здійсніть мандрівку, рухаючись в одному й тому самому напрямку (на захід):

а) по пласкій «Землі» (по парті);

б) по круглій «Землі» (по м'ячу).

2. З якої мандрівки (*а* або *б*) вам удалося повернутися назад?

3. Прочитайте текст.

Майже п'ять століть тому відважний капітан Фернан Магеллан на вітрильниках вирушив на захід, шукаючи нових шляхів до Індії. Пливучи в одному й тому самому напрямку, мандрівники повернулися назад.

4. Подумайте, що це підтверджує.

Маршрут для п'ятої групи

1. Прочитайте текст.

Завдяки розвитку науки людина змогла подивитися на нашу планету з боку, тобто з космосу.

2. Дослідіть знімки, зроблені з космосу, за планом:

а) форма Землі;

б) блакитна оболонка Землі – це ...;

в) чи освітлена поверхня Землі Сонцем;

г) які кольори можна розрізнити на поверхні Землі;

д) чи можна вважати поверхню Землі ідеально рівною.

3. Розкажіть, якою ми побачили Землю з космосу.

Причини появи хибних уявлень про світобудову в далекому минулому

1. Відсутність необхідних даних.
2. Недостатність спостережень.
3. Схиляння перед силами природи.
4. Фантастичні вигадки про казкових тварин.
5. Відсутність транспортних засобів.
6. Неможливість морських мандрівок.
7. Думка про безмежний океан.

Діти працюють у групах, учитель надає їм необхідну допомогу. Після закінчення роботи групи звітують.

Звернення до експертів:

– Чи вдалося командам підтвердити кулястість Землі?

Експерти узагальнюють результати роботи, формулюють висновки, після чого на дошці з'являються таблички з доказами, закінчення речення «Земля – куля»; оцінюється робота груп.

– Чому ви змогли довести, що Земля – куля? (Досліди, знання, спостереження, «мандрівки», дружна співпраця, допитливість).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, така взаємодія учнів у процесі розв'язання дослідницьких завдань призводить до виникнення позитивних емоцій і формування особистісного смислу учіння. При цьому оптимізується процес пошукової діяльності, яка засвоюється учнями, він стає творчим і розвиває молодшого школяра саме як суб'єкта учіння, сприяє формуванню нових пізнавальних мотивів навчальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмінська О. Г. Організація дослідницької діяльності як засобу інтелектуального розвитку учнів : комп'ютерні технології навчання / О. Г. Кузьмінська // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2007. – № 8. – С. 47–51.

2. Маслікова І. В. Дослідницька діяльність як форма наукового пізнання : філософсько-теоретичний аспект / І. В. Маслікова // Управління школою. – 2007. – № 29. – С. 15–19.

3. Прокопьева О. Как вовлекать учащихся в исследовательскую деятельность / О. Прокопьева // Математика. – 2007. – № 12, 16–30 июня. – С. 8–9.

4. Сапронова О. Практичні завдання-дослідження як засіб екологічного виховання молодих школярів / О. Сапронова // Початкова школа. – 2005. – № 12. – С. 24–27.

5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

6. Туріщева Л. В. Дослідницька робота як умова розвитку творчих особливостей учнів / Л. В. Туріщева // Історія та правознавство. – 2008. – № 4. – С. 7–9.

7. Фирсова М. М. Исследовательская деятельность учащихся гимназии / М. М. Фирсова // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 26–31.

РЕЗЮМЕ

Парфилова С. Использование исследовательского метода в учебно-поисковой деятельности младших школьников.

Целью статьи является исследование путей включения младших школьников в исследовательскую деятельность, преобразования усвоенных знаний и самостоятельного «открытия» новых. Методологическую основу составляют теории познания и развития личности. Проведенная работа свидетельствует, что успешность реализации исследовательского метода зависит от оптимального совмещения групповых и индивидуальных форм организации занятий. Такое взаимодействие учеников в процессе решения исследовательских заданий приводит к возникновению позитивных эмоций и формированию личностного смысла обучения. Перспективы дальнейших научных поисков связаны с расширением возрастных границ исследуемого контингента и охватом других предметных областей.

Ключевые слова: *исследовательский метод, младшие школьники, учебно-поисковая деятельность, групповая работа, индивидуальная форма работы, учебная проблема, активность учеников, мотив сотрудничества.*

SUMMARY

Parfilova S. The research method in the junior schoolchildren learning-searching activity application.

The purpose of this paper is to study possible ways to include younger students in research that is in the process of converting the acquired knowledge and independent "discovery" of new. Methodological basis of research are the psychological and pedagogical research provisions of the laws of development of the personality; theories of scientific knowledge and development of learning; principles of interrelation of theory and practice, activity, development, determinism, unity of consciousness and activity. Conducted research showed that the success of the implementation of the research method in the learning process largely depends on the optimal combination of group and individual forms of employment. The main advantage of individual training is that it allows you to fully adapt content, teaching methods and rate of retrieval of the child to its features; watch her every action and operation in solving specific problems; promotion from ignorance to knowledge; in time to make the necessary adjustments to operations as of the student and teacher; adapt them to the situation that is constantly changing. The general thrust of the child to interact with peers gradually develops into a conscious desire to work together with others well and quickly that is the most appropriate way to do the job, get all the desired result. The feasibility of such application of research method in primary school due to the fact that the age encourages the younger pupils to independent search for new knowledge, promotes personal self-realization and self-determination of each student, forms a general positive attitude towards teaching. The use of group forms of education contributes to the emergence, development and establishment of motive cooperation. Thus optimizes the process of search activity, which is absorbed by the pupils, is creative and develops pupils of elementary school as a subject of teaching, promotes the formation of the new cognitive learning motives. Search of the theoretical results allowed concluding about the importance of constant efforts of teachers, aimed at identifying productive forms and methods of implementation of research method that would provide occurrence pupil in the learning process consciously and actively. Prospects for further research are related to the extension of age limits of the studied contingent and coverage of other subject areas.

Key words: *research method, pupils of elementary school, teaching and research activities, group work, individual work, study problem, pupil's activity, motive for cooperation.*

УДК378:373.3+7.011

Ольга Сорока
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

МОНІТОРИНГ ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ УЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито сутність поняття моніторинг. Представлено результати моніторингового дослідження використання арт-терапевтичних технологій учителями початкової школи. Дослідження передбачало вивчення в учителів-практиків початкової школи суджень щодо практичної готовності до використання арт-терапевтичних технологій; спектр заходів, що посилюють професійну підготовку вчителя початкової школи до використання означених технологій. Встановлено, що здійснювати діагностико-корекційну роботу з молодшими школярами може вчитель початкових класів, залучаючи до цього необхідних фахівців.

***Ключові слова**: моніторинг, арт-терапія, арт-терапевтичні технології, учитель початкової школи, початкова школа, професійна діяльність.*

Постановка проблеми. Традиційна підготовка майбутніх учителів початкової школи, орієнтована на формування знань, умінь і навичок, усе більше відстає від сучасних вимог, де основою освіти повинні стати не стільки навчальні дисципліни, скільки засоби мислення й діяльності. Студентів необхідно залучити вже на стадії навчання у вищому навчальному закладі до розробки інноваційних освітніх технологій, адаптувати до умов конкретного навчального середовища. Тому цілком очевидно, що оптимізувати навчально-виховний процес у початковій школі можливо, поєднуючи традиційні дидактичні методи й інноваційні освітні технології, до яких належить «арт-терапія – інноваційна освітня технологія «лікування» засобами образотворчого мистецтва, а саме малюнком, графікою, живописом, скульптурою для гармонійного розвитку особистості. Як допоміжні засоби в арт-терапії використовуються музика, казка, танець, гра, драма тощо» [9, 34]. З урахуванням вікових особливостей молодших школярів з'являється можливість показати світ у всьому його різноманітті із залученням таких комплексних арт-терапевтичних технологій, як музикотерапія, казкотерапія, ігрова терапія, що сприяє емоційному розвиткові та формуванню творчого потенціалу молодших школярів.

Інноваційна за змістом і характером динаміка розвитку педагогічної освіти, орієнтованої на творчу особистість молодшого школяра, вимагає проведення моніторингу використання арт-терапевтичних технологій учителями-практиками початкової школи. Це дасть змогу проаналізувати дійсний стан використання означених технологій у професійні діяльності вчителя, покаже прогалини та дасть змогу змалювати перспективи.

Аналіз актуальних досліджень.У психолого-педагогічних дослідженнях проблема моніторингу в освітній галузі висвітлювалася вченими А. Бєлкіним, В. Беспалько, Г. Єльніковою, В. Кальней, Т. Лукіною, О. Майоровим,

С. Шишовим та ін. Окремі аспекти моніторингу якості початкової освіти висвітлені в працях О. Митника, О. Полєвікової, О. Савченко, Е. Степанюк та ін. Проте, незважаючи на вагомі наукові результати цих досліджень, поза увагою учених залишилася проблема моніторингу використання арт-терапевтичних технологій учителями початкової школи.

Мета статті – розкрити поняття «моніторинг»; проаналізувати стан використання арт-терапії та арт-терапевтичних технологій учителями початкової школи.

Методи дослідження – аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з досліджуваної проблеми, анкетування.

Виклад основного матеріалу. Науковці по-різному розуміють поняття «моніторинг». Так, М. Бершадський та В. Гузєєв визначають моніторинг як «соціально-педагогічну службу, що займається відстеженням того, як реалізуються життєві та професійні плани випускників, як складається їхня доля [1, 15; 3], а також як планомірне, довготривале діагностичне спостереження за професійно-освітнім процесом, систему збору, опрацювання, аналізу та збереження інформації про функціонування педагогічної системи, що забезпечує неперервне відстеження її стану, своєчасне коригування та прогнозування розвитку [1]. Н. Малаховська дає таке визначення моніторингу: «Це неперервне науково обґрунтоване спостереження за освітнім процесом із метою виявлення його відповідності бажаному результату чи першочерговим уявленням за допомогою збору певних основних показників» [7, 17].

Нам імпонує думка О. Майорова, який трактує моніторинг як «систему збору, обробки, зберігання й поширення інформації про яку-небудь систему чи окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління цією системою, що дає змогу висловлювати судження про її стан і дає можливість прогнозувати її розвиток» [6, 12]. Г. Єльнікова вважає, що сутність моніторингу «полягає в синхронності процесів спостереження, замірювання, вироблення на цій основі нових знань про стан об’єкта з подальшим моделюванням, прогнозуванням та прийняттям відповідного управлінського рішення» [4, 30].

Слід зазначити, що моніторинг є системною процедурою, головна мета якої визначається не лише відстеженням за певним станом об’єкта, а й з’ясуванням чинників, що сприятимуть його розвиткові, тобто моніторинг можна вважати науковим методом дослідження певного об’єкта, у нашому випадку йдеться про дійсний стан використання арт-терапії та арт-терапевтичних технологій (АТТ) учителями початкової школи. Завдяки моніторингу реалізується зворотний зв’язок, що дає змогу оперативно регулювати й коригувати зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання АТТ у вищому навчальному закладі.

З метою вивчення стану використання вчителями-практиками арт-терапії та АТТ ми провели діагностичне дослідження, яке у згорнутому вигляді може бути представлено, зокрема, у таких аспектах. Об'єктом моніторингового дослідження були 181 учитель початкових класів м. Тернополя, м. Ізмаїла, м. Полтави.

На основі досліджень Н. Городецької [2], О. Мороза [8], М. Фірсова [10] усі респонденти, які були задіяні в моніторинговому дослідженні, були поділені відповідно до педагогічного стажу на три категорії, а саме:

— до 3-х років – це період, що характеризується входженням у професію, освоєнням нової соціальної ролі, професійним самовизначенням, формуванням особистісних та професійних якостей, досвідом самостійного виконання професійної діяльності – 19 учителів;

— від 3-х до 10-ти років – період повного засвоєння професії та оволодіння педагогічною майстерністю на основі сукупності раніше набутих знань, навичок, формування індивідуального стилю професійної діяльності – 23 учителі;

— більше 10-ти років – період «педагогічної кризи», що з'являється в діяльності вчителів зі стажем 10–15 років. Перебуваючи в зеніті своїх фізичних і духовних сил, маючи значний позитивний досвід роботи у школі, вони починають відчувати глибоку незадоволеність своєю працею. У результаті цього відбувається спад професійної активності. Як правило, вони негативно ставляться до сучасних інноваційних технологій у навчальному процесі початкової школи – 139 учителів.

Дослідження передбачало вивчення в учителів-практиків початкової школи таких питань: діагностику суджень респондентів щодо практичної готовності до використання АТТ; спектр заходів, що посилюють професійну підготовку вчителя початкової школи до використання АТТ тощо. Для цього ми розробили анкету. На основі такого анкетування ми зможемо прогнозувати відтворення реальної ситуації щодо означеного аспекту моніторингового дослідження, бо ним охоплені респонденти півдня, заходу й північно-східної частини країни.

Конкретизуємо набуті діагностичні матеріали, які віддзеркалюють окремі аспекти використання вчителями початкової школи арт-терапії та АТТ. Насамперед, нас зацікавило, з якими проблемами вчителі початкової школи частіше зіштовхуються під час роботи з молодшими школярами у період їхньої адаптації до школи. Аналіз даних свідчить, що більшість респондентів (66,2 %) на перше місце ставить «неорганізованість поведінки та низький рівень довільної регуляції». Учителі відзначали, що останнім часом збільшилася кількість школярів, які досить часто використовують неефективні способи вирішення задач, у їхніх діях і судженнях відчувається поспішність або, навпаки, коливання й сумніви, що знижують ефективність пізнавальної активності. Це може бути зумовлено

слабкістю гальмівних процесів у корі головного мозку і недостатньою сформованістю функцій контролю за своєю поведінкою, що проявляється переважно в дітей молодшого шкільного віку.

Оскільки процес адаптації до школи триває в середньому від 10–18 днів до 1–3-х місяців, як правило, він супроводжується зростанням внутрішньої напруженості дитини, підвищенням рівня тривожності, появою шкільних страхів, зниженням самооцінки. Саме тому вчителі помічали «емоційні порушення поведінки» у молодших школярів – 32,1 %. Наявність негативних емоційних станів, таких, як тривожність, що проявляється у хвилюваннях, підвищеному занепокоєнні в навчальних ситуаціях, у процесі спілкування з однолітками та вчителями, може свідчити про існування порушень в особистісному розвиткові (12,7 %) та в комунікативній сферах особистості (16,1 %).

Тривожність як емоційне напруження сприяє появі страхів у ситуації перевірки знань учнів, дезорганізації навчальної діяльності – і, як наслідок, навчальна мотивація дитини значно знижується. Неуспіх породжує тривогу, яка сприяє закріпленню невдач. Тому важливо вчасно діагностувати психологічний стан дитини на наявність тривожності, страхів, оскюільки вони можуть суттєво знижувати навчальну успішність. Тривожність є не лише однією з причин неуспішності в навчанні, а й часто є наслідком невстигання дитини у школі – про це наголошували 43,1 % учителів.

Загалом учителі відзначали, що лише незначна кількість дітей нормально й легко адаптується до навчання. При цьому показниками адаптації є продуктивність у навчальній діяльності, відсутність деструктивних емоційних станів та внутрішньої напруженості. У переважної більшості дітей процес адаптації затягується. Бувають випадки, коли на першому році навчання повноцінної адаптації до школи так і не відбувається. І такі учні потребують особливої уваги як із боку вчителя, так і психолога або соціального педагога.

Беручи до уваги те, що молодші школярі зіштовхуються з різними проблемами адаптації, ми намагалися визначити, як часто здійснюється діагностична робота з молодшими школярами практичним психологом або соціальним педагогом. Більша частина вчителів (70,1 %) відзначали, що діагностична робота здійснюється в міру необхідності, причому інколи ця діагностика відбувалася на початку першого класу, саме в період адаптації молодших школярів, і в середині 4-го класу, коли практичні психологи проводили діагностику самооцінки учнів. 21 % респондентів відповіли, що діагностика здійснюється раз на семестр, і вона пов’язана з чітко розробленим планом роботи практичних психологів і соціальних педагогів. 7,8 % учителів відзначали, що діагностика здійснюється один раз на навчальний рік, що, безперечно, є недостатнім і не може сформувати цілісну картину про адаптацію молодших школярів в умовах початкової

школи. Ми вважаємо, що вчасно проведена діагностика зможе не лише значно поліпшити емоційний стан молодших школярів, але й покращить навчальні досягнення, пізнавальну активність та взаємини учнів із однолітками, батьками та педагогами.

Для визначення можливостей арт-терапії та АТТ у діагностико-корекційній роботі з молодшими школярами ми запропонували вчителям початкової школи оцінити їх за 10-тибальною системою. Приємно відзначити, що третина вчителів (27,6 %) оцінили можливості арт-терапії та АТТ у 8 балів; приблизно однакова кількість респондентів віддали по 9 балів (16,1 %) і по 10 балів (16,6 %). Незначна кількість учителів, і це вчителі зі стажем більше 10-ти років, надали можливостям арт-терапії від 1 до 4 балів (6,6 %). Тобто в цілому переважна більшість учителів, які працюють, визнають можливості арт-терапії та АТТ в діагностико-корекційній роботі з молодшими школярами. Отже, як показують результати моніторингового дослідження, арт-терапія та АТТ мають значний потенціал та можуть бути використані в системі початкової освіти як ефективний засіб діагностики емоційної сфери при проведенні, наприклад, проективних малюнкових тестів.

У процесі спостережень та бесід із учителями було встановлено, що деякі з них, особливо це стосується вчителів-початківців зі стажем до 3-х років, аналізують малюнки дітей, відзначаючи при цьому особливості кольорової гами (темні кольори можуть свідчити про поганий або пригнічений настрій, світлі – навпаки); займаються з дітьми виготовленням спільних колажів, що сприяє покращенню загальної атмосфери та є об'єднувальним фактором у роботі з дітьми; застосовують педагогічний малюнок на дошці під час пояснення нового навчального матеріалу; організовують виставки творчих робіт учнів. Ми вважаємо, що методами корекції поведінки молодших школярів можуть бути не тільки арт-терапія, але і її допоміжні технології: ігрова, музична, казкотерапія, оскільки вони мають великі творчі та розвивальні можливості та із задоволенням сприймаються дітьми.

Під час моніторингу було запропоновано визначити, чи доцільно відносити арт-терапію та АТТ до тих, що сприяють фаховому вдосконаленню сучасного вчителя. Аналіз даних свідчить, що 43,1 % учителів вважають, що «арт-терапія та АТТ, безперечно, сприяють фаховому вдосконаленню сучасного вчителя», причому відповіді вчителів із різним стажем розподілилися приблизно однаково. «Арт-терапія та АТТ більше сприяють, ніж не сприяють», – вважають 33,2 % респондентів, «важко відповісти» – 19,3 % учителів. Незначний відсоток учителів (4,4 %) відзначили, що «арт-терапія та АТТ більше не сприяють, ніж сприяють фаховому вдосконаленню вчителя», що може свідчити про небажання займатися саморозвитком у професійному плані і звичку працювати за шаблоном – «навчальна програма понад усе».

Отже, респонденти визнають, що арт-терапію та АТТ доцільно відносити до тих засобів, завдяки яким можливо оптимізувати процес навчання в початковій школі. Тобто, серед учителів домінує судження: якщо у процес підготовки майбутніх учителів початкової школи впроваджувати арт-терапію та АТТ, то можна говорити про оновлення початкової школи в бік гуманізації та розвитку.

Наступним питанням ми намагалися з'ясувати, чи можливо розширити спектр функцій учителя початкової школи, додавши при цьому діагностичну, корекційну та терапевтичну. Аналіз відповідей респондентів свідчить, що більшість учителів (30,4 %) вважають, що спектр функцій учителя може бути розширений, «більше так, ніж ні» відповіли 28,2 % учителів; «більшість ні, ніж так» – 14,9 % учителів. На жаль, 12,7 % учителів зі стажем більше 10-ти років негативно відповіли на запитання. Відсоток учителів, яким було «важко відповісти», склав 13,8 %.

У процесі бесід ми з'ясували, що вчителі зі стажем більше 10-ти років вважають: названі вище функції мають бути покладені на відповідних фахівців – психолога або соціального педагога. Як правило, такі вчителі працюють за старою звичкою і не намагаються обтяжувати себе додатковою роботою. «Молоді» вчителі, навпаки, вважають, що проводити діагностику емоційної сфери дітей, наприклад, за допомогою проективних малюнків, це не просто цікаво, але й корисно. А корекційно-терапевтична робота у вигляді казкових, ігрових або театралізованих занять сприятиме пробудженню інтересу та підвищенню мотивації молодших школярів до навчання в початковій школі.

Для визначення функціональних можливостей АТТ ми запропонували вчителям проранжувати освітні галузі, у яких було б доцільно використовувати АТТ задля оптимізації процесу навчання молодших школярів. Ми обчислили середній ранг кожної освітньої галузі. Рангові місця розподілилися в такому порядку. Перше місце вчителі віддали галузям «Мистецтво» і «Технології», пояснюючи це тим, що саме на цих предметах можна «малювати, ліпити, займатися виготовленням художніх виробів». На думку вчителів, ці види художньої діяльності і є арт-терапією. Ми не погоджуємося з цим. У своєму дисертаційному дослідженні Л. Лебедєва [5] наводить перелік відмінностей арт-терапевтичних занять від уроків малювання. Хоча, безперечно, на уроках малювання можна проводити, наприклад, проективне малювання, що дасть змогу не просто виконати завдання «щось намалювати», але й провести непряму діагностику емоційного стану учнів.

Освітня галузь «Мови і літератури» посіла третє місце, що було пов'язано з тим, що на уроках мови можна використовувати, наприклад, репродукції картин для написання творів, розвитку мовлення, читання творів різних родів і жанрів із усної народної творчості: загадок, ігрового фольклору,

казок, легенд, міфів, літературних казок тощо. У процесі роботи над казками молодші школярі навчаються помічати особливості засобів вираження емоцій, почуттів, передавати ставлення до зображуваних подій і героїв.

Четверте та п'яте місця були відведені «Природознавству» та «Суспільствознавству». Учителі відзначали, що ці уроки можна зробити набагато цікавішими, якщо влаштовувати для дітей екскурсії, давати художньо-творчі завдання, наприклад, малювати свої враження від побаченого на природі або виготовляти вироби з природних матеріалів тощо. Шосте місце вчителі відвели галузі «Здоров'я і фізична культура», підкресливши при цьому необхідність збереження й зміцнення фізичного, психічного та духовного здоров'я дітей.

Останнє місце вчителі відвели освітній галузі «Математика», пояснюючи це тим, що вона не містить суттєвих можливостей для застосування АТТ. Учителі при цьому наголошували, що на уроках математики можливо здійснювати роботу щодо загального розвитку особистості: виховання зосередженості, наполегливості, самостійності; розвитку інтелекту, пам'яті, мовлення, уяви тощо. Однак головним при цьому має залишатися програмне навчання, від якого не можна відходити.

Вагомий інтерес у контексті нашого дослідження мають відповіді вчителів щодо характеру самооцінних суджень відносно практичної готовності до використання АТТ у професійній діяльності. Узагальнюючи набуті в цьому плані матеріали, зазначимо, що частина вчителів (13,2 %) вважають себе «практично готовими» до цієї діяльності. Об'єктивно оцінюють свої можливості лише 12,2 %, вони вважають себе не готовими до використання АТТ у професійній діяльності, оскільки не проходили відповідну підготовку. «Більше готові, ніж не готові» відзначили 26,5 % учителів. Приблизно такий самий відсоток (28,2 %) – учителі, які вважають себе «більше не готовими, ніж готовими». Водночас ми не настільки оптимістично налаштовані, бо, по-перше, йдеться про твердження лише на основі самооцінки респондентів, по-друге, більшість учителів мають лише загальні уявлення про арт-терапію, а вони, як правило, поверхневі й неточні.

Для прогнозування експериментальної системи роботи ми визначали, що саме доцільно впроваджувати у вищій школі з метою вдосконалення підготовки майбутніх учителів до використання АТТ у початковій школі. Учителі зі стажем до 3-х років наголошували, що процес навчання у вищій школі відбуватиметься набагато цікавіше, якщо проходитиме у формі тренінгових занять (57,9 %), де вони матимуть змогу ознайомитися з практичними АТТ, які згодом можна буде використати в початковій школі з молодшими школярами. «Досвідчені вчителі» надають перевагу класичним формам навчання – предметам або спецкурсам, передбаченим навчальним планом – 45,3 %. Третина вчителів (33,2 %) обрали «зустрічі» з психологами-практиками, які займаються арт-терапією на професійному рівні.

Наступним завданням моніторингового дослідження було запропонувати вчителям, базуючись на власному життєвому досвіді, оцінити ступінь використання АТТ у роботі вчителя початкових класів (зокрема за 10-бальноюсистемою). Дані діаграми свідчать, що більша кількість респондентів оцінюють значний ступінь використання АТТ у роботі вчителя (більше п'яти балів). Приблизно кожний четвертий респондент оцінив ступінь використання вчителем АТТ у 8 балів. 11,6 % учителів оцінили цей ступінь максимально – на 10 балів. Отже, на рівні самооцінних суджень респондентів переважає середня готовність до використання АТТ у практиці роботи сучасного вчителя початкових класів, що підтверджує актуальність досліджуваної проблеми.

Проводячи анкетування, ми намагалися визначити, наскільки респонденти усвідомлюють значення арт-терапії та АТТ для професіоналізму вчителя початкової школи (максимальний рівень усвідомлення – 10 балів). Набуті діагностичні матеріали свідчать, що кожен четвертий респондент адекватно усвідомлює значущість арт-терапії та АТТ для професіоналізму вчителя (27,6 %). Це дає підставу стверджувати, що процес підготовки вчителів початкової школи необхідно здійснювати з активним застосуванням інноваційних методів і технологій навчання, серед яких провідне місце займає арт-терапія. У результаті така підготовка зможе розкрити внутрішній потенціал особистості майбутнього вчителя, розвинути художньо-естетичні здібності та розширити світогляд. Крім того, це дасть змогу усвідомити, що арт-терапевтичні заняття є не просто потрібними для розвитку дітей; під час їх проведення вони зможуть проявити себе найяскравіше, відволіктися від своїх проблем.

Проведене моніторингове дослідження дає підстави дійти таких **висновків**. По-перше, у практиці початкової школи склалася традиційна система навчання молодших школярів. Можна говорити лише про поодинокі випадки прояву інтересу вчителів до нетрадиційних форм, методів і технологій навчання в школі, як правило, у вчителів із незначним стажем роботи. По-друге, за специфікою своєї праці вчитель початкової школи тривалий час перебуває зі своїми вихованцями, спостерігає за ними під час різних уроків, а отже, не тільки може краще знати своїх учнів, але й має більше можливостей для навчального, виховного й розвивального впливу. По-третє, здійснювати діагностико-корекційну роботу з молодшими школярами може вчитель початкових класів, залучаючи до цього необхідних фахівців. По-четверте, арт-терапія та АТТ мають величезні можливості, починаючи від діагностичних і завершуючи корекційно-терапевтичними, а отже, вони можуть бути з успіхом використані задля оптимізації навчально-виховного процесу в початковій школі.

Перспективи подальших наукових розвідок. Подальшого наукового дослідження потребує аналіз зарубіжного досвіду використання АТТ учителями початкової школи у професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бершадский М. Е. Мониторинг учебного процесса. Измерительные инструменты / М. Е. Бершадский, В. В. Гузев // Химия в школе. – 2002. – № 8. – С. 11–17.

2. Городецька Н. Г. Психологічний аналіз інноваційних бар'єрів у діяльності сучасних педагогів / Н. Г. Городецька // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2008. – Т. 10. – С. 100–108.

3. Гузеев В. В. От методик – к образовательнойтехнологии / В. В. Гузеев // Народное образование. – 1998. – № 7. – С. 84–91.

4. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : курс лекцій / Г. В. Єльнікова. – К. : ЦІППО АПН України, 2002. – 133 с.

5. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя : дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Людмила Дмитриевна Лебедева. – М., 2003. – 426 с.

6. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. – К. : Интеллект-центр, 2005. – 424 с.

7. Малаховская Н. А. Комплексный моніторинг образовательного процесса / Н. А. Малаховская // Профессиональное воспитание. – 2006. – № 5. – С. 17–18.

8. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя : навчальний посібник / О. Г. Мороз. – К. : КДШ ім. О. М. Горького, 1980. – 96 с.

9. Сорока О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій : дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Ольга Вікторівна Сорока. – Тернопіль, 2016. – 534 с.

10. Фирсов М. В. Теория социальной работы : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Фирсов, Е. Г. Студенова. – М. : Гуманит. изд. центр Владос, 2001. – 432 с.

РЕЗЮМЕ

Сорока О. Мониторинг использования арт-терапевтических технологий учителями начальных классов.

В статье раскрыта сущность понятия мониторинг. Представлены результаты мониторингового исследования использования арт-терапевтических технологий учителями начальной школы. Исследование предусматривало изучение у учителей-практиков начальной школы суждений относительно практической готовности к использованию арт-терапевтических технологий; спектр мероприятий, которые усиливают профессиональную подготовку учителя начальной школы к использованию указанных технологий. Установлено, что осуществлять диагностико-коррекционную работу с младшими школьниками может учитель начальных классов, привлекая к этому необходимых специалистов.

***Ключевые слова**: мониторинг, арт-терапия, арт-терапевтические технологии, учитель начальной школы, начальная школа, профессиональная деятельность.*

SUMMARY

Soroka O. Monitoring of applying art-therapeutical technologies by the primary school teachers.

In the article the core of the term monitoring that is a system of collecting, treating, keeping, sharing the information about any system or its separate elements is discovered. The system that is directed toward information support of managing this system gives an

opportunity to pass a judgment upon its condition and gives an opportunity to foresee its development. The results of monitoring investigation of art-therapeutical technologies by primary school teachers are presented. A diagnostic investigation was conducted in order to study the state of applying of art-therapy and art-therapeutical technologies by the teacher-practitioners. 181 primary school teachers from Ternopil, Izmail, and Poltava were the object of the investigation. Teachers were divided into three categories according to their pedagogical service, namely to 3 years, to 10 years, more than 10 years.

The investigation expected primary school teacher-practitioners to study the judgments about practical readiness for applying art-therapeutical technologies, range of measures that boost professional training of the primary school teacher for applying above mentioned technologies.

The conducted monitoring investigation gave some grounds to come to such conclusions. First of all, primary school has got a traditional teaching system of younger pupils. We can discuss only rare cases of teachers' interest to non-traditional forms, methods and technologies at school, as a rule, teachers with a little length of service. Second, particularly as regards primary school teacher's work, he or she stays with his or her pupils for a long time. The teacher observes them during different lessons, consequently, knows his pupils better and has more opportunities for teaching, educational and developmental influence. Third, a primary school teacher can put into practice diagnostics and correction work with younger pupils, attracting necessary specialists. Fourth, art-therapy and art-therapeutical technologies have tremendous opportunities from diagnostics to correction therapeutical effect; consequently, they can be successfully applied for optimization of educational process in the primary school.

Further research requires the analysis of foreign experience of the use of art-therapeutical technologies by the primary school teachers in their professional activities.

Key words: *monitoring, art-therapy, art-therapeutical technologies, primary school teacher, primary school, professional activity.*

УДК 373.2

Светлана Якименко
Николаевский национальный университет
имени В. А. Сухомлинского

ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗНАНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ И МИРЕ

В статье рассматриваются вопросы интегрированной технологии учебно-воспитательного процесса на основании общей интегрированной системы содержания образования. В основе такой технологии лежат идеи гуманизации и гуманитаризации образования, ориентации на всестороннее развитие личности дошкольника/младшего школьника. Исследованная модель технологии рассматривается как целостная система, общей направленностью которой является формирование у ребенка основ целостного восприятия картины мира, правильного ориентирования в объективной деятельности и успешной деятельности в ней.

Ключевые слова*: учебно-воспитательный процесс, мировоззрение, инновации, технологии, интеграция, интегрированная технология, личность ребенка, профессионализм.*

Постановка проблемы. Рассматривая направление реформирования образования в Украине, мы осознаем, что система образования,

построенная в политических, экономических, идеологических, социальных, правовых условиях одного государства в прошлом Советском Союзе, не может удовлетворять требований другого государства, каким сегодня является Украина.

Но одновременно необходимо осознавать также и достижения прежней системы образования, чтобы в ходе реформирования не потерять их, не уничтожить духовные, моральные, педагогические ценности, выработанные ранее.

Необходимо выделить один из основных аспектов – содержательный. Во многих странах мира, независимо от уровня их общественного развития, проводятся исследования по проблемам формирования содержания образования как основы социокультурного становления личности.

Сегодня в Украине разработаны и внедрены государственный Базовый компонент дошкольного образования и «Государственный общеобразовательный стандарт школы I–III ст.». Компонент и стандарт обеспечит высший образовательный уровень дошкольника и младшего школьника.

Базовый компонент и Государственный стандарт школы I–III ст. предусматривают необходимость создания и внедрения новых прогрессивных образовательных инновационных технологий, к которым, в частности, относятся: модульная система учебно-воспитательного процесса, диалоговый подход к образованию, системы развивающего обучения (Д. Ельконина, В. Давидова) и интегрированная система образования.

Анализ актуальных исследований. С гуманизмом Ж.-Ж. Руссо тесно связан и иной принцип воспитания – ответственность перед естественным развитием. По мнению Л. Толстого, он заключается прежде всего в усовершенствовании того мировоззрения, что первично присуще ребенку. Л. Оболенский доказывал положение о том, что по большей части эти кажущиеся детские пороки представляют собой инстинкты самосохранения, весьма необходимые для жизни ребенка и потому должные занять соответствующее место в его системе взглядов на мир и на себя. Определяя сущность мировоззрения через нравственность и решая вопрос о целях и задачах воспитания, отечественные педагоги XX в. в качестве критерия брали понятие «жизнь» в самом широком смысле этого слова (жизнь отдельного человека, человечества в целом и окружающей природы).

Интересными и полезными для процесса обновления системы дошкольного и начального образования является поиск. Такой поиск был начат на Николаевщине еще в 1994 году.

Творческой группе коллективов детских садов № 7, 50, 76, 86 (школа-сад), 130, 132, 139, а также группе учителей начальных классов общеобразовательных школ № 28, 46, 50, учителям Н. Буга нами была предложена для апробаций интегрированная технология.

Цель статьи. Что такое интегрированная технология? Это инновационная педагогическая технология. Выясним, что такое «инновация». Слово «innovation» пришло к нам с английского языка и обозначает «нововведение», «новаторство». Технология – слово греческого происхождения, которое в переводе обозначает «знание о мастерстве». Педагогическая технология – это педагогически обоснованный процесс достижения гарантированных, потенциально воспроизводимых, запланированных педагогических результатов, который включает формирование знаний и умений выявления специально переделанного содержания. Слово «интеграция» от лат.: integratio – обновление и integer – сплошной, целый. Под интеграцией мы понимаем соединение процесса обучения и воспитания в единую целостную систему.

Наш подход к решению этой цели – это интегрированность. Интегрированность – требование времени, жизненно-необходимый путь вооружения личностей богатством, культуры и наук, выведения их на высокий интеллектуальный уровень. Основой интеграции, доминантой дисциплин для детей является понимание целостности мира и осознания себя в этом мире, его взаимосвязях. В основе технологий лежит интегрированный метод воспитания и обучения. Ребенок воспринимает окружающий мир как целостную картину.

Методы исследования. Теоретическая и практическая разработка интегрированной технологии учебно-воспитательного процесса происхождения на основании общей интегрированной системы содержания образования.

Над перспективой возрождения и развития образования работаем вот уже 20 лет и мы на Николаевщине. В основание интегрированной технологии положена идея гуманизации и гуманитаризации образования, ориентации на личность, максимально возможное развитие её уникальных способностей, приоритет человеческого и личностного над другими сферами и социальными ценностями.

Изложение основного материала. Основные задачи интегрированной технологии – это всесторонние развитие с доминантой индивидуальных и творческих возможностей каждого ребенка с целью формирования творческой, целеустремленной личности, способной к саморегуляции, предусмотрения конструирования собственной жизненной стратегии.

«От ребенка – к окружающему миру, от окружающего мира – к ребенку» – такова главная цель технологии, а также помощь детям выработать целостное видение окружающего мира и самого себя, самоопределиться относительно природы и общества, занять определенную жизненную позицию. Вырабатывая целостное видение мира, ребенок постоянно понимает, каким он хочет и должен быть, что

для него является главным в мире и наиболее важным в жизни. Данная модель технологии рассматривается нами как целостная система, общей направленностью которой является разностороннее развитие личности ребенка, формирование основ целостного восприятия картины мира, правильного ориентирования в объективной действительности и успешной деятельности в ней.

Технология представляет собой комплекс взаимосвязанных компонентов. Содержание каждого компонента органически интегрируется в содержание других компонентов, обогащая и дополняя их. Переход от компонента к компоненту в технологии определяется развитием и раскрытием содержания предыдущих структур в системе познания ребенком картины мира.

Интегрированная технология – система развития, обучения и воспитания.

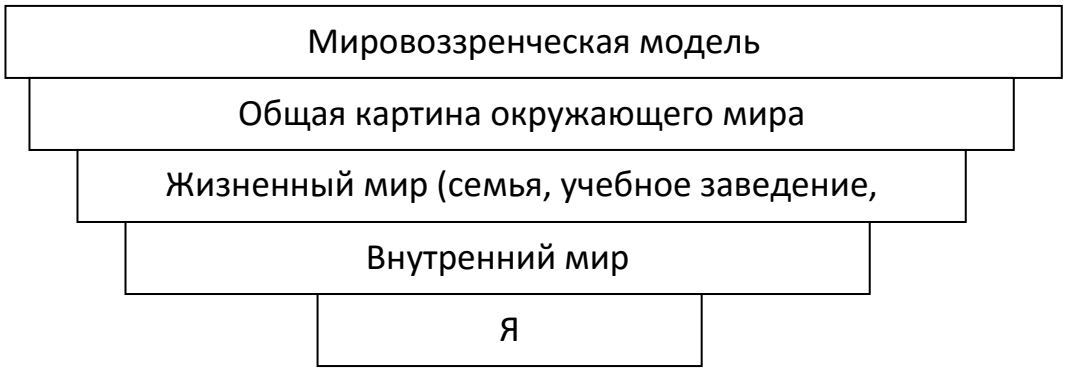

Рис. 1. Мировоззренческая модель доктора педагогических наук в области образования, профессора С. И. Якименко

Рис. 2. Модель жизненной компетентности дошкольника/младшего школьника

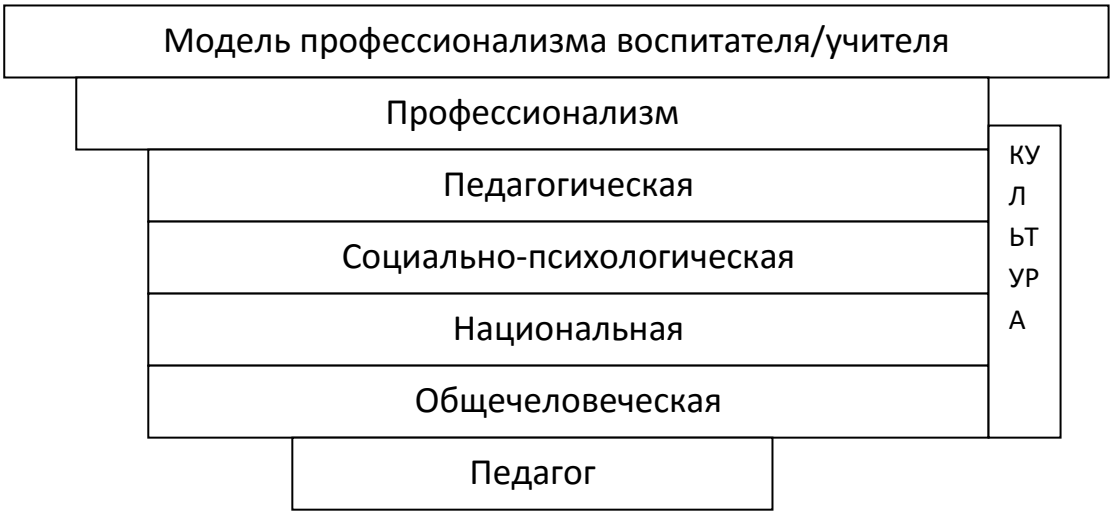

Рис. 3. Модель развития и жизнедеятельности дошкольника/младшего школьника

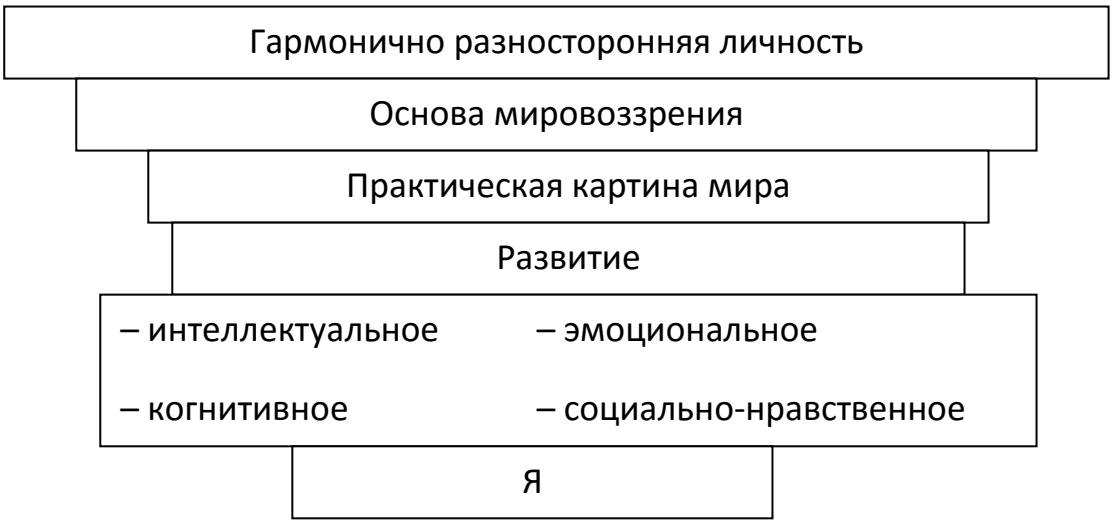

Рис. 4. Модель развития и жизнедеятельности дошкольника/младшего школьника

При определении содержания учебно-воспитательного процесса мы используем личностно-деятельный подход, который состоит в том, что это содержание определяется определенными сторонами личности ребенка и интегрированной деятельностью, которая формирует начальные формы мировоззрения ребенка и его личностные качества и отношения. При этом предусматривается, что и обучение, и воспитание в процессе этого обучения формируют не всю личность ребенка вообще, а наиболее существенные его стороны при помощи набора действий. Таким образом происходит не только становление самопонимания ребенка, но и его общее развитие.

Сферы жизнедеятельности составляют целостную систему, которая помогает дошкольнику и младшему школьнику усвоить реальную действительность в её целостности при всем разнообразии её форм.

Данная интегрированная система включает в себя следующие сферы жизнедеятельности: «Человек и природа», «Человек и общество», «Человек и культура», «Человек, наука и техника», «Человек и Вселенная». Технология ориентирует педагогов на унификацию опыта дошкольников и младших школьников в основных сферах их деятельности, реализацию системного, целостного, комплексного подхода к ребенку, на обеспечение гармонии между физическим, эмоциональным, волевым, нравственным, социальным и интеллектуальным развитием детей. Содержание интегрированной технологии направлено на личностный рост детей, нахождение ими субъектности в разных сферах жизнедеятельности.

Сфера жизнедеятельности «Человек и общество» должна обеспечить усвоение детьми в соответствии с их возрастными особенностями знаний о всемирной и отечественной истории, культуры, этнографии, обществознании и др.

Цель этой сферы – формирование у ребенка позитивного отношения к себе, к своей внимательности, к половой роли, личным качествам, манерам поведения в обществе. Эта сфера дает детям элементарные знания о стране, родном крае, семье. Данная сфера жизнедеятельности содержит четыре содержательные линии: «Я», «Моя семья», «Родина».

Сфера жизнедеятельности «Человек и общество» предусматривает усвоение дошкольниками и младшими школьниками знаний о некоторых физических свойствах предметов, о закономерности природных явлений и законов, развивает в ребенке эмоциональную связь со всем живым.

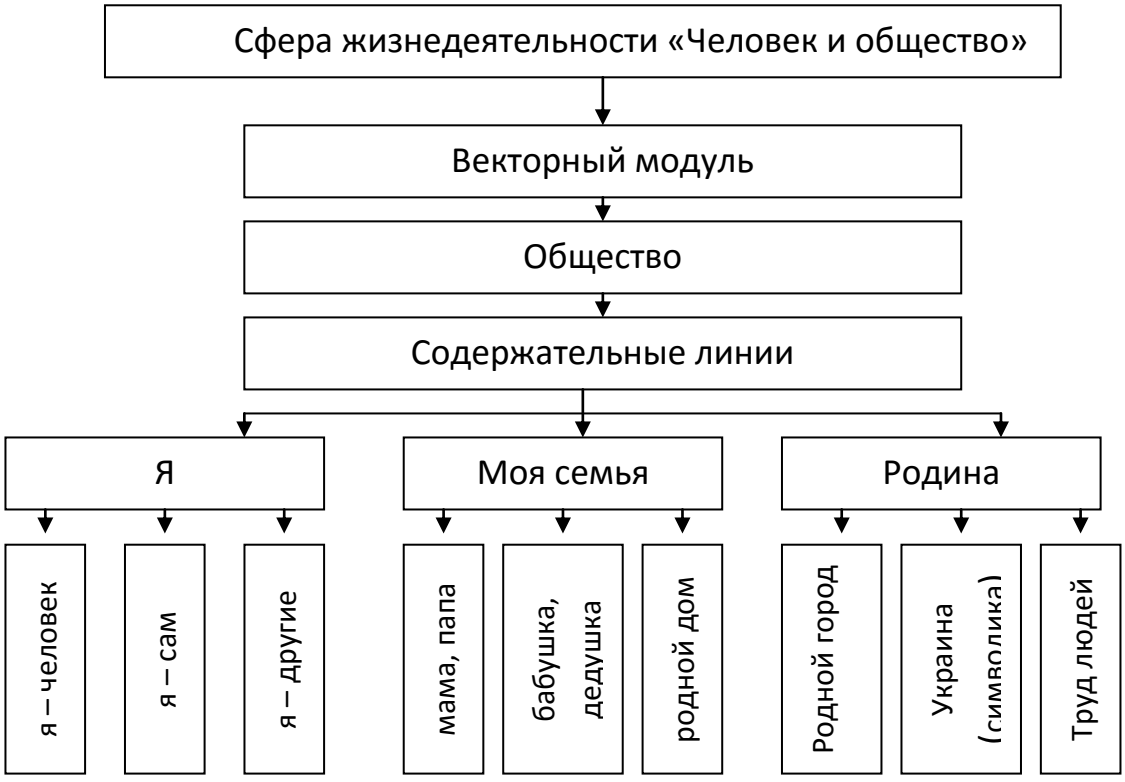

Рис. 5. Сфера жизнедеятельности «Человек и общество»

В ходе работы в сфере жизнедеятельности «Человек и природа» у детей формируется:

– система знаний о человеке и природе;
– целостное восприятие окружающего мира;
– естественно-научное видение природы;
– эмоционально-чувственное отношение к природе;
– опыт индивидуальной творческой работы.

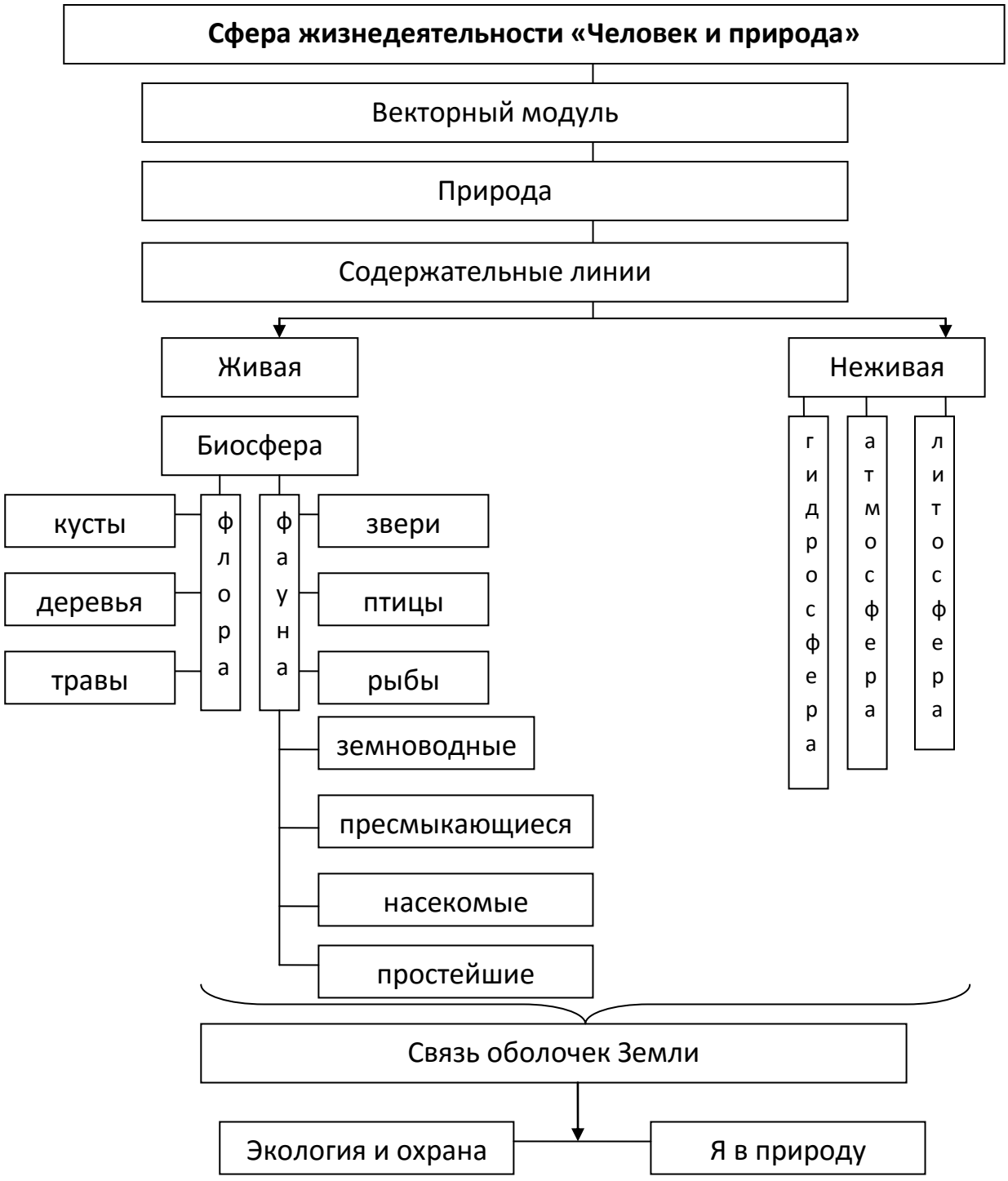

Рис. 6. Сфера жизнедеятельности «Человек и природа»

Рис. 7. Сфера жизнедеятельности «Человек, наука и техника»

Цель сферы – формирование у детей целостной системы знаний о науке и технике. Заинтересованность детей техникой и разнообразными научными достижениями используется с педагогической целью. Дети включаются в трудовую и познавательную деятельность, все время подталкиваются к реализации творческих решений. Сначала разнообразные технические игрушки делают мир науки и техники ближе к ребенку, потом рассмотрение знакомых приборов (телевизор, пылесос, холодильник и т.д.) расширяет их знания.

Эта сфера жизнедеятельности позволяет достичь следующих задач:

– рассмотрение знаний детей о современной технике и истории её возникновения;

– развитие технического мышления и кругозора;

– формирование элементарного экономического мышления – осмысление трудовых процессов, их последовательности;

– продолжение психологической и практической подготовки ребенка к трудовой деятельности.

Сфера жизнедеятельности «Человек и культура» предоставляет возможность ребенку младшего школьного возраста приобрести элементарные навыки культуры, обеспечивает его духовное развитие.

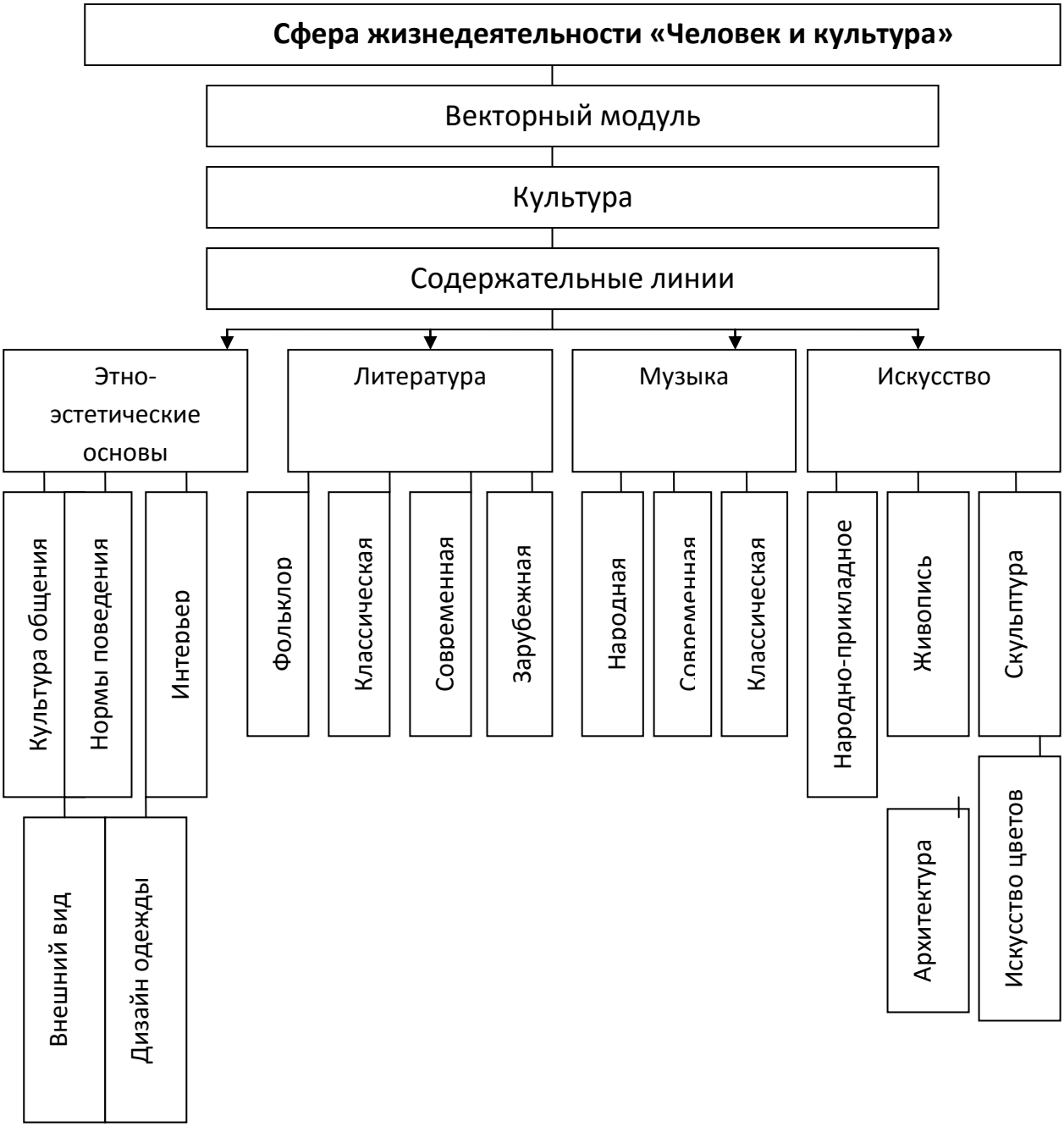

Рис. 8. Сфера жизнедеятельности «Человек и культура»

Под «духовным развитием» понимается развитие чувственно-эмоционального, познавательно-интелектуального, волевого и творческого потенциала ребенка. Эта сфера имеет целью рассмотрение, обогащение, углубление духовной жизни ребенка; она целеустремленно направляет ребенка по пути познания добра, красоты, любви; помогает осмыслить и утвердить эстетические ценности.

Сфера жизнедеятельности «Человек и Вселенная» дает возможность (с учетом возрастных особенностей) формировать у детей материалистическое мировоззрение – мировосприятие, начала планетарного мышления.

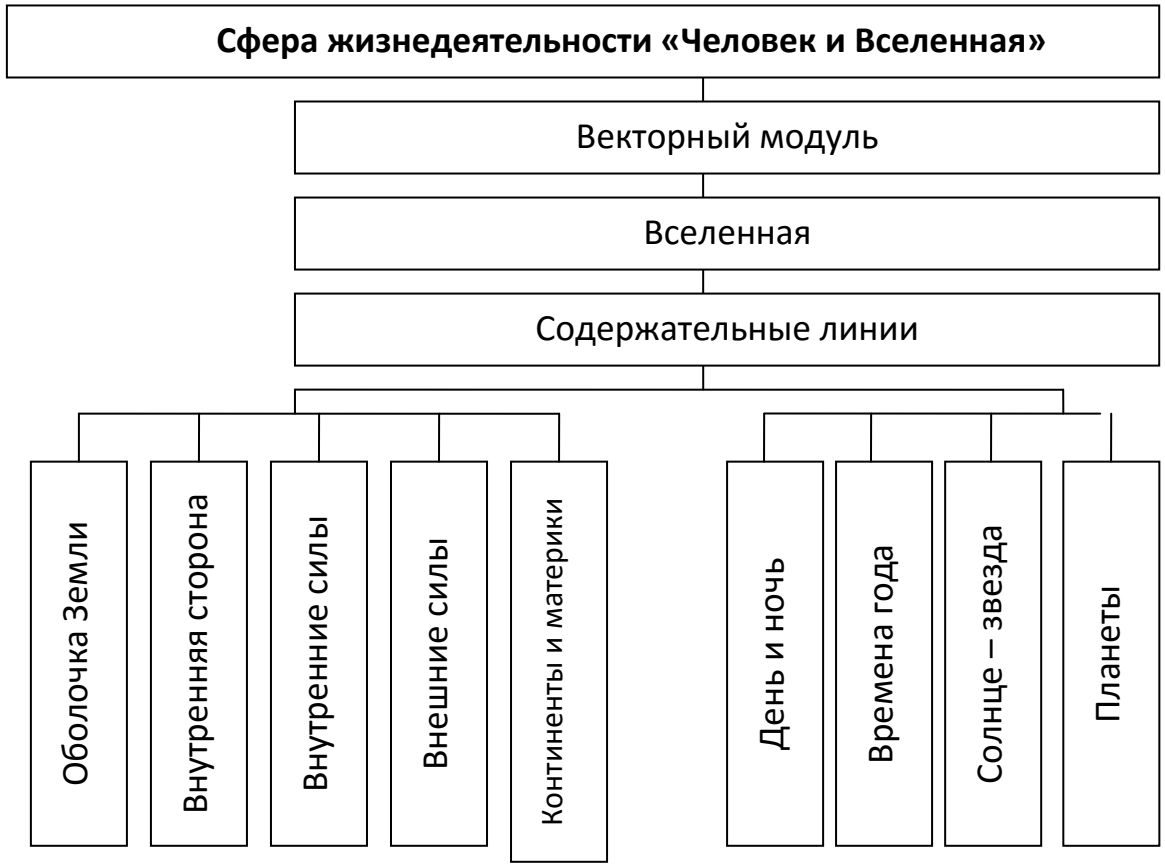

Рис. 9. Сфера жизнедеятельности «Человек и Вселенная»

Материал в рамках сферы жизнедеятельности «Земля в Солнечной системе» значительно расширяет кругозор ребенка, привлекает учащихся к изучению астрономии, физики, химии, географии.

Развитие ребенка в ходе усвоения им интегрированных знаний о человеке и окружающем мире – это особенный процесс, который характеризуется, в первую очередь, активным возникновением новых структур, новых элементов в самом развитии и установлением новых связей между сторонами объекта. Этот процесс детерминируется интеграцией практической и теоретической деятельностью ребенка. Проведенные нами исследования подтвердили важность данного подхода.

К сущностным показателям развития ребенка мы относим овладение знаниями о человеке и окружающем мире на основании целостности и системности. К характеристикам этого показателя мы относим как содержание знаний (развитие представления ребенка о себе и различных сферах окружающей действительности: природу, продукт человеческой культуры, человеческое отношение), так и усвоение способов их получения (развитие умения слушать взрослого, отвечать на вопросы и ставить вопросы, самостоятельно экспериментировать с действительностью). Цель, которую мы ставим, это – помочь ребенку сформировать мировоззрение осознанно включиться в процесс самовоспитания, самореализации на основе создания собственной «картины мира».

Выводы. Таким образом, мы выделяем три функциональные составные части интегрированных знаний дошкольников и младших школьников о человеке и окружающем мире: информационную, эмоциональную и побуждающую. Интегрированный подход позволяет существенно активизировать как «интеллектуализацию чувств» ребенка (Л. Выготский), так и эмоциональность и интеллект.

Одним из условий реализации программы является также формирование у детей таких качеств, как самостоятельное получение информации с различных источников (книги, средства массовой информации и др.); анализ, синтез и классификация полученной информации: подача знаний (в частности, эффективная речь); участие в общей деятельности со взрослыми и сверстниками, овладение нормами и правилами поведения, взаимоотношений, понимание их целесообразности и необходимости, формирование конструктивного отношения к изменениям, конструктивное решение конфликтов; выработка собственной позиции, собственной точки зрения. Полученные в конце эксперимента знания, умения и навыки становятся стержневыми в познании окружающей действительности, сохраняя свою значимость и для дальнейшего освоения реального мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьєв Б. Г. Структура личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 91–95.

2. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка : собр. соч. / Л. С. Выготский // Проблемы развития психики. – Т. 3. – М., 1983. – С. 314–328.

3. Гордієнко С. Деякі методичні поради щодо активізації пізнавальної діяльності учнів під час навчання / С. Гордієнко // Початкова освіта. – 2004. – № 37. – С. 8.

4. Киричук О. В. Принцип розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу / О. В. Киричук // Рідна школа. – 2000. – № 10. – С. 3–9.

5. Толстой Л. Н. Общий очерк характера Яснополянской школы / Л. Н. Толстой // Пед. произведения. – М., 1953. – С. 154.

резюме

Якименко С. Формування світогляду дошкільника та молодшого школяра засобами інтегрованих знань про людину і світ.

У статті розглядаються питання інтегрованої технології навчально-виховного процесу на підставі загальної інтегрованої системи змісту освіти. В основі такої технології лежать ідеї гуманізації й гуманітаризації освіти, орієнтації на всебічний розвиток особистості дошкільника/молодшого школяра. Досліджена модель технології розглядається як цілісна система, загальною спрямованістю якої є формування в дитини основ цілісного сприйняття картини світу, правильного орієнтування в об'єктивній діяльності та успішної діяльності в ній.

***Ключові слова**: навчально-виховний процес, світогляд, інновації, технології, інтеграція, інтегрована технологія, особистість дитини, професіоналізм.*

SUMMARY

Yakymenko S. Formation of worldview of preschool and primary school children by means of integrated knowledge about the person and the world.

The article deals with the integrated technology of the educational process on the basis of a common integrated system of educational content. The ideas of humanization and humanitarization of education, orientation to the full development of the preschool/primary school children lies at the heart of this technology. The explored technology model is considered as a complete system, the general direction of which is the formation of a child's entire perception of the world and the correct orientation of the objective activity and the success in it. The author focuses on the expediency of an integrated method of education and training, as well as provides the functional components of integrated knowledge of preschool and primary school children of the person and surrounding world.

The development of a child during assimilation of integrated knowledge about the person and the surrounding world is a special process that is characterized, first and foremost, by the active emergence of new structures, new elements in the development and establishment of the new ties between the parties of an object. This process is determined by the integration of practical and theoretical skills. The conducted studies confirmed the importance of this approach.

In conclusion the author identifies three functional components of the integrated knowledge of preschool and primary school children about the person and the surrounding world: informational, emotional, and motivating. An integrated approach allows significantly intensify both the "intellectualization of the child's senses" (L. Vygotsky), and emotion and intellect. One of the conditions of implementation of the program is also to develop in children such qualities as self-collection of information from various sources (books, media, etc.); analysis, synthesis and classification of the received information: flow of knowledge (in particular, an effective speech); participation in shared activities with adults and peers, mastery of the norms and rules of behavior, relationships, understanding their appropriateness and necessity, the formation of a constructive relationship to change, constructive conflict resolution; development of own position, their own point of view. Knowledge and skills that are received at the end of the experiment become central to the understanding of reality while retaining its importance for the further development of the real world.

Key words: *educational process, world view, innovation, technology, integration, integrated technology, the child's personality, professionalism.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.14:372

Ірина Бардус
Українська інженерно-педагогічна академія

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ

Стаття присвячена дослідженню можливостей фундаменталізації спеціальних дисциплін комп'ютерного спрямування для підвищення ефективності професійної підготовки студентів. Методом теоретичного аналізу наукової й науково-методичної літератури, державних стандартів підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю виділено низку проблем у системі інженерно-педагогічної освіти, розв'язати які можливо лише шляхом фундаменталізації спеціальних дисциплін. Описано можливість здійснення фундаменталізації професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю на основі інтеграції загальнометодологічних законів і категорій з філософії, математики, фізики й інформатики.

***Ключові слова**: фундаменталізація, інтеграція, творча діяльність, фізика, математика, філософія, інформатика, інженер-педагог.*

Постановка проблеми. Сучасна система підготовки у вищому навчальному закладі повинна не лише відповідати потребам часу, але й випереджати їх, оскільки вона є платформою для розвитку суспільства й конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Особливого значення ця теза набуває при підготовці майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю, оскільки їх професійна діяльність безпосередньо пов'язана з комп'ютерною технікою та технологіями, розвиток яких відбувається приблизно кожні два роки [8]. За традиційної системи навчання передати студентам новітні науково-технічні здобутки досить непросто, оскільки викладачу необхідно не лише вчасно одержати і осмислити самому інформацію про них, але й перетворити їх у навчальний матеріал відповідного курсу, доступний для розуміння студентів, розробити навчально-методичне забезпечення дисципліни. Природно, що до моменту готовності всього перерахованого змістова частина розглянутого матеріалу вже застаріває, а це зумовлює постійне відставання підготовки фахівців від сучасного виробництва [6].

Розв'язати дану проблему можливо лише за умови фундаменталізації освіти, що сприятиме навчанню фахівців самостійної швидкої адаптації до ситуацій, які змінюються, на основі універсальних загальнометодологічних знань і вмінь.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженню й розробленню наукових засад фундаменталізації професійної підготовки фахівців приділялася належна увага, зокрема, питанню фундаменталізації навчання у вищій школі присвячені роботи: А. Аданнікова, С. Архангельського, О. Балахонова,

С. Баляєвої, С. Гончаренка, О. Горячова, Г. Дутки, О. Євця, А. Єршова, М. Жалдака, Л. Йолгіної, С. Казанцева, В. Кінельова, В. Кондратьєва, І. Левченко, В. Ледньова, І. Лернера, Н. Морзе, С. Носирєва, А. Ольневої, В. Разумовського, Ю. Рамського, Н. Рєзнік, М. Садовнікова, С. Семерікова, О. Сергєєва, В. Сергієнка, Н. Стучинської, Н. Тализіної, Ю. Татура, І. Теплицького, В. Шадрикова, М. Читаліна та ін. Дані роботи висвітлюють теоретичні й методичні засади навчання фундаментальних дисциплін та інтегрованих курсів, доводять доцільність використання при здійсненні фундаменталізації інформатичних дисциплін сучасних інформаційних технологій і програмних засобів. Проте, проблема розробки методики фундаменталізації спеціальних дисциплін комп'ютерного спрямування, яка б сприяла підготовці студентів до творчої професійної діяльності, залишається невирішеною.

Метою статті є дослідження можливостей фундаменталізації спеціальних дисциплін комп'ютерного спрямування для підвищення ефективності професійної підготовки студентів.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукової та науково-методичної літератури з питань реалізації фундаменталізації освіти, державних стандартів підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

Виклад основного матеріалу. Інженер-педагог комп'ютерного профілю – це фахівець із подвійною кваліфікацією: інженерною – фахівець у галузі комп'ютерних технологій, і педагогічною – викладач технічних дисциплін комп'ютерного спрямування. Інженерна діяльність фахівця зазначеного профілю передбачає розробку комп'ютерних технологій обробки інформації, програмування, роботу з різними професійними програмними продуктами, налагодження та ремонт комп'ютерної техніки. Педагогічна діяльність інженера-педагога пов'язана з роботою в професійних навчальних закладах усіх рівнів акредитації, а також міжшкільних галузевих навчально-виробничих комбінатах на первинних посадах: молодшого фахівця, інструктора виробничого навчання, майстра виробничого навчання, учителя праці та інформатики, завідувача майстерні [2].

У сучасних соціально-економічних умовах професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю, набуває нового змісту: швидка зміна технологій, яка викликає моральне старіння обладнання, вимагає від фахівців глибоких фундаментальних знань, здатності швидко освоювати нові технології та сформовані навички самоосвіти протягом життя; подвійна кваліфікація інженера-педагога обумовлює необхідність якісної технічної й методичної підготовки, що передбачає сформовані навички продуктивної творчої діяльності.

Проте, на сьогодні в системі інженерно-педагогічної освіти спостерігається низка суперечностей, розв'язати які можливо лише за умови її фундаменталізації.

По-перше, якісна підготовка фахівців подвійної кваліфікації, що пов'язана зі збільшенням необхідності засвоєння студентами значного обсягу навчального матеріалу з різних предметних галузей, неможлива за умови діючої несистемної й переважно фрагментарної фундаменталізації навчальних дисциплін, що призводить до неякісного засвоєння сукупності різнорідних знань, без усвідомлення їх взаємозв'язку та ролі в подальшій професійній діяльності.

По-друге, необхідність засвоєння студентами нових інформаційних технологій, які постійно змінюються, викликає необхідність вивчення фундаментальних загальнометодологічних філософських, математичних, природничих, інформатичних законів і категорій, які лежать в основі цих технологій, проте сучасна система підготовки у вищому навчальному закладі характеризується переважно декларативною подачею навчального матеріалу, без глибокої міжпредметної інтеграції.

По-третє, не викликає ніяких сумнівів, що професійна діяльність інженера-педагога є творчою, проте студенти у ВНЗ виконують переважно репродуктивну навчально-пізнавальну діяльність під час оволодіння знаннями та вміннями зі спеціальних дисциплін, через що не оволодівають навичками продуктивної творчої діяльності.

По-четверте, логіка представлення навчального матеріалу фундаментальних і спеціальних дисциплін має відображати співвідношення між фундаментальними теоріями, методами дослідження, логічними висновками про наслідки й практичне застосування [3], проте, сьогодні під час професійної підготовки спостерігається тенденція навчання студентів лише наслідків і практичного застосування фундаментальних теорій. Це призводить до відсутності у студентів бачення перспектив розвитку відповідної галузі виробництва, розуміння впливу наукових досягнень фундаментальних наук на розвиток галузі, несформованості навичок використання методів моделювання у творчій професійній діяльності.

До фундаментальних наук належать такі основні визначення, поняття та закони, що є первинними, не є наслідками інших наук і безпосередньо відображають, синтезують у закони й закономірності факти, явища природи та суспільства. При цьому фундаментальні науки мають орієнтувати спеціаліста в своїй галузі, дозволяти йому не лише самостійно аналізувати наявні в ній нагромадження, а й передбачати її подальший розвиток [6]. Для фахівців у галузі комп'ютерних технологій фундаментальними науками є: філософія, математика, фізика, інформатика.

Філософія виступає першоджерелом усіх наук, її закони й категорії описують найзагальніші риси дійсності, основи буття і пізнання, що вивчаються не безпосередньо, а через узагальнення даних інших наук та осмислення всієї існуючої культури, її світоглядних структур.

Математика дозволяє перевести базові, інтуїтивні підходи до розуміння дійсності, які ґрунтуються на суто якісних, приблизних описах, на мову точних визначень і формул, із яких можливі кількісні висновки. Математика вивчає математичні структури, які можуть бути моделями реальних явищ, тобто за допомогою математичних методів можна досліджувати процеси, що протікають у навколишньому світі. Таким чином, математика з точки зору особливості предмета є формальною галуззю знання, у той час як інші галузі знання можна охарактеризувати як змістові. Характерною рисою математики є те, що вона, у силу зазначеної особливості досліджуваних нею закономірностей, застосовується практично в усіх областях науки, а також безпосередньо в різних областях практики [4].

Фізика забезпечує розвиток фізичного мислення студентів, розкриття загальних фізичних принципів, що лежать в основі функціонування сучасної техніки, прищеплення майбутнім фахівцям навичок проведення вимірювань і застосування фізичних методів дослідження [5].

Інформатика є основою розуміння сутності інформації та інформаційних процесів, методів їх вивчення за допомогою інформаційних моделей [6].

Отже, використання фундаментальних законів і категорій філософії, математики, фізики та інформатики надають можливість методологічно однаково представляти зміст різних навчальних дисциплін, що сприяє підвищенню рівня методологічної підготовки студентів, і дозволяє сформувати науковий, системний стиль їх мислення. Крім того, на думку Н. Рєзнік, виділення зв’язків між зовні різними явищами і процесами, що вивчаються в різних навчальних дисциплінах, стимулює студентів до активізації пізнавальної активності, мобільного переносу знань, самостійного пошуку й виявлення інваріантних складових матеріального світу [5].

На нашу думку, якість професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп’ютерного профілю підвищиться за умови системної філософсько-природничо-математичної фундаменталізації змісту дисциплін комп’ютерного спрямування. При такому підході студенти будуть самостійно набувати нових знань і вмінь з технічних дисциплін на основі оперативної інтеграції тріади інваріантних знань «філософія-математика-фізика (інформатика)», залучаючись до творчої навчально-пізнавальної діяльності.

Ураховуючи дослідження В. Хоменка [7] щодо дуальності професійної діяльності інженера-педагога, які доводять наявність однакових видів інженерної та педагогічної діяльності майбутніх фахівців, можна сказати, що знання фундаментальних методологічних законів і категорій філософії, математики, фізики та інформатики однаково важливі для якісного виконання не тільки технічної діяльності, а й педагогічної. Отже, фундаменталізація навчання спеціальних дисциплін комп’ютерного спрямування підвищить якість методичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп’ютерного профілю.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Сьогодні, в умовах інформаційного суспільства, потребує оновлення система професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю, яка б сприяла формуванню в них фундаментальних загальнометодологічних знань, навичок продуктивної творчої діяльності (заснованих на загальнометодологічних видах діяльності), навичок самоосвіти та професійних компетентностей.

Фундаменталізація професійної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю на основі інтеграції інваріантних законів і категорій із філософії, математики, фізики й інформатики є важливою умовою якісної підготовки майбутніх фахівців до творчої професійної діяльності.

Здійснити фундаменталізацію професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю, дозволять наші подальші розробки:

– концепція системної диференційно-інтегративної фундаменталізації професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю на основі інтеграції загальнометодологічних законів і категорій із філософії, математики, фізики й інформатики;

– методична система фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю на засадах фундаменталізації змісту технічних дисциплін на основі універсальних філософських, математичних та природничо-наукових законів і категорій, та єдності системного, синергетичного, прогностичного, діяльнісного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого й гуманістичного підходів;

– моделі змісту навчальних елементів технічних дисциплін на основі універсальної ієрархічної структури, яка відображає оперативну фундаменталізацію та інтеграцію тріади знань «філософія-математика-фізика (інформатика)»;

– моделі методу й засобів навчання технічних дисциплін, основу яких складає алгоритм отримання технічного знання шляхом оперативної фундаменталізації та інтеграції тріади знань «філософія-математика-фізика (інформатика)».

ЛІТЕРАТУРА

1. Баляева С. А. Теоретические основы фундаментализации общенаучной подготовки в системе высшего технического образования : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика / С. А. Баляева ; Московский педагогический государственный університет. – М., 1999. – 458 с.

2. Бардус І. О. Професійно-орієнтоване навчання фізики студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Бардус Ірина Олександрівна. – Бердянськ : Бердянський державний педагогічний університет, 2012. – 258 с.

3. Ємчик Любов. Прогностичний підхід до формування змісту навчальних предметів у ПТНЗ / Л. Ємчик, У. Смолінська // Педагогіка і психологія проф. освіти : наук.-метод. журн. – 2014. – № 2. – С. 75–82.

4. Кондратьев В. В. Фундаментализация профессионального образования специалиста на основе непрерывной математической подготовки в условиях технологического университета : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. В. Кондратьев ; Казанский гос. технологич. ин-т. – Казань, 2000. – 40 с.

5. Резник Н. И. Вопросы образования : Инвариантный подход. Компетентностный подход : монография / Н. И. Резник, О. Г. Берестнева, Л. Ф. Алексеева, Г. Е. Шевелев. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 470 с.

6. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі : монографія / С. О. Семеріков. – Кривий Ріг : Мінерал ; К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 340 с.

7. Хоменко В. Г. Теоретичні та методичні засади проектування дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю : монографія / В. Г. Хоменко. – Бердянськ : БДПУ, 2015. – 473 с.

8. Moore Gordon. Cramming More. Components onto Integrated Circuits / Gordon E. Moore // Electronics. – 1965. – Vol. 38. – P. 114–117.

РЕЗЮМЕ

Бардус И. Фундаментализация образования как условие эффективной подготовки будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля.

Статья посвящена исследованию возможностей фундаментализации специальных дисциплин для повышения эффективности профессиональной подготовки студентов. Методом теоретического анализа научной и научно-методической литературы, государственных стандартов подготовки будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля выделен ряд проблем в системе инженерно-педагогического образования, решить которые возможно путем фундаментализации специальных дисциплин. Описана возможность осуществления фундаментализации профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов на основе интеграции общеметодологических законов и категорий из философии, математики, физики и информатики.

***Ключевые слова**: фундаментализация, интеграция, творческая деятельность, физика, математика, философия, информатика, инженер-педагог.*

SUMMARY

Bardus I. Fundamentalization of education as a condition for the effective training of the future engineers-pedagogues of computer profile.

The article investigates possibilities of fundamentalization of special computer-oriented disciplines to improve the efficiency of vocational training of students. A number of problems in the system of engineering and teacher education was highlighted by the method of theoretical analysis of scientific and technical literature, national standards of training of the future engineers-pedagogues of computer profile. That are, firstly, non systemic and mostly fragmentary fundamentalization of educational disciplines, leading to poor learning of diverse set of knowledge by the students without understanding their relationship and their role in the future professional activity. Secondly, the system of training at the university is characterized by mainly declarative supply of educational material of special subjects, without deep interdisciplinary integration of general methodological fundamental philosophical, mathematical, natural, information laws and categories that underlie the development of

computer technology. Thirdly, the professional activity of an engineer-pedagogue is creative, but students at the university mainly perform reproductive teaching and learning activities in the mastery of knowledge and skills on specific subjects and do not acquire productive skills of creative activity. Fourthly, the logic of presenting educational material of fundamental and special disciplines does not meet the logic of scientific knowledge, which leads to a lack of vision of relevant industries among students, understanding the impact of scientific advances of basic sciences in the development industry.

It is possible to solve listed problems by the system fundamentalization of vocational training of the future engineers-pedagogues based on the integration of general methodological laws and categories of philosophy, mathematics, physics and computer science. In this approach, students will independently acquire new knowledge and skills in technical disciplines based on the operational integration of the triad of invariant knowledge "philosophy, mathematics, physics (computer science)" engaging in creative teaching and learning activities.

Further development will allow accomplish fundamentalization of vocational training of the future engineers-pedagogues of computer profile with the following: concept of system differential-integrative fundamentalization of vocational training, methodological system of fundamentalization of vocational training of the future engineers-pedagogues of computer profile, content model of learning elements of technical disciplines, methods and means of teaching engineering disciplines based on the algorithm of obtaining technical knowledge by operational integrating of knowledge triad "philosophy, mathematics, physics (computer science)".

***Key words**: fundamentalization, integration, creative activities, physics, mathematics, philosophy, computer science, engineer-pedagogue.*

УДК 371.134 (477):811(07)

Віта Безлюдна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті ми ставимо за мету висвітлити сутність поняття «професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов», з'ясувати професійні вміння та функції, які будуть необхідними в майбутній професійній діяльності студентів. Автор акцентує увагу на найважливіших характеристиках, що мають формуватися у студентів вищих навчальних закладів у процесі їх професійної підготовки.

Досягненню мети сприяло використання таких методів: вивчення, аналіз та узагальнення нормативної, педагогічної, науково-методичної літератури. Перспективою подальших наукових розвідок може стати аналіз основних категорій поняття професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов.

***Ключові слова:** професійна підготовка, майбутній учитель, іноземні мови, процес навчання, уміння, знання, навички.*

Постановка проблеми. Зміст педагогічного процесу у виші полягає у формуванні фахівця у сфері професійної діяльності, озброєного спеціальними знаннями, уміннями й навичками. До особливостей процесу навчання іноземної мови у виші належить той чинник, що професійне навчання здійснюється спочатку на основі середньої освіти, і згодом у вищій школі. Цей чинник передбачає певну педагогічну послідовність, у

якій системний розвиток нового етапу навчання й підготовки у вищій школі конструктивно здійснюється в діалектичному зв'язку з попереднім, відповідно до умов, цілей і завдань формування особистості студента як майбутнього фахівця.

Іноземна мова об'єктивно є суспільною цінністю, тому включення її у програму вищої освіти – соціальне замовлення суспільства. Іноземна мова, як і рідна, не існує ізольовано в суспільстві і не може жити своїм власним життям. Вона тісно пов'язана з усіма сферами життєдіяльності суспільства: економікою, політикою, мистецтвом, освітою, військовою сферою тощо, відображаючи менталітет, культуру країни, яку представляє [2].

Аналіз актуальних досліджень. У розвитку теорії сучасної педагогічної освіти є низка значних досліджень, що розкривають зміст професійної підготовки й формування особистості педагога: фундаментальне значення мають у цьому плані роботи О. Бігич, М. Бубанооі, О. Місечко, О. Троценко, Л. Хоружої, Л. Поліщук, Н. Колесник, О. Щербакової та ін.

Мета статті полягає у висвітленні сутності феномену професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов, з'ясуванні професійних умінь, які будуть необхідними в майбутній професійній діяльності студентів.

Методи дослідження. Аналіз та узагальнення нормативної, педагогічної, науково-методичної літератури.

Виклад основного матеріалу. Нове призначення іноземної мови в умовах сьогодення, спричинило необхідність вирішення цілої низки проблем професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВНЗ, що засвідчують такі нормативні документи: Закон України «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Державна програма «Вчитель», Державний освітній стандарт з іноземної мови, Концепція розвитку педагогічної освіти, Концепція мовної освіти в Україні, Національна Доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Концепція підготовки вчителя іноземної мови в Україні, у якій основними принципами окреслено «*ступеневу підготовку вчителя іноземної мови,* її варіативність, професійну спрямованість і гуманізацію навчання, міжпредметні зв'язки, індивідуально-творчий підхід до студента» [**5**].

Отож, розглядаючи професійну підготовку вчителя в широкому розумінні, науковці переважно розуміють її як невід'ємну складову системи вищої педагогічної освіти.

У розвитку сучасної теорії і практики вітчизняної й зарубіжної освіти накопичені значні наукові напрацювання, що розкривають зміст дефініції професійної підготовки майбутнього вчителя: істотне значення мають у цьому плані роботи М. Бубанової, В. Кузя, О. Павлик, Л. Поліщук,. Л. Хоружої та ін.

Дослідниця М. Бубанова акцентує увагу на тому, що під поняттям *«професійна підготовка майбутнього вчителя»* в педагогіці й методиці розуміють єдність змісту, структури, цілей навчання й виховання студентів, способів реалізації набутих знань, навичок і вмінь у роботі з учнями. Дослідниця зауважує, що професійна підготовка має подвійне значення й повинна розглядатися як процес (навчання) та як результат (готовність), визначається сукупністю вимог, які висуваються до певного фахівця [1, 19].

Водночас, Л. Поліщук під *професійною підготовкою майбутніх учителів* розуміє цілеспрямований, планомірний і організований процес педагогічних впливів, як у *процесі навчання*, так і в позанавчальний час, унаслідок якого у студентів формуються професійно-значущі й особистісні якості, вони оволодівають професією і спеціальністю [8, 117].

О. Павлик, у свою чергу, вдається до такого визначення: «професійна підготовка майбутнього вчителя – цілісний процес засвоєння та закріплення загально-педагогічних і спеціалізованих знань, умінь і навичок, результатом якого вважається вироблення в майбутніх учителів готовності до професійної діяльності» [7].

Зіставлення та аналіз цих дефініцій дозволяють помітити, що в обох випадках професійна підготовка майбутніх учителів розглядається як професійне навчання студентів і відображає процес здобуття знань, умінь і навичок. Проте професійна підготовка майбутніх учителів не може обмежуватися оволодінням майбутніми фахівцями лише процесуальним аспектом. Необхідна також цілеспрямована діяльність із формування та розвитку професійних і особистісно-значущих якостей, що забезпечують результативність обраної діяльності.

Найбільш повне визначення цього поняття запропонувала у своєму дослідженні Л. Хоружа, яка професійну підготовку майбутнього вчителя розглядає в широкому значенні – … як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії [10, 18].

У розмежуванні змісту окреслених вище понять нам імпонують думки В. Кузя щодо підготовки майбутніх учителів: «…. в освіті нині чітко окреслюється зміщення акцентів − від навчання абстрактних істин до оволодіння практичними конкретними корисними знаннями виховання мотивації до самовдосконалення і підготовки, до реальних умов життя, до нестабільності та невизначеності в ньому» [6, 1], учений накреслює портрет сучасного вчителя, на досягнення якого має спрямовуватися навчально-виховний процес у педагогічному університеті, а саме:

- наявність професійних, загальнонаукових та особистісних рис, що мають формуватися в гармонії зі шкільною концепцією, відповідати потребам сучасної школи;

- віра в обдарування кожної без винятку дитини;
- сповідування принципу природовідповідності;
- володіння найновішими педагогічними технологіями (індивідуалізації та диференціації навчання, електронно-інформаційними, педагогіки співробітництва, новим глобальним педагогічним мисленням);
- наявність творчих, дослідницьких, експериментаторських умінь, прагнення до розробки і впровадження в практику нових прогресивних технологій та власних дидактичних і виховних знахідок [4, 34].

Серед найважливіших характеристик, що мають формуватися у студентів ВПНЗ у процесі їх професійної підготовки, Н. Ігнатенко відносить: раціоналізм і прагматизм; високий рівень професіоналізму; активність, діловитість, мобільність; почуття відповідальності, уміння працювати; уміння швидко орієнтуватися в ситуації, приймати рішення; повагу до праці, потребу підвищувати рівень знань; наявність культури, ділової етики і спілкування [3, 10].

Сучасна освіта в галузі іноземних мов орієнтована не лише на здобуття студентами лексичних та граматичних знань, а й розвиток тих професійних умінь, які будуть необхідними в майбутній професійній діяльності студентів. Основу цієї діяльності складають вісім видів умінь:

- проектувальні (уміння спланувати будь-який вид роботи);
- адаптаційні (уміння застосувати свій план у конкретних навчальних умовах);
- організаційні (уміння організувати будь-який вид роботи); мотиваційні (уміння мотивувати учнів до навчальної діяльності);
- комунікативні (уміння спілкуватися на уроці і поза ним);
- уміння контролю й самоконтролю;
- пізнавальні (уміння вести дослідницьку діяльність);
- допоміжні (уміння співати, грати на інструменті, малювати тощо).

Саме ці вміння в сукупності і складають основу, стрижень професійної діяльності. Процес навчання значною мірою є моделюванням учительської діяльності у ВПНЗ, моделюванням із метою розвитку зазначених умінь [11, 100].

Професійній діяльності вчителя будь-якого предмета властиві такі функції: розвивальна; виховна; комунікативна; гностична; конструктивно-планувальна; організаторська.

Разом із тим, кожен учитель-предметник має особливу специфіку своєї професійної діяльності. Так, учитель іноземної мови повинен мати високий рівень знань із іноземної мови, володіти лінгвокраїнознавчою та соціокультурною інформацією, методикою викладання іноземної мови та новими розробками в цій сфері.

Дослідження авторських трактувань розглянутих понять дозволяють виділити власну позицію, що визначає сутність професійної підготовки майбутнього вчителя у ВНПЗ. Професійна підготовка

майбутнього вчителя – це система організаційно-педагогічних заходів, зорієнтована на особистісний розвиток студента, метою й кінцевим результатом якої є формування готовності студентів до виконання майбутньої професійної діяльності.

Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов посідає сьогодні відповідне місце в системі вищої професійної освіти. Поступово змінюється ставлення до оволодіння іноземною мовою як до другорядного завдання, що забезпечує лише загальнокультурну підготовку майбутнього фахівця, оскільки:

• іноземна мова слугує ефективним фактором гуманізації освіти, оскільки її використання пов'язано з процесом спілкування, спрямованим на налагодження міжособистісних стосунків. Вона розглядається не тільки як засіб гуманітаризації, що впливає на розвиток особистості того, кого навчають, але й як частина його професійної підготовки;

• неможливо правильно виразити свою думку іноземною мовою без усвідомлення фактів дійсності, предметів і явищ, про які йде мова. Отже, оволодіння іноземною мовою, її усвідомлене використання сприяє розвиткові мислення;

• оволодіння іноземною мовою розвиває й логічне мислення особистості, оскільки в мові відбивається логічність і системність усвідомлення матеріального світу;

• оволодіння іноземною мовою у вищих навчальних закладах сприяє виробленню в студентів уміння правильно і грамотно передавати свої думки рідною мовою, попереджає й сприяє подоланню професійної недорікуватості, розвиткові мовленнєвої культури особистості;

• за допомогою іноземної мови студенти знайомляться: з культурою, мистецтвом країни, мову якої вони вивчають, з творами її поетів, письменників; із побутом, звичаями, вдачами, етикою народу, мову якого вони вивчають; із загальнолюдськими цінностями тощо, що сприяє розвиткові загальної культури особистості;

• оволодіння іноземною мовою дозволяє ознайомитися з культурою письмового спілкування. Знання майбутніх фахівців збагачують і переклад наукової статті, і складання реферату або анотації, написання доповіді тощо;

• завдяки знанню іноземних мов фахівець-випускник вищого навчального закладу здобуває інформацію про розвиток своєї галузі професійної діяльності за кордоном, має можливість порівнювати досягнення своєї країни і свої власні з досягненнями колег-представників професії за кордоном; бере участь у науково-технічній творчості, забезпечує відповідність результатів своєї праці рівню світових стандартів;

• значимість для майбутнього фахівця різних умінь у галузі іноземної мови визначається необхідністю читати й перекладати спеціальну літературу, вміти вивчати і систематизувати матеріали про професійну

діяльність, уможливлює ділове листування іноземною мовою, проведення діалогів із ділових тем тощо;

• поступово в студентів виробляється вміння самостійно працювати з іншомовною професійною інформацією, що відіграє важливу роль у професійній діяльності;

• індивідуалізація під час оволодіння іноземними мовами, формування в майбутніх фахівців уміння самостійно одержувати необхідні знання, уміння застосовувати й оновлювати їх змушує по-новому осмислити процес професійної підготовки в цілому, відібрати найбільш раціональні і прийнятні з існуючих методик, удосконалювати окремі прийоми [9, 39–40].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов посідає сьогодні провідне місце в системі вищої освіти. Вона являє собою освоєння майбутнім фахівцем професійних знань, умінь і досвіду, необхідних для подальшого успішного виконання професійних завдань.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в аналізі основних категорій поняття «професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов».

ЛІТЕРАТУРА

1. Бубнова М. Ю. Готовність майбутніх учителів математики до професійної діяльності / М. Ю. Бубнова // Дидактика математики : проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт. – Вип. 33. – Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2010. – С. 17–20.

2. Воробьева А. С. Значение изучения иностранного языка в эпоху глобализации [Электронный ресурс] / А. С. Воробьева // Социально-экономическое положение России в новых геополитических и финансово-экономических условиях : реалии и перспективы развития. – СПб. : Институт бизнеса и права, 2008. – Режим доступа : http://ibl.ru/konf/041208/81.html: 278

3. Ігнатенко Н. Новій школі – учитель нового типу / Н. Ігнатенко // Рідна школа. – 2002. – № 7. – С. 10–11.

4. Ксендзова Г. Ю. Перспективные школьные технологии / Г. Ю. Ксендзова. – М. : Педобщество России, 2000. – 156 с.

5. Концепція викладання іноземних мов в Україні // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1994. – № 23. – С. 7–24.

6. Кузь В. Г. Готуємо кадри для сільської школи / В. Г. Кузь // Педагогічні вісті. – 2001. – № 3. – С. 1.

7. Павлик О. Ю. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 : О. Ю. Павлик / Національна академія держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2004. – 19 с.

8. Поліщук Л. П. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах України / Л. П. Поліщук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2009. – Вип. 48. – С. 112–119.

9. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці : монографія / Д. І. Демченко. – Х. : Видавець Іванченко І. С., 2014. – 213 с.

10. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. доктора пед. наук : 13.00.04 / Людмила Леонідівна Хоружа. – К., 2004. – 365 с.

11. Щербакова О. Л. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови / О. Л. Щербакова // «Педагогика в системе гуманитарного знания» (г. Одесса, 13–14 марта 2015 г.). – Херсон : Издательский дом «Гельветика», 2015.

РЕЗЮМЕ

Безлюдная В. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков в системе высшего образования.

В статье мы ставим целью осветить сущность понятия «профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков», выяснить профессиональные умения и функции, которые будут необходимы в будущей профессиональной деятельности студентов. Автор акцентирует внимание на важнейших характеристиках, которые должны формироваться у студентов высших учебных заведений в процессе их профессиональной подготовки. Достижению цели способствовало использование таких методов: изучение, анализ и обобщение нормативной, педагогической, научно-методической литературы. Перспективой дальнейших научных исследований может стать анализ основных категорий понятия «профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков».

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, будущий учитель, иностранные языки, процесс обучения, умения, знания, навыки.*

SUMMARY

Bezlyudna V. Professional training of future foreign languages teachers in the system of the higher education.

The aim of our article is to cover the essence of professional training of the future foreign languages teachers' concept, to find out professional abilities and functions which are necessary for students' future professional activity. The author focuses attention on the major characteristics which students must form at higher education institutions in the process of their professional training.

The goal of the study was facilitated by the use of the following methods: study, analysis and syntheses of pedagogical and scientifical-methodological literature.

Professional training of future teachers can't be limited only by mastering procedural aspect by a future teacher. Also purposeful activities for formation and development of the professional and personally significant qualities which provide productivity of the chosen activity are necessary.

The basis of student's professional activity includes eight types of abilities: design, adaptation, organizational, motivational, communicative, ability of control and self-checking, informative, auxiliary. These abilities in total also make a basis, a core of professional activity. Training process substantially is a modeling of teacher's activity in higher educational establishments, modeling for the purpose of development of the specified doctrines.

In the article it is noted that the teacher of a foreign language must have a high standard of foreign language knowledge, own lingvo-cultural and sociocultural information, a technique of teaching a foreign language and new development skills in this sphere.

The author comes to the conclusion that professional training of the future foreign languages teachers takes the conducting place in the system of higher education today. It means getting by the future experts of professional knowledge, abilities and experience which are necessary for the subsequent successful performance of their professional tasks.

Further research could be the study of the main categories of professional training of future foreign languages teachers' concept.

Key words: *professional training, future teacher, foreign languages, process of training, ability, knowledge, skills.*

УДК 378.14

Тетяна Білявська
Миколаївський національний
університет імені В. О. Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (АКЦЕНТОЛОГІЧНИЙ РІВЕНЬ)

Світові тенденції глобалізації, соціально-економічні трансформації в Україні висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. У цьому контексті беззаперечною є роль вітчизняної системи освіти, яка повинна забезпечити формування ключових компетентностей майбутніх спеціалістів. У статті висвітлено основні проблеми формування акцентологічної грамотності майбутніх учителів початкової школи як важливої складової фахової мовної підготовки. З'ясовано причини порушення акцентуаційних норм у мовленні студентів і визначено шляхи вдосконалення рівня мовної освіти в контексті сучасних вимог.

Ключові слова: *професійна освіта, якість освіти, мовна компетентність, акцентологічний рівень, майбутній учитель, початкова школа.*

Постановка проблеми. Формування ключових компетентностей і створення ефективних механізмів їхнього запровадження є сьогодні одним із ефективних шляхів оновлення змісту освіти. У цьому контексті важливим видається вдосконалення акцентологічної грамотності як важливої складової професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Важливим для фахового усного мовлення є не лише знання акцентуаційних норм української мови, а й дотримання їх у процесі професійного спілкування. Адже правильність наголошування слів – це важлива ознака культури мовлення особистості. Відомо, що в сучасній українській літературній мові існують акцентуаційні норми, які склалися впродовж історичного розвитку нашої мови. Тому важливе завдання вчителя початкової школи – знати ці норми й дотримуватися їх у своїй педагогічній діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Питання вивчення формування акцентологічної компетенції учителів початкової школи в науковій літературі варто розглядати в педагогічному, лінгвістичному та, відповідно, лінгводидактичному аспектах. Так, проблему компетентнісного підходу в освіті досліджували такі вчені, як: Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Савченко, О. Пометун, Л. Овчарук, Н. Хомський, А. Хуторський та ін.). Лінгвістичну основу цього питання закладено у працях вітчизняних мовознавців (Т. Бровченко, В. Вінницький, І. Огієнко, М. Плющ, О. Пономарів, В. Скляренко та ін.). У контексті реалізації компетентнісної парадигми сучасної мовної освіти у вищій школі важливими є розвідки відомих українських лінгводидактів (О. Біляєва, М. Пентилюк, К. Климової та ін.). Однак попри певну кількість сучасних досліджень із методики навчання

української мови у вищій школі, які висвітлюють різні аспекти мовної підготовки вчителів, ґрунтовних цілісних досліджень щодо проблем формування акцентологічної грамотності майбутніх учителів початкової школи вкрай мало.

Мета статті – висвітлити основні аспекти формування акцентологічної компетенції майбутніх учителів початкової школи як невід'ємної складової фахової мовної підготовки.

Методи дослідження. У роботі застосовано теоретичні та емпіричні методи дослідження. У межах теоретичних методів здійснено аналіз і синтез літератури з дидактики, лінгводидактики, філософії освіти, загального й українського мовознавства; аналіз державних документів у галузі мовної освіти; аналіз обсягу і змісту підручників та навчальних посібників з української мови для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів; аналіз усного й писемного мовлення майбутніх учителів початкової школи; аналіз і синтез передового досвіду роботи науковців, викладачів філологічних дисциплін педагогічних факультетів вищих навчальних закладів. За допомогою емпіричних методів проведено інтерв'ювання й усне опитування студентів, анкетування та тестування, аналіз письмових робіт студентів.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні актуальним питанням залишається реалізація компетентнісної парадигми мовної освіти, яка є невід'ємною складовою фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Однією з важливих складових мовної підготовки є формування акцентологічної грамотності майбутніх учителів початкової школи. У контексті нашого дослідження актуальним видається формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи в межах певних філологічних дисциплін (зокрема, сучасна українська літературна мова з практикумом, українська мова (за професійним спрямуванням)). У робочих програмах зазначених дисциплін на опрацювання цієї теми на педагогічних факультетах визначено значно менше годин, ніж на філологічних. Крім цього, в умовах кредитно-трансферної системи (маємо на увазі значне скорочення аудиторних годин) тему «Наголос» пропонують здебільшого на самостійне опрацювання. Як наслідок, аналіз результатів дослідження з цього питання засвідчив, що в мовленні сучасних студентів наявні відхилення від сучасних акцентуаційних норм, які пов'язані з низьким рівнем знань або відбивають регіональні особливості вимови. Це дає підстави вважати, що важливим етапом у формуванні акцентуаційної грамотності повинно бути ґрунтовне засвоєння, насамперед, теоретичного матеріалу з мовного розділу «Акцентологія» (зокрема, з теми «Наголос»). Не викликає сумнівів, що саме теоретична база закладе міцне підґрунтя, що сприятиме в подальшому виробленню практичних умінь і навичок. Однак важливим є не лише міцне засвоєння теоретичного матеріалу, яке пропонують підручники для педагогічних

факультетів, а й розширення обсягу теоретичних відомостей у межах цієї теми. Отже, на цьому етапі важливо, щоб студенти ознайомилися з видами наголосу; знали його функції в українській мові, на належному рівні оволоділи сучасними акцентуаційними нормами; усвідомили, яке значення має дотримання цих норм у педагогічній діяльності майбутнього вчителя початкової школи. Варто зазначити, що наголос – це найменша суперсегментна одиниця в мовленнєвому ланцюжку. Він не є самостійним явищем, а нашаровується на інші сегментні одиниці (фонеми, склади), виступаючи з ними в нерозривній єдності. Як суперсегментна одиниця наголос виконує певні функції: 1) конститутивну (наголос виділяє склад у межах ритмічної структури); 2) ідентифікаційну (є необхідним для розпізнавання слова (за́мок – замо́к); 3) диференційну (вільний наголос дає можливість диференціювати різні слова (о́бід – обід), форми слів (рука́ – руки́, село́ – села́), граматичні значення (рука́ – ру́ки, село́ – се́ла); 4) експресивну (наголос є елементом інтонації фрази).

Наступне важливе питання, яке необхідно висвітлити, стосується фонетичної природи наголосу. Варто наголосити, що ця проблема належить до складних і неоднозначних у мовознавчій науці, оскільки комбінації фонетичних компонентів наголосу в різних мовах не є однаковими. Проте відомо, що за фонетичною природою наголос в українській мові є динамічним (як результат посилення м'язової напруги) та часокількісним (наголошений голосний характеризується збільшенням тривалості звучання порівняно з ненаголошеним) [7, 386].

Не менш актуальною видається тема, що висвітлює види наголосу в українській мові: 1) с*ловесний* (виділяє склад у межах окремого слова); 2) *логічний* (наголос падає на будь-яке слово синтагми, що є важливим у смисловому відношенні). Із цим видом наголосу майбутні вчителі працюватимуть як на уроках української мови, так і на уроках читання в початковій школі. Тому тут доречно запропонувати вправи на виділення певного слова в реченні відповідно до контексту: а) **Ви** були в Києві? (а не хтось інший); б) Ви **були** в Києві ? (чи не були); в) Ви були в **Києві**? (а не в іншому місті); 3) *емфатичний* (за допомогою цього виду наголосу підсилюється емоційний бік слова, виражається стан мовця). Робота із цим видом наголосу є також украй необхідною. Адже саме в початковій школі постійно виникає необхідність в емоційному виділенні певних слів: Який чуде-е-есний день! Тримайте спи-и-ину рівно! Ви ду-уже добре виконали завдання!; 4) *синтагматичний* (наголос здебільшого падає на останнє слово синтагми, точніше, на наголошений склад останнього слова синтагми); 5) *фразовий* (на останню синтагму фрази, зокрема, на наголошений склад останнього слова в останній синтагмі).

Залежно від місця наголосу в слові розрізняють мови з *постійним* (стійким, фіксованим) і *вільним* (різномісним, нефіксованим) наголосом. У

мовах, де наголос є фіксованим, він завжди знаходиться на певному складі слова. Так, у чеській та угорській мовах наголошено перші склади, а у французькій – останні. Для мов із вільним наголосом характерним є те, що наголос може бути зафіксовано на будь-якому складі. До таких мов належить і українська (а також російська й білоруська). Крім цього, в мовах із вільним наголосом визначають *рухомий* наголос та *нерухомий*. Нерухомий наголос характеризується тим, що залишається на одному й тому самому складі при зміні однієї й тієї самої форми слова (ли́па – ли́пи, ли́пою, на ли́пі). Відповідно, рухомий наголос – це той наголос, який змінюється в різних формах одного й того самого слова (школя́р – школяра́, ру́ки – рука́м). Саме ця особливість української мови спричиняє низку помилок у мовленні студентів.

Необхідно звернути увагу студентів на те, що в українській мові є й такі слова, що мають, крім головного (називається аку́т), побічний наголос (називається гра́віс). Це характерно для складних слів. Так, у словах *вісімсо̀трі́чний, во̀допідйо́мний, двадцятѝповерхо́вий, дрі̀бнокристалі́чний, пѐдінститу́т, сі̀льськогосподá рський, сѝвоголо́вий, жѝттєрáдісний* маємо головний та побічний наголоси. Зростання гучності й побічний наголос властиві, як правило, першому та останньому складам багатоскладового слова. При цьому варто зазначити, що побічний наголос позначається іншим знаком (ˆ).

Наступним повинен бути етап, який містить оволодіння практичними вміннями, навичками та формування здатності використовувати їх у педагогічній діяльності. По-перше, необхідно звернути увагу студентів на те, що в мовленні спостерігаємо функціонування двох варіантів наголошення (*запи́тання і запита́ння, чи́тання і чита́ння, завдання́ і завда́ння, о́знака і озна́ка, ви́разний і вира́зний, довíдник і довідни́к, ви́падок і випа́док, до́нька і донька́, гра́блі і граблí*), однак нормативним є лише один варіант: *запита́ння, чита́ння, завда́ння, озна́ка, вира́зний, довíдник, ви́падок, до́нька, граблí.* Тут варто подати завдання, у яких запропоновано визначити наголос у словах такого типу та перевірити його за словником. Ефективними також будуть тестові завдання, у яких з-поміж поданих варіантів необхідно вибрати нормативний.

По-друге, в українській мові є слова, які мають подвійний наголос, тобто обидва варіанти наголошення є нормативними. Важливо наголосити, що лексичне значення при цьому не змінюється: *алфа́віт і алфавíт, по́милка і поми́лка, за́гадка і зага́дка, зокре́ма і зокрема́, до́говір і договíр, за́вжди і завжди́, у́смішка і усмíшка, оповíдач і оповіда́ч, весня́ний і весняни́й, закíнчити і закінчи́ти, відповісти́ і відповíсти.* У цьому випадку краще запропонувати такі завдання, у яких необхідно посеред зазначених слів обрати такі, які в словнику зафіксовано з подвійним наголосом.

По-третє, слова можуть мати подвійний наголос, однак наголос при цьому виконуватиме смислорозрізнювальну функцію. Це означає, що обидва варіанти будуть нормативними за умови, якщо вживаємо слова у

відповідному значенні: *о́бід* (частина колеса) – *обі́д* (прийом їжі), *ви́года* (користь) – *вигода́* (зручність), *типо́вий* (характериний) – *типови́й* (стандартний; зразковий), *відповідний* (стаття або слово) – *відповідни́й* (лист або нота), ві́домість (документ) – відо́мість (повідомлення, інформація), *те́рен* (рослина) – *тере́н* (певне місце в суспільному процесі), *покли́кати* (позвати; послатися) – *покликати́* (вигукувати; посилатися), *відбі́рний* (відбі́рне зерно) – *відбірни́й* (відбірна́ комісія), ба́йковий (виготовлений із тканини байка) – *байко́вий* (який стосується твору байки). Відповідно, тут доречними будуть вправи, де необхідно простежити залежність наголошення від лексичного значення.

По-четверте, слова можуть мати тільки один нормативний варіант наголошення навіть за умови різного значення слова: *ко́рпус* (тулуб) – *ко́рпус* (споруда), *листопа́д* (місяць) (неправильно: листо́пад) – *листопа́д* (опадання листя), *відпа́сти* (доконаний вид до слова *відпадати*) – *відпа́сти* (закінчити пасти, неправильно: *відпасти́*), *годи́тися* (домовлятися; жити в злагоді) – *годи́тися* (бути придатним), зли́ти (вилити: злити в бідон молоко) – *зли́ти* (сердити), *кондýктор* (працівник транспорту) – *кондýктор* (деталь машини). У цьому випадку краще запропонувати студентам насамперед роботу з тлумачним словником.

Принципово важливим є те, що попри наявність значної кількості слів, наголошення яких можемо перевірити тільки за допомогою словників, все ж існує система правил, знання яких дає можливість не порушувати акцентуаційні норми. Тут варто порекомендувати студентам дослідження В. М. Винницького «Наголос у сучасній українській мові», де автор аналізує акцентуаційні особливості частин мови, визначає закономірності та основні тенденції їхнього наголошення [1]. Особливо важливим є те, що в цій розвідці також висвітлено випадки паралельного наголошення слів і визначено, яка з аналізованих форм є найбільш вживаною. Крім цього, розглянуто такі слова, наголошення яких не збігається за різними лексикографічними джерелами (або в одному й тому амому слові, або в його формах). Тому варто студентам пояснити, що всі закономірності українського наголошення слів визначити неможливо. Існують норми наголошення, які властиві певним частинам мови чи характерні окремим їхнім формам. Також маємо велику кількість слів, нормативність наголошення яких ми можемо визначити тільки за допомогою лексикографічних джерел. Тому попри роботу такого типу (маємо на увазі виконання практичних завдань) необхідною умовою залишається вироблення в майбутніх спеціалістів потреби звернення до довідкової літератури та словників (орфоепічного словника та словників наголосів) [2; 3].

Важливим етапом щодо формування акцентологічної компетенції є детальний аналіз причин порушення акцентуаційних норм. Особливо важливим це питання видається в контексті протиставлення західноукраїнських і східноукраїнських мовних традицій. По-перше, тут

доречно було б розглянути поняття «діалектного наголосу» (означає особливість наголошування слів в українських діалектах). Відповідно стає зрозумілим, що діалектний наголос не збігається із сучасними акцентуаційними нормами, які зафіксовано в лексикографічних джерелах. Тому саме діалектний наголос є однією з причин порушення акцентуаційних норм у мовленні студентів. Так, спостерігаємо такі відхилення: 1) початкове наголошення присвійних займенників *мо́я, тво́я, сво́я* (нормативний варіант: *моя́, твоя́, своя́*); 2) переміщення наголосу із формотворчого суфікса на корінь в інфінітиві: *не́сти, ве́зти, пле́сти* (нормативний варіант: *нести́, везти́, плести́*). По-друге, порушення норм також зумовлює практика використання двох мов у межах однієї державної. Відомо, що в Україні найбільшого поширення набула українсько-російська двомовність, пов'язана з уживанням мовцями поряд із українською російської мови. Це відбивається на всіх мовних рівнях, зокрема й на рівні наголошення слів: *ве́рба (рос.) – верба́ (укр.), креме́нь (рос.) – кре́мінь (укр.), и́мя (рос.) – ім'я́ (укр.), то́нкий (рос.) – тонки́й (укр.), зво́нкий (рос.) – дзвінки́й (укр.), ста́рый (рос.) – стари́й (укр.), до́чка (рос.) – дочка́ (але: до́нька, до́ньчин, до́ня) (укр.), бы́ло (рос.) – було́ (укр.), спина́ (рос.) – спи́на (укр.), крапи́ва (рос.) – кропива́ (укр.), звони́т (рос.) – дзво́нить (укр.), оле́нь (рос.) – о́лень (укр.), приятель (рос.) – при́ятель (укр.).* Всі ці причини зумовлюють порушення акцентуаційних норм, а це відповідно впливає на рівень мовної культури майбутніх фахівців.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Вивчення й аналіз практичної діяльності майбутніх фахівців дозволяє стверджувати, що рівень сучасної акцентуаційної грамотності майбутніх учителів початкової школи є невисоким. Це, передусім, створює протиріччя між новими вимогами до педагогічної праці й фаховим рівнем випускників вищої педагогічної школи, між потребою вчителів у подальшому професійному розвиткові та можливостями традиційної системи навчання. У цьому контексті важливим видається питання реформування сучасної системи мовної освіти, одним із основних напрямів якого є підвищення й удосконалення рівня акцентуаційної грамотності. У своєму дослідженні ми проаналізували лише один із компонентів мовної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, проте професійна мовна освіта не повинна обмежуватися тільки цією складовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Винницький В. М. Наголос у сучасній українській мові / В. М. Винницький. – К. : Рад. школа, 1984. – 160 с.

2. Головащук С. І. Словник наголосів : [понад 20000 слів] / Сергій Іванович Головащук. – К. : Наукова думка, 2003. – 320 с. – (Словники України).

3. Орфоепічний словник української мови : [у 2 т.] / [уклад. : М. М. Пещак та ін]. – К. : Довіра, 2001. – Т. 1. – 955 с. ; Т. 2. – 918 с. – (Словники України).

4.Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова : підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін. ; ра ред. М. Я. Плющ. – [5-те вид., стер]. – К. : Вища шк., 2005. – 430 с.

5. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 66–72.

6. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.

7.Українська мова. Енциклопедія / [редкол. : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін]. – К. : Українська енциклопедія, 2004. – 1038 с.

РЕЗЮМЕ

Белявская Т. Формирование языковой компетентности будущих учителей начальной школы (акцентологический уровень).

Мировые тенденции глобализации, социально-экономические трансформации в Украине выдвигают новые требования к профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы. В этом контексте большую роль играет отечественная система образования, которая должна обеспечить формирование ключевых компетентностей будущих специалистов. В статье отражены основные проблемы формирования акцентологической грамотности будущих учителей начальной школы как важной составляющей профессиональной языковой подготовки. Выяснены причины нарушения акцентологических норм в речи студентов и определены пути совершенствования уровня языкового образования в контексте современных требований. Изучение этого вопроса будет способствовать реализации компетентностной парадигмы языкового образования как неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: *профессиональное образование, качество образования, языковая компетентность, акцентологическийй уровень, будущий учитель, начальная школа.*

SUMMARY

Bilyavska T. The forming of language competence by future teachers in the elementary school (accentological level).

The world tendencies of globalization, social and economical transformations in Ukraine build new conditions to the professional grounding of the future teachers in the elementary school. The native educational system plays accordingly a big role, which has to provide the forming of key competences and create effective conditions for this. In this context the realization of language educational competent is very important. It is a part of professional grounding of the future teachers. One of the most important parts of the language grounding is the forming of accentological literacy by the future teachers in the elementary school.

It is emphasized that correct word stress is an important characteristic of speech of the individual. It is known that in the modern Ukrainian literary language there are accentuation norms that have developed during historical development of our language. Therefore, an important task of primary school teachers is to know these rules and observe them in their teaching activities.

The precision of the word's stress is a very important sign of personalities' professional speech (including the teachers of elementary school, who build the foundation of grammatical speech of the juniors). The study of the main principles of forming the accentological concept by future teachers in the elementary school, the clearing of causes of the violation in the word's stress by student's speech and the ways to eliminate the mistakes are very important.

There were used theoretical and empirical methods in this work. There were done the analysis and synthetic of didactic literature, linguodidactics, Ukrainian linguistic; the analysis of size and content of books and manuals of modern Ukrainian speech for students of pedagogical specialties; the analysis of oral and written language by elementary school teachers. With the help of empirical methods there were done interviews, testing and written questioning of the students. The analysis of the results shows, that there are students' digressions from modern accentological standards. It is connected with regional peculiarities and a low level of knowledge. As a result there is a need of development of the theoretical material's content and effective system of practical tasks that is very important in this context.

Key words: *professional education, quality of education, language competence, accentological level, future teacher, elementary school.*

УДК 378.091.12.011.3

Людмила Бірюк
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

Мета публікації полягає у визначенні готовності майбутніх учителів початкової освіти до професійної діяльності російською (другою) мовою й характеристиці її складових. Специфіка даного дослідження вимагала об'єднання загальнонаукових методів теоретичного пошуку. У статті подано визначення досліджуваної готовності й схарактеризовано її складові: комунікативно-мотиваційний, комунікативно-інформаційний, комунікативно-технологічний.

Висновки: зазначена нами готовність розглядається як стартово стійка інтегрована ознака особистості, сутністю якої є мотиваційна системність і комунікативна вправність у володінні та вмінні навчати російської мови учнів початкової ланки освіти. Надалі вважаємо за доцільне визначення критеріїв та рівнів сформованості досліджуваної якості.

Ключові слова: *готовність, майбутній учитель початкових класів, професійна діяльність, російська мова.*

Постановка проблеми. Освіта є одним із найважливіших факторів, що забезпечують економічний розвиток держави, соціальну стабільність, добробут громадян. Особистість учителя займає ключову позицію в освітньому просторі. Його професійна діяльність спрямована на безперервність та гуманізацію навчання, розвиток творчих та комунікативних здібностей учнів. Сучасні тенденції професійної підготовки вимагають нового виміру рівня професійної готовності майбутнього вчителя, зокрема й до навчання російської мови (другої) у початковій школі.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічних та лінгводидактичних джерел із проблем готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності дозволив визначити основні напрями дослідження: теоретичні й методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів, її складові (В. Бондар, О. Дубасенюк, М. Євтух, О. Семеног), сутність формування готовності та показників її сформованості (А. Алексюк,

М. Дьяченко, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.), формування професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів (О. Біда, О. Матвієнко, О. Комар, І. Шапошнікова). Проте, незважаючи на значний інтерес учених до зазначеного питання, проблема формування готовності майбутніх учителів початкової освіти до професійної діяльності російською мовою в педагогічній теорії й практиці розроблена недостатньо.

Мета публікації полягає у визначенні готовності та майбутніх учителів початкової освіти до професійної діяльності російською (другою) мовою й характеристиці її складових.

Методи дослідження. Специфіка даного дослідження вимагала об'єднання загальнонаукових методів теоретичного пошуку.

Виклад основного матеріалу. Однією з найважливіших умов, що забезпечують ефективність підготовки студентів як комунікативно спроможних особистостей і компетентних фахівців, є стан мобілізації всіх психофізичних систем людини, який забезпечує ефективне виконання певних дій. Сукупність професійно обумовлених вимог до вчителя визначається як професійна готовність до педагогічної діяльності.

Урахувавши думки дослідників професійної підготовки В. Бондаря, І. Зязюна, Л. Кадченко, О. Киричука, Л. Кондрашової, О. Семеног, В. Стасюка та ін., уважаємо, що готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності російською мовою є складним особистісним утворенням, що забезпечує високі результати педагогічної праці, включає в себе професійно-моральні погляди й переконання; професійну спрямованість психічних процесів, налаштованість на педагогічну працю; професійну компетентність, що охоплює знання, навички, вміння й досвід діяльності; здатність переборювати труднощі, професійно самовдосконалюватися.

Нами *готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності російською мовою* розглядається як стартово стійка інтегрована ознака особистості, сутністю якої є мотиваційна системність і комунікативна вправність у володінні та вмінні навчати російської мови учнів початкової ланки освіти.

Оптимальне розв'язання проблеми ефективного формування комунікативно компетентного з російської мови майбутнього вчителя залежить від знання *структури моделі готовності* до професійної діяльності російською мовою. Відтак, є потреба здійснити аналіз досліджень щодо професійної структури готовності фахівців взагалі та вчителя зокрема.

Сучасні дослідники професійної підготовки майбутнього вчителя звертають увагу на різні компоненти моделі готовності. Так, В. Стасюк виокремлює дві групи компонентів готовності фахівця до професійної діяльності: *особистісні якості* (вольові, емоційні, мобілізаційні, самоусвідомлення, рефлексивна комунікація); *професійні якості* (планово-змістові, організаційні, мотиваційні, контролювальні, координаційні).

Психолог Г. Балл [1] уважає, що основу професійної готовності становлять дві такі комплексні складові: 1) мотиваційна – схильність до відповідного типу діяльності; 2) інструментальна – володіння ефективними стратегіями діяльності, узагальненими способами дій та операцій. Названі компоненти забезпечують вільну орієнтацію у відповідному предметному полі, гнучке пристосування способів дій до особливостей конкретних ситуацій.

Дослідники педагогічної готовності обґрунтовують свої варіанти її складових. Так, український педагог О. Коберник виділяє компонентами педагогічної готовності мотиваційний, когнітивний (інтеграція психологічних, педагогічних і технологічних знань) та операційний (уміння й досвід, набуті під час опанування змісту психолого-педагогічних, фахових дисциплін, педагогічних практик).

По-іншому модель готовності розглядають В. Беспалько, П. Воловик, М. Дьяченко, вважаючи, що модель готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності визначають зміст навчальних планів, програми та інші документи, якими регламентується процес професійної підготовки у вищій школі. Однак, зауважують дослідники, пропоновані моделі потребують певного доопрацювання.

На переконання російського науковця В. Сластьоніна [4], професійна готовність учителя включає такі компоненти: *психологічна готовність* – сформованість певного ступеня спрямованості на професійну діяльність; *науково-методична готовність* – передбачає володіння повним обсягом суспільно-політичних і спеціальних знань, необхідних для професійної діяльності; *практична готовність* – психофізіологічна готовність, наявність відповідних передумов для професійної діяльності й володіння певною спеціальністю професійно-значущих якостей особистості; *фізична готовність* – відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам професійної діяльності й професійної працездатності.

Дослідниця професійної підготовки майбутніх учителів-словесників О. Семеног [3] виокремлює трьохчленну модель готовності, у якій компонентами виступають мовно-мотиваційна, комунікативно-інформаційна та операційно-компетентнісна складові.

Аналіз наукової літератури та завдання дослідження дозволили нам виділити такі компоненти готовності до російськомовного спілкування майбутнім учителем початкових класів: *комунікативно-мотиваційний, комунікативно-інформаційний, комунікативно-технологічний*, що корелюються з етапами професійної підготовки та моделлю процесу формування досліджуваної якості.

П. Решетников, розглядаючи складові моделі професійної готовності вчителя, наголошує, що рівень особистісного розвитку спеціаліста ґрунтується на п'яти найважливіших критеріях: духовність, професійна компетентність,

операційно-технічна готовність до професійної діяльності, творча активність та здатність до адаптації.

Огляд літературних джерел дозволяє констатувати, що комунікативність учителя формується під впливом багатьох чинників: об'єктивних і суб'єктивних. Переважають при цьому особистісні якості педагога. Нами виокремлено загальні універсальні та спеціальні особистісні якості майбутнього вчителя початкових класів, що забезпечують формування комунікативної компетентності з російської мови у професійній підготовці.

Для ефективної реалізації будь-якого різновиду професійної діяльності майбутній учитель повинен мати *загальні універсальні особистісні якості*: педагогічну спрямованість, психологічну підготовленість, колективізм, доброзичливість, активність, дисциплінованість, організованість. Крім зазначеного, учитель має любити учнів такими, якими вони є (толерантність – головний мотив педагогічної діяльності); уміти емпатувати вихованцям; бути оптимістом; персоніфікувати людину майбутнього; бути творчою людиною тощо. Безумовно, ці якості виявляються під час спілкування і зумовлюють його високогуманність.

Інноваційні процеси, пов'язані з модернізацією всієї освітньої системи в новому столітті, висувають нові вимоги до діяльності педагогів. Діяльність сучасних закладів освіти дала можливість виявити особистісні та професійно необхідні риси комунікативно компетентного педагога, здатного працювати в сучасних навчальних закладах. До *спеціальних якостей* майбутнього вчителя початкових класів відносимо комунікативну компетентність з російської мови, показниками якої є: 1) *комунікативні знання* (узагальнений досвід комунікативної діяльності російською мовою, відображення у свідомості комунікативних ситуацій у їх причиново-наслідкових зв'язках і відношеннях); 2) *комунікативні навички* (автоматизовані свідомі дії, що сприяють швидкому відображенню у свідомості комунікативних ситуацій); 3) *комунікативні вміння* (комплекс дій, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання й навички у процесі спілкування); 4) *комунікативні звички* (доведені до автоматизму комунікативні дії); 5) *комунікативний характер* (головні якості, властивості особистості, що виявляються в типовій для неї активності під час комунікативної діяльності); 6) *комунікативний досвід* (практика спілкування російською мовою, наближена до професійної діяльності в початкових класах) [1].

До спеціальних якостей, що характеризують внутрішню структуру комунікативності, дослідники відносять *пізнавальні якості* (дають змогу особистості сприймати, розуміти й вивчати навколишній світ, реалізують інтерес до пізнання навколишнього, прагнення до співчуття, ідентифікації з іншими людьми); *експресивні якості* (створюють емоційну виразність особистості, допомагають утримувати увагу інших, підтримують прагнення

до правдивості й щирості у стосунках); *управлінські властивості* (допомагають упливати на інших людей і здійснювати самоконтроль).

Відтак, аналіз наукових джерел засвідчує, що в умовах демократизації всіх сфер, зміни комунікативного ядра, розширення спілкування між етносами, урахування гендерних особливостей особистості комунікативний компонент у структурі педагогічної діяльності вчителя посідає пріоритетне місце. Від показників розвитку комунікативних здібностей учителя, а також його компетентності у спілкуванні, залежить рівень налагодження контактів учителя з учнями, колегами та батьками, тобто рівень професійної компетентності.

У професійній освіті до цього часу загальноприйнятою є підготовка фахівців на основі кваліфікаційної характеристики та професіограми. Зупинимося на показниках компонентів, що характеризують готовність фахівця до навчання російської (другої) мови. Першими виділимо професійно значущі якості, пов'язані з мотивами діяльності, спрямованістю, нахилами й здібностями особистості, а після цього деталізуємо знання та вміння, необхідні вчителю для формування комунікативної компетентності з російської мови в молодших школярів.

До показників ***комунікативно-мотиваційного компоненту*** відносимо: сформованість позитивного емоційно-оцінного ставлення до професії вчителя, наявність розуміння історично зумовленого культурного багатоманіття в державі, зацікавленість, наявність бажання, установки вивчати російську мову, усвідомлення мети, завдань педагогічної діяльності як різновиду творчості, прагнення успіху, здатність мобілізуватися, відповідальність, потреба поглиблювати й удосконалювати фахову кваліфікацію в галузі лінгводидактики. Формування мотиваційної спрямованості пов'язане з наявністю здібностей, зумовлених специфікою комунікативної діяльності в процесі оволодіння російською мовою, загальним культурним та інтелектуальним розвитком, умінням зосереджуватися, креативністю та критичністю мислення, доброю пам'яттю, високим рівнем комунікативних, лінгвістичних нахилів, наявністю інтересу до спілкування другою мовою.

Показниками сформованості у студентів аналізованого компоненту є також: переконаність у позитиві полікультурності, плюрингвальності світу; наявність позитивного емоційно-оцінного ставлення до професії вчителя початкових класів; повага до особистості кожного учня, розуміння його мовних потреб і бажань; потреба поглиблювати й удосконалювати фахову кваліфікацію в галузі лінгводидактики; здатність до комунікабельності, емпатії, рефлексії; інтерес до використання нових технологій із метою оволодіння комунікативною компетентністю; прагнення до науково-педагогічного пошуку, готовність до самовизначення, самовдосконалення, самореалізації.

До показників ***інформаційно-комунікативного компоненту*** відносимо: розуміння теоретичних поняття про мовлення й мову, знання системи російської мови; володіння практичними одиницями, потрібними для спілкування в процесі навчальної діяльності з урахуванням сфер і тем дитячого спілкування. Зокрема, студент повинен знати: 1) мету, завдання, зміст, методи і прийоми навчання молодших школярів комунікативній діяльності, закономірності мовленнєвого розвитку учнів цієї вікової категорії, особливості організації навчально-виховного процесу, програму та навчально-методичний комплекс навчання учнів початкових класів; 2) знати лінгвістичні й комунікативні відмінності навчання дітей молодшого шкільного віку; 3) знати основи теорії комунікації.

До інформаційно-комунікативного компоненту також відносимо знання культури російського, українського та інших народів; знання норм професійної етики, психології й технології педагогічного спілкування; знання сучасних напрямів і тенденцій у педагогічній теорії і практиці, дидактичних закономірностей навчального процесу; знання загальної, вікової, педагогічної психології спілкування; особливостей комунікативної взаємодії дітей молодшого шкільного віку.

До показників ***комунікативно-технологічного компоненту*** моделі готовності до формування комунікативної компетентності з російської мови складають операційні й технологічні вміння: уміння використовувати активні та інтерактивні технології з метою формування комунікативної компетентності з російської мови, зокрема, уміння здійснювати ігрову, моделювальну, проектну діяльність із метою формування діалогічного та монологічного мовлення; уміння формувати мовний, мовленнєвий та соціокультурний компоненти комунікативної компетентності; уміння самовдосконалювати власну комунікативну компетентність і розвивати цю якість в учнів засобами творчої діяльності [2].

Сукупність описаних мікрохарактеристик особистісних рис, психолого-педагогічних, комунікативних, методико-технологічних знань і вмінь, досвіду, є взаємопов’язаною системною єдністю – готовністю до професійної діяльності російською мовою, що характеризує зміст підготовки майбутнього вчителя початкових класів до реалізації комунікативного методу навчання молодших школярів засобами російської мови.

Як засвідчив аналіз наукової літератури, комунікативність учителя формується під впливом багатьох чинників, переважають особистісні (синергетичні) та професійно сформовані (системні). Поєднання синергетичного й системного підходів до формування комунікативності майбутнього вчителя початкової школи дали можливість визначити модель готовності до комунікативної діяльності. Спираючись на розроблену Н. Кузьміною структуру педагогічної діяльності й трьохкомпонентну структуру спілкування, ми намагалися створити таку модель готовності, у якій би

центральне місце було відведене процесу комунікації. Об'єднання в одній моделі структури педагогічної діяльності й спілкування пояснюється тим, що професійна діяльність учителя є комунікативною за своєю сутністю.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, *готовність* майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності російською мовою нами розглядається як стартово стійка інтегрована ознака особистості, сутністю якої є мотиваційна системність і комунікативна вправність у володінні та вмінні навчати російської мови учнів початкової ланки освіти. Пропонована модель готовності майбутнього вчителя, укладена з урахуванням синергетико-системного, особистісно-діяльнісного, комунікативно-компетентнісного й технологічного підходів, складається з низки універсальних компетентностей, серед яких важливе місце відводиться комунікативній, що забезпечує навчання й виховання в соціумі, професійне становлення та розвиток майбутнього вчителя початкової школи. *Компонентами готовності* майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності російською мовою є *комунікативно-мотиваційний, комунікативно-інформаційний, комунікативно-технологічний*.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеного питання. Черговим кроком подальшого дослідження вважаємо за доцільне визначення критеріїв та рівнів сформованості комунікативної компетентності з російської мови у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню : орієнтири психологічного аналізу / Г. О. Балл // Професійна освіта : педагогіка і психологія [за ред. Т. Левицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало]. – Честохова ; Київ, 2000. – С. 217–232.

2. Бірюк Л. Я. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів : теорія і технології (на матеріалі методики викладання російської мови) : монографія. – К. ; Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2009. – 317 с.

3. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. М. Семеног. – Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 404 с.

4. Сластёнин В. А. Педагогическая деятельность и проблемы формирования личности / В. А. Сластёнин // Психология труда и личность учителя. – Л. : Педагогика, 1977. – 186 с.

РЕЗЮМЕ

Бирюк Л. Готовность будущего учителя начальних классов к профессиональной деятельности по русскому языку.

Цель публикации состоит в определении готовности будущего учителя начального образования к профессиональной деятельности на русском языке (втором) и характеристике её составляющих. Специфика данного исследования требовала объединения общенаучных методов теоретического поиска. В статье подано определение исследованной готовности и дана характеристика её составляющих: коммуникативно-мотивационный, коммуникативно-информационный, коммуникативно-технологический компоненты.

Выводы: исследованная готовность рассматривается как стартово стойкий интегрованный признак личности, сутью которого есть мотивационная системность, коммуникативный опыт и умение учить русскому языку учащихся начальной школы. В дальнейшем считаем целесообразным определение критериев и уровней сформированности исследованного качества.

Ключевые слова: *готовность, будущий учитель начальных классов, профессиональная деятельность, русский язык.*

SUMMARY

Biruyk L. Future primary school teacher's readiness to the Russian language professional activities.

The purpose of the article is to determine the primary school teachers' readiness to Russian (second foreign) language professional activity and the characteristics of its components. The specifics of the research required combining general scientific methods and theoretical search.

In the paper the definition of the mentioned readiness is defined and its components are pointed out: communicative and motivational, communicative and informative, communicative and technological. In particular, the indicators of the communicative and motivational components are: formation of positive emotional and evaluative attitude to the teaching profession, understanding historically conditioned cultural diversity in the state, interest and desire to study the Russian language, setting the purpose, educational activities objectives as a form of creativity, success desire, the ability to mobilize, responsibility, the necessity to deepen and improve professional skills in the field of linguistics. Information and communication component includes such indicators: understanding the theoretical concept of speech and language, knowledge of the Russian language system; the ability to use classroom expressions necessary for learning activities taking into account children's communication areas and topics. In particular, a student must know: 1) the purpose, tasks, contents, methods of teaching primary school children's communication, the laws of this age group's speech development, the peculiarities of teaching organization, the curriculum, training program and teaching and learning means; 2) to know linguistic and communicative features of teaching primary school pupils; 3) to know the basics of communication theory. Communicative and technological component of readiness to the Russian language communicative competence forming includes operational and technological skills: the ability to use active and interactive technologies, including the ability to make a game, modeling, project activities; the ability to form language, speech and socio-cultural components of communicative competence.

Conclusions. The mentioned readiness is considered as a steady start integrated feature of a person the essence of which is the motivational system and communicative skills in the ability to teach the Russian language to primary school pupils. We consider further it is advisable to determine the criteria and levels of the studied quality formation.

Key words: *readiness, future primary school teacher, professional activity, Russian language.*

УДК 371.134:811(07)

Ілона Бойчевська
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS AS THE PRECONDITION OF THEIR SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITY

У статті автор розглядає процес формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Мета статті передбачала аналіз розвитку

професійної компетенції як передумови успішної професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови. У процесі написання статті було використано методи системного й термінологічного аналізу. Простежено трактування поняття «професійна компетентність» з точки зору досліджень Європейських науковців. Проаналізовано основні особливості професійної компетентності вчителів іноземної мови та визначено рівні професійної компетентності, що свідчать про готовність до професійної діяльності. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі можуть бути пов'язані з визначенням рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Ключові слова: *професійна компетентність, учитель іноземної мови, професійна діяльність, рівні професійної компетентності, професійні знання, професійні вміння.*

Introduction. The Ukrainian society, like the whole mankind, is being under the influence of huge globalization processes, quick changes of life conditions, facilitation of competitive fundaments and reframe of human being strategies. New challenges demand the appropriate modernization of the education system as the main factor of social and cultural reproduction, successful vital activity of the person. Nowadays, the Ukrainian state doesn't need a great amount of humble specialists. There is the need of specialists, which are not just qualified, thus the qualification approach is not actual any more. Specialist's qualification, which is the result of professional training, foresees the presence of professional knowledge and skills. However, the employers still require not qualification, but competence. Thus, the system of education should develop the specialist, who corresponds to the modern labour market and possesses the professional competence.

Recent studies analysis proves that the problem of professional competence development of future specialists has been the subject of study of such scientists as: V. Baidenko, M. Chomsky, B. Elkonin, A. Hutorsky, V. Kalinin, A. Markova, N. Nychkalo, E. Zeier, I. Ziaziun, I. Zymnia. The scientists have investigated such concepts as "competence", "competence approach" and defined their influence on the educational activity and the quality of future specialist's training.

The methods of the research. Several methods have been used during the article preparation such as: system analysis of documents and scientific researches of the problem investigated, with the help of which the possible aspects of the problem's examination have been revealed; terminological analysis, which was useful in the process of identification of different approaches to the term "professional competence".

The aim of the article is to review professional competence development as the precondition of the successful professional activity of future foreign language teachers.

Results. The term "competence", which is used in the modern pedagogic, in translation from Latin means the range of issues, in which the person is

aware. Competence in the studying process is first of all the result of the study. The person, who studies, has acquired certain competence – certain knowledge and skills, received experience and showed persistence, self-dependence, responsibility. Considering the specialist's professional training, his professional activity, the ability of the specialist to fulfill the tasks in accordance with the given standards is determined.

To understand the meaning of the notion "professional competence" it is necessary to analyze the scientists' views on it. Thus, V. Baidenko states, that the professional competence is the willingness and the ability to act according to the task requirement, to solve the problems independently and orderly, give the self assessment to the results of somebody's own activity [9, p. 12]. In the opinion of E. Zeier and O. Shachmatov, professional competence is the complex of professional knowledge, skills and the ways of professional activity fulfillment [8, 10].

In the investigations of the European scientists the term "professional competence" is viewed as:

- effective use of skills, which allows to perform the professional activity successfully according to the official duties;

- knowledge and skills acquisition, which are necessary for work in the professional field with the same autonomy and flexibility according to the professional problems solution; advanced collaboration with colleagues and professional environment;

- competences as the complex of activity criteria, usage branch and necessary knowledge;

- integrated combination of knowledge, skills and settings, which allow the person to fulfill professional activity [4, 9].

Nowadays, three ways of professional competence development have been defined:

1. The development of the personal style of activity in the result of this activity.

2. The formation of the professional outlook on the basis of subject's personality's change.

3. The formation of the professional culture in the result of personality's change.

As I. Zymnia states, professional competence is formed in the educational process due to the specific character and tasks of the profession, which is obtained by the student. The scientist notes, that professional competence is characterized by the structure of 5 components: knowledge, skills, user experience, values, willingness to perform professional activity [3, 15–16].

In the Encyclopedia of education the professional competence is viewed as an integral characteristics of specialist's business and personal qualities,

which reflect the level of knowledge, skills and experience, sufficient to achieve the aim in the certain professional activity [1, 722].

We understand the professional competence as the combination of professional knowledge, skills, experience and specialist's personal qualities, which characterize his professional level and are necessary for the fulfillment of the effective professional activity. The professional competence of the foreign language teacher is therefore an integral ability of the personality to solve professional problems in the sphere of foreign languages teaching. It is based on the competences in different branches of psychological, pedagogical and subject knowledge, skills, experience and values. It helps individual's self development and self improvement in the professional activity [5].

The Russian scientist V. Poliakov defined several levels of professional competence, after which a specialist may be considered ready for his professional activity:

1) subconscious non-competence – the specialist is not able to fulfill his professional tasks, but he doesn't realize it, considering that there are no difficulties and problems at all, therefore he performs his duties perfectly;

2) conscious non-competence – the specialist realizes that he performs his duties without the proper competence. Eventually the need of study and modern technologies acquisition is formed by the specialist;

3) conscious competence – the specialist acts due to the official rules, though he wastes time for his actions consideration;

4) subconscious competence – regular proper actions promote the specialist to such level of professional manner, when there is no need to think about certain professional actions and their consequence. Most of the actions the person fulfills subconsciously and in the proper way [7, 19–26].

Professional competence of foreign language teachers is viewed as one of the components of specialist's professional readiness to complete professional activity. The researcher V. Kalinin includes such components into the structure of foreign language teacher professional competence: aim motivational component (the realization of the meaning of professional social and cultural competence, development of cognitive, educational aspects of content, the aim of study); content component (the acquisition of the proper level of pedagogical, psychological, methodological, linguistic and technological knowledge); operational component (the acquisition of professional and pedagogical skills, which are necessary and sufficient for the formation of students' social and cultural competence); personal component (the development of teacher's qualities, necessary for student's social and cultural competence); reflexive (development of the skills of self analysis and self evaluation of personal pedagogical activity and the ability for self improvement) [6, 9].

One of the main and essential means of professional competence development is methodological training of a foreign language teacher.

According to the dictionary of methodological terms, the professional competence of a foreign language teacher includes language competence, communicative competence and methodological competence. Language competence gives the idea about the knowledge of foreign language system and the skills to use it properly to understand other people and be able to express own opinion. Communicative competence is characterized with the ability to use foreign language as the means of communication in different spheres and situations. Methodolgical competence is the ability to use foreign language with a professional aim to teach language.

So, we may state that professional competence is based mostly on professional knowledge and professional skills. It is worth noticing, that the process of professional knowledge acquisition is closely connected with the development of professional thinking, with the help of which students are able to define essential pedagogical facts, situations and are ready to discuss them and forecast the result.

Professional competence is also greatly connected with professional knowledge development. Scientists define five levels of professional knowledge development:

- understanding (students may determine and explain the meaning of the main concepts);
- application (students use the knowledge of the main professional concepts in standard situations);
- analysis (students compare the main categories, define the interrelation between them);
- synthesis (students establish logical and structural dependence between the main pedagogical concepts, develop reference schemes, perform reports);
- evaluation (students evaluate the meaning of different material in the whole system of professional knowledge) [9, 17–18]. The main property of professional knowledge is realization of the motivation of the choice of pedagogical activity fulfillment. Skills in the system of professional training of foreign language teacher are the abilities to perform pedagogical actions independently on the basis of the knowledge acquired.

Foreign language teacher should constantly improve his own professional competence. Motivational factors to do this may be either formal types of control (such as exam, teaching practice) or traditional (professional competitions, academic competitions). The main criterion of foreign language teachers' professional competence development is the existence of formed needs and skills in the sphere of professional self education, self organization, self evaluation and search of new educational technologies. Technological assurance of the future foreign language teacher, in our opinion, is associated with the main methodological principle of the Council of Europe: the methods, which are used in studying, teaching and investigation of languages should be examined from the

point of view of their highest effectiveness for purpose achievement, which are coordinated with students' needs in their social context [2, 141]. Observation of this fundamental principle leads to great variety of methods and means of education. Modern approach which is implemented by the Council of Europe is based upon the students' needs to use means and methods, which may help to satisfy these needs and which correspond to students' peculiarities. However, the performance of different methods, which encourage clear understanding of the language education variety is supposed to be effective. That's why we may refer to the actual problems of foreign language teacher's professional training the analysis of aims, contents and the main means of education in different methods of foreign language teaching, the determination of practicability of different methods usage in the certain pedagogical context, search and adaptation of the up-to-date technologies and the development of personal professional style of foreign languages teaching. To achieve this, future teachers of foreign language should be involved into the active participation in extracurricular methodological lectures, professional workshops, colloquiums, conferences, which allow mobilization of the future specialist's creative potential, his personal and professional realization and self realization in the education process.

The investigation of teacher's professional competence in the context of new language policy from the point of view of social, cultural and competence approach allows determining the peculiarities of its formation. Thus, it gives some reasons to state that the acquisition of professional competence by the future foreign language teacher becomes possible according to the development of high level of social and cultural competence. So, there appears sociocultural competence of the teacher as a language user and professional sociocultural competence of the teacher. Following the study about contents of professional sociocultural competence in the structure of professional competence scientists prove that professional sociocultural competence is one of the main components of professional competence. It demands teacher's professional knowledge and skills, special qualities and abilities for the successful development of pupils' sociocultural competence. The determination of the components of teacher's professional activity on the basis of the combination of such approaches as system approach, technological approach, axiological approach, personal-oriented approach, competence approach, cultural approach and creative approach, offer an opportunity to develop a theoretic model of the future foreign language teacher's professional competence formation.

Conclusions. In such a way, in the modern conditions of higher education modernization in Ukraine the main component of future specialists' education is the quality of their training and competitiveness at the national and world labour market. One of the factors of specialist's quality of training is the level of his professional competence. That's why the task of higher educational establishment is the development of specialists training program based upon

competence approach, which may allow receiving knowledge, necessary for future professional activity. The main components of the future specialists' professional competence are fundamental knowledge, knowledge of the methodology of scientific search, information and computer competence, sociological competence, legal competence, professional growth, constant advance of professional knowledge. Several factors influence professional competence, either inner or outer. Future foreign language teachers may adjust to these factors with the help of work experience internship.

The perspectives of further investigations in this direction may be connected with the determination of the levels of the future specialists' professional competence development, formation of the personal qualities of the future foreign language teacher.

REFERENCES

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Зимняя И. А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И. А. Зимняя, Е. В. Земцова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14–19.

4. Литвиненко М. В. Проектирование результатов подготовки специалистов в условиях модульной системы обучения : Методическое пособие / М. В. Литвиненко. – М. : Изд-во МИИГАиК, 2006. – 64 с.

5. Калініна Л. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами технології паралельного читання / Л. Калініна // Теорія та методика управління освітою. – 2012. – № 9.

6. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / В. О. Калінін. – Житомир, 2005. – 311 с.

7. Поляков В. А. Непрерывное экономическое образование молодежи / В. А. Поляков, И. А. Сасова // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 19–26.

8. Садовская Е. А. Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета : Методические указания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика высшей школы» / Е. А. Садовская. – Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 50 с.

9. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навчальний посібник : у 2 ч. – Ч. 1 / за заг. ред. доктора педагогічних наук О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – 266 с.

РЕЗЮМЕ

Бойчевская И. Профессиональная компетентность будущих учителей иностранного языка как предусловие их успешной профессиональной деятельности.

В статье автор рассматривает процесс формирования профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка. Цель статьи предусматривала анализ развития профессиональной компетентности как предусловия успешной профессиональной деятельности будущих учителей иностранного языка. В процессе написания статьи были использованы методы

системного и терминологического анализа. Прослежена трактовка понятия «профессиональная компетентность» с точки зрения исследований европейских ученых. Проанализированы основные особенности профессиональной компетентности учителей иностранного языка и определены уровни профессиональной компетентности, которые свидетельствуют о готовности к профессиональной деятельности. Перспективы дальнейших исследований в этом направлении могут быть связаны с определением уровней развития профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка.

***Ключевые слова**: профессиональная компетентность, учитель иностранного языка, профессиональная деятельность, уровни профессиональной компетентности, профессиональные знания, профессиональные умения.*

SUMMARY

Boichevska I. Professional competence of future foreign languages teachers as the precondition of their successful professional activity.

The article deals with the process of the future foreign language teachers' professional competence development. The aim of the article was to review professional competence development as the precondition of the successful professional activity of the future foreign language teachers. Several methods have been used during the article preparation such as: system analysis of documents and scientific researches of the problem investigated, with the help of which the possible aspects of the problem's examination have been revealed; terminological analysis, which was useful in the process of identification of different approaches to the term "professional competence". The explanation of the term "professional competence" has been introduced from the point of view of the European scientists. It was stated in the article that the professional competence is the combination of professional knowledge, skills, experience and specialist's personal qualities, which characterize his professional level and are necessary for the fulfillment of the effective professional activity. Moreover, the professional competence of the foreign language teacher was defined as an integral ability of the personality to solve professional problems. It has been emphasized that the basis for the development of future foreign languages teachers' professional competence is formed with the sufficient level of foreign language teachers' readiness for social and cultural competence formation of pupils of secondary schools. The investigation of teacher's professional competence in the context of new language policy from the point of view of social, cultural and competence approach allows determining the peculiarities of its formation. It also gives some reasons to state that the acquisition of professional competence by the future foreign language teacher becomes possible according to the development of high level of social and cultural competence. Thus, professional competence is the factor of specialist's quality of training. The main components of future specialists' professional competence are fundamental knowledge, knowledge of the methodology of scientific search, information and computer competence, sociological competence, legal competence, professional growth, constant advance of professional knowledge.

***Key words:** professional competence, foreign languages teachers, professional activity, levels of professional competence, professional knowledge, professional skills.*

УДК 378.147:37.041–057.875

Ольга Васько, Альона Кругова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття спрямована на дослідження готовності студентів спеціальності «Початкова освіта» до здійснення самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Для реалізації поставленої мети використано теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація теоретичних і дослідних даних) і емпіричні (спостереження, бесіди, анкетування, самостійна робота) методи дослідження. Результати дослідження вказують на необхідність пошуку ефективних способів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах кредитно-трансферної системи навчання, оскільки тільки 30 % студентів здатні до продуктивної самостійної навчально-пізнавальної діяльності й готові до зміни форм і методів навчання.

Ключові слова: *кредитно-трансферна система навчання, самостійна навчально-пізнавальна діяльність, самостійна робота, відтворювальні завдання, реконструктивно-варіативні завдання, евристичні завдання, творчі завдання, початкова освіта, методико-математична підготовка.*

Постановка проблеми. В умовах реформування системи вищої освіти, спрямованого на реалізацію ідеї її євроінтеграції, все гостріше постає проблема вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі їх професійної підготовки. Запровадження Європейської кредитно-трансферної системи у вищих навчальних закладах змінює цілі освіти, методи й форми взаємодії студентів і викладачів. Відбувається поступовий перехід від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів і формування в них навичок самостійної роботи. Основне завдання викладача в умовах кредитно-трансферної системи навчання полягає в управлінні самостійною роботою студентів, формуванні спонукальних мотивів учіння, визначенні цілей і завдань навчальної діяльності, її організації, контролі за результатами процесу навчання. Тому проблема організації самостійної роботи студентів і формування в них уміння здійснювати самостійну навчально-пізнавальну діяльність є однією з актуальних проблем сучасної вищої школи.

Аналіз актуальних досліджень. Організація самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах широко висвітлюється в психолого-педагогічній літературі. Самостійна робота визначається як один із ефективних методів пізнавальної діяльності в роботах А. А. Алексюка, Б. П. Єсипова, П. І. Підкасистого та ін.; як форма організації навчання в дослідженнях Ю. К. Бабанського, М. І. Дяченка, Л. О. Кандибовича, І. Я. Лернера та ін. Значна увага приділяється управлінню самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів такими науковцями, як В. В. Бондар, Т. В. Габай, Є. П. Машбиц, В. П. Паламарчук,

М. М. Солдатенко, Н. Г. Протасова та ін. Проблему самостійної роботи студентів та її впливу на розвиток особистості досліджують В. Д. Буряк, Б. П. Єсипов, Ю. В. Калугін, В. А. Козаков, М. І. Моро, П. І. Підкасистий.

Не зважаючи на численні дослідження проблеми організації самостійної роботи студентів, детального аналізу потребують педагогічні, дидактичні й методичні засади її організації в умовах кредитно-трансферної технології навчання, дидактичні умови формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів у нових умовах навчання.

Мета статті: дослідити готовність студентів спеціальності «Початкова освіта» до здійснення самостійної навчально-пізнавальної діяльності як одного з методів навчання й самоосвіти в методико-математичній підготовці.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація теоретичних і дослідних даних, застосованих для виявлення стану розробленості досліджуваної проблеми; *емпіричні* – спостереження, бесіди, анкетування, самостійна робота для аналізу стану готовності студентів до здійснення самостійної навчально-пізнавальної діяльності під час методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Згідно з навчальним планом напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта, методико-математична підготовка майбутніх учителів початкових класів реалізується через вивчення таких навчальних дисциплін, як «Математика» і «Методика викладання математики».

Основною метою названих навчальних дисциплін є формування методико-математичної компетентності в студентів напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта на рівні, достатньому для забезпечення життєдіяльності в сучасному світі, успішного оволодіння знаннями з інших навчальних дисциплін у процесі навчання у вищому навчальному закладі, забезпечення інтелектуального розвитку студентів, формування їх професійних якостей.

У сучасній вищій школі формування методико-математичної компетентності відбувається в умовах реалізації Європейської кредитно-трансферної системи. Згідно навчальної програми дисципліни «Методика викладання математики» на її вивчення відводиться 7,5 кредити, що становить 225 годин. Навчальна дисципліна складається з двох залікових кредитів, перший включає п’ять змістових модулів, другий – три. На лекційні і практичні заняття відведено 98 годин, на самостійну роботу студентів – 127. На вивчення «Математики» виділено 9,5 кредитів (285 годин), з яких 114 годин аудиторних, решта – самостійна робота студентів. Програма складається із 7 змістових модулів. Аналіз навчальних програм дисциплін «Математика» і «Методика викладання математики» свідчить, що самостійна робота студентів превалює над аудиторною. Тому за

кредитно-трансферною системою навчання орієнтиром стає формування й розвиток студентів як суб'єктів навчального процесу і спрямування навчання на їхній саморозвиток і самоактуалізацію через індивідуалізацію та самостійну пізнавальну діяльність. Відповідно до сказаного, уміння здійснювати самостійну навчально-пізнавальну діяльність є однією з умов ефективного формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Для дослідження вміння здійснювати самостійну навчально-пізнавальну діяльність студентам спеціальності «Початкова освіта» запропоновано самостійну роботу, добір завдань якої здійснено відповідно до встановлених у психолого-педагогічній літературі рівнів самостійної продуктивної діяльності (копіювальні дії, репродуктивна діяльність, продуктивна діяльність, самостійна діяльність). Для самостійної роботи обрано тему «Організація навчання математики в початковій школі» (дисципліна «Методика викладання математики»), оскільки вона спирається на набуті знання студентів із навчальних дисциплін «Педагогіка», «Дидактика».

Самостійна робота включала різні типи завдань: відтворювальні, реконструктивно-варіативні, евристичні та творчі.

Три завдання запропонованої самостійної роботи були відтворювального характеру, тобто потребували здійснення дій за зразком для запам'ятовування способів дій у конкретних ситуаціях, формування вмінь і навичок та їх міцного засвоєння.

Одним із таких завдань, спрямованих на актуалізацію уявлень студентів про гру, набутих при вивченні психології, педагогіки, дидактики, є – опрацюйте основні поняття, пов'язані з грою; сформулюйте основні з них. Більшість студентів (близько 70 %) успішно виконала завдання.

Наступне завдання стосувалося особливостей проведення математичних диктантів на уроках математики: «Проаналізуйте переваги та недоліки математичних диктантів та заповніть таблицю».

Студенти успішно виконали це завдання (близько 90 %), обґрунтовуючи це тим, що в допомогу їм було подано таблицю з двома стовпцями: переваги, недоліки. Опрацьовуючи матеріал, що стосувався даного питання, вони відразу кожне із положень оцінювали і включали до якогось зі стовпчиків.

Ще одне завдання відтворювального характеру передбачало опанування вимог до оформлення письмових робіт із математики – складіть тексти «подвійних карток» (питання-відповідь) для перевірки знань студентів про загальні вимоги до оформлення письмових робіт з математики.

Форма завдання «подвійна картка» сподобалася студентам і майже всі впоралися з ним. Проте постановка запитань, їх коректність потребували уточнення.

Отже, результати виконання завдань відтворювального характеру засвідчують, що в більшості студентів (близько 70 %) самостійна

продуктивна діяльність сформована на початковому рівні (рівні копіювальних дій).

Наступними були реконструктивно-варіативні завдання, які дозволяють на основі раніше отриманих знань та за даної викладачем ідеї самостійно знайти конкретні способи вирішення завдань. Завдання цього типу сприяють осмисленому перенесенню знань у типові ситуації, виробленню вмінь аналізувати події, явища, факти, формуванню прийомів і методів пізнавальної діяльності, розвитку внутрішніх мотивів пізнання, створюють умови для розвитку розумової активності студентів.

Таким реконструктивно-варіативним завданням, спрямованим на вироблення вміння працювати з різними інформаційними джерелами і структурувати інформацію, є – проаналізуйте сучасну вітчизняну й зарубіжну літературу стосовно типів уроків математики в початковій школі та їх структури; визначить основні типи уроків математики в початковій школі; за результатами аналізу заповніть таблицю.

Аналіз робіт студентів свідчить, що більшість студентів (понад 70 %) має утруднення при розгляді певної проблеми з кількох позицій; не вміє систематизувати і структурувати інформацію; припускається помилок при визначенні типів уроків математики, їх структури, мети.

Друге реконструктивно-варіативне завдання дозволяло виявити вміння студентів застосовувати набуті знання в конкретній ситуації: «Опрацюйте питання – методика перевірки домашньої роботи. Продемонструйте, як буде організована повна й вибіркова перевірка із застосуванням прийомів перевірки на прикладі домашньої роботи учнів третього класу: С. 29 № 187 (приклади), № 188 (задача) [1]. Для вибіркової перевірки обґрунтуйте, чому було обрано саме цей матеріал».

Більшість помилок студентів (близько 57 %) стосувалося того, що вони в конкретній ситуації не змогли реалізувати різні види перевірки.

Третє реконструктивно-варіативне завдання спрямоване на вироблення знань, умінь і навичок здійснювати опитування на уроках математики в початкових класах: «Заповніть таблицю: охарактеризуйте названі форми, методи і прийоми опитування учнів з математики. Самостійно оберіть тему, для якої запропонуйте варіант реалізації визначених форм, методів і прийомів».

Результати виконання завдання вказують на те, що визначивши форму, метод або прийом опитування, студенти наводять їх характеристики, проте не можуть реалізувати в конкретній ситуації.

Результати виконання реконструктивно-варіативних завдань указують на те, що більшість студентів (понад 70 %) мають низький рівень сформованості репродуктивної діяльності, лише близько 30 % студентів можуть узагальнити прийоми й методи навчально-пізнавальної діяльності, пов’язані з відтворенням інформації про різні властивості навчального об’єкта.

Самостійна робота містила завдання евристичного характеру, що стосувалося організації домашніх завдань із математики – укажіть умови результативності домашніх завдань з математики для учнів початкових класів.

Це завдання виявилося одним із найскладніших, оскільки потребувало комплексного підходу. Необхідно було врахувати: по-перше – вимоги Міністерства освіти і науки України щодо домашнього завдання; по-друге – психологічні особливості молодших школярів; по-третє – дидактичні вимоги до організації домашніх завдань. Тільки незначна кількість студентів (близько 15 %) впоралася із завданням.

До самостійної роботи було включено завдання творчого характеру, воно потребувало, окрім детального вивчення проблеми, висвітлення власного ставлення й обґрунтування власної думки – напишіть твір-роздум на тему: «Моє ставлення до безбального оцінювання».

Аналіз творів студентів свідчить, що значні ускладнення викликає необхідність самостійно висловити й обґрунтувати власну думку. Більшість наводить вимоги до безбального оцінювання, визначені Міністерством освіти і науки України, а власного погляду на проблему не розкривають.

Отже, як свідчать результати виконання завдань евристичного і творчого характеру, у більшості студентів (понад 70 %) не сформовано вміння здійснювати продуктивну й самостійну діяльність, що свідчить про початковий рівень сформованості самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Після самостійної роботи проведено анкетування, спрямоване на з’ясування ставлення студентів до навчально-виховного процесу при запровадженні Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС) у вищих навчальних закладах і зокрема до виконаної ними самостійної роботи.

Результати анкетування вказують на те, що 47 % студентів розуміють, що таке ЄКТС, а 53 % – частково. Не досить чітко орієнтуються в перевагах та недоліках ЄКТС.

59 % опитаних зазначили, що гарантію успіху навчання у вищому навчальному закладі вбачають у допомозі з боку викладачів у вигляді консультативної роботи; 24 % – у власній систематичній роботі; 11 % – в умінні самостійно вчитися.

Найефективнішою формою організації навчально-пізнавальної діяльності в аспекті оволодіння знаннями, уміннями й навичками 24 % студентів обрали семінар/практичне заняття, 11 % – лекцію, 65 % – обрали кілька варіантів (лекція, семінарське/практичне заняття та самостійна робота).

88 % студентів висловили негативне ставлення до того, що, згідно з ЄКТС, відбувається збільшення годин на самостійну роботу студентів і зменшення кількості аудиторних годин, тобто лекційних і практичних.

Власні навички самостійної роботи студенти оцінили так: 76 % – середнє, можу відтворити наукову інформацію своїми словами, виконати

практичні завдання за зразком; 18 % – задовільно, тобто можу робити завдання з допомогою інших, фрагментарно відтворюю навчальний матеріал; 6 % – високо, можу самостійно працювати з різними джерелами, аналізувати й систематизувати інформацію.

Як утруднення, із якими вони зіткнулися при самостійному опрацюванні теми «Організація навчання математики в початковій школі», називають: не вмію ефективно розподілити час на виконання завдань – 41 %; важко знайти інформацію – 17 %; запропоновано важкі завдання – 6 %; кілька варіантів (названих вище) обрало 22 % респондентів. 11 % опитаних зазначили, що при виконанні самостійної роботи не мали утруднень.

Висновки. Результати дослідження засвідчують, що проблема формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів є актуальною, оскільки лише 30 % студентів здатні до продуктивної самостійної навчально-пізнавальної діяльності й готові до зміни форм і методів навчання. Тому одним із основних завдань сучасної дидактики вищої школи є пошук ефективних способів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах кредитно-трансферної системи навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданович М. В. Математика : [підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / М. В. Богданович, Г. П. Лишенко. – К. : Генеза, 2014. – 176 с.

РЕЗЮМЕ

Васько О., Круговая А. Готовность студентов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Статья направлена на исследование готовности студентов специальности «Начальное образование» к самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Для реализации поставленной цели использованы теоретические (анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация теоретических и экспериментальных данных) и эмпирические (наблюдение, беседа, анкетирование, самостоятельная работа) методы исследования. Результаты исследования указывают на необходимость поиска эффективных способов организации учебно-познавательной деятельности студентов в условиях кредитно-трансферной системы обучения, поскольку всего 30 % студентов способны к продуктивной самостоятельной учебно-познавательной деятельности и готовы к изменению форм и методов обучения.

Ключевые слова: *кредитно-трансферная система обучения, самостоятельная учебно-познавательная деятельность, самостоятельная работа, задания-воспроизведение, реконструктивно-вариативные задания, эвристические задания, творческие задания, начальное образование, методико-математическая подготовка.*

SUMMARY

Vasko O., Krugova A. Students' readiness to the independent educational cognitive activity.

The input of the European credit-transfer system in higher educational establishments changes whole education process, methods and forms of cooperation of students and teachers. A gradual transition originates from an information transfer to guidance by educational-cognitive activity of students and forming in them skills of independent work. The article is directed at the research of readiness of the students of specialty "Primary education" to the realization of

independent educational-cognitive activity as one of the methods of studies and self-education in the methodological mathematical training. For realization of the set aim the theoretical (analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization of theoretical and experience data) and empiric (supervision, conversations, questionnaires, independent work) methods of research were used. With the purpose of the research of the ability to carry out independent educational-cognitive activity, the students of specialty "Primary education" were offered an independent work. The selection of tasks was carried out in accordance with the levels of independent productive activity (copying actions, reproductive activity, productive activity, independent activity) set in psychological pedagogical literature. Independent work included different types of tasks: reproductive, reconstructive-variant, heuristic and creative. The results of the executed tasks of reproductive character show that in most students (about 70 %) independent productive activity is formed at initial level (levels of copying actions). The analysis of implementation of reconstructive-variant tasks specifies that most students (over 70 %) have a low level of formed skills of reproductive activity, only about 30 % students can generalize receptions and methods of educational-cognitive activity related to the recreation of information about different properties of educational object. Implementation of tasks of heuristic and creative character demonstrates that ability to carry out productive and independent activity is not formed in most students (over 70 %). Research results specify on the necessity of search of the effective methods of students' educational-cognitive activity organization in the conditions of the credit-transfer system of teaching, as only 30 % of students are apt at productive independent educational-cognitive activity and ready to the change of forms and methods of studies.

Key words: *credit-transfer system of teaching, independent educational-cognitive activity, independent work, reproductive tasks, reconstructive-variant tasks, heuristic tasks, creative tasks, primary education, methodological mathematical training.*

УДК 378.8:811.161.1'342'243

Евгения Голованенко, **Наталья Дунь**
Сумской государственный университет

ПУТИ ОВЛАДЕНИЯ СИСТЕМОЙ РУССКОГО КОНСОНАНТИЗМА ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются пути формирования навыков произношения и коррекции русских согласных звуков на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному, обеспечивающие звуковое переформатирование с родного языка на русский в процессе усвоения дорсальности, характерной для уклада русского языка. Таким образом, у иностранных учащихся расширяется артикуляционный диапазон, что вместе с усвоением фонетических консонантных оппозиций и позиционного варьирования согласных способствует овладению консонантной системой русского языка.

Ключевые слова: *согласный звук, артикуляционная база, консонантизм, дорсальность, твердость, мягкость, ассимиляция, слухопроизносительные навыки, слитность произношения, фраза-эталон.*

Постановка проблемы. Расширение международных связей способствует возрастанию коммуникативных потребностей и мотивации учебной деятельности иностранцев. Однако акт коммуникации не всегда может привести к желаемым результатам из-за неправильного фонетического оформления речи. Возникает необходимость модернизации обучающих технологий и создания новых учебно-методических разработок,

интенсифицирующих процесс овладения русской фонетической системой.

Сформированные навыки правильного произношения – необходимое условие развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Поскольку русский язык относится к консонантным языкам, освоение русского консонантизма является одной из главных задач.

Анализ актуальных исследований. Первоначально методика обучения русскому произношению, в том числе в области консонантизма, получила отражение в трудах С. И. Берштейна. В дальнейшем исследованию этой проблемы посвящены работы Л. В. Щербы, А. А. Реформатского, Н. А. Любимовой, Е. А. Брызгуновой, С. А. Барановской и др.

А. А. Реформатский отмечал, что «… звуки чужого языка человек слышит через призму фонологической системы родного языка…». Сопоставление фонологических и артикуляционных систем русского и родного языка студента помогает выявить основные черты акцента, как реальные, так и потенциальные [4]. Такой подход дает возможность акцентировать внимание на усвоении наиболее трудных с точки зрения инофонов явлений русского консонантизма.

Преодоление акцента – сложный процесс, поэтому проблема поиска оптимальной учебной модели постоянно остается актуальной.

Целью статьи является решение практических задач, связанных с овладением русской консонантной системой, прежде всего со снятием некоторых трудностей восприятия и произношения русских согласных звуков в процессе усвоения артикуляционной базы русского языка на начальном этапе обучения на основе построения системно-блоковой учебной модели.

Методы исследования: описательно-аналитический, функциональный.

Изложение основного материала. Основной задачей в процессе обучения фонетике на начальном этапе является выработка соотносящегося с фонологической системой языка и языковой нормой артикуляционного автоматизма, необходимого для обеспечения различных видов речевой деятельности. Большое значение для характеристики артикуляционной базы (АБ) имеют уклады языка: дорсальный, апикальный, какуминальный, ретрофлексный. «Дорсальность как основной уклад в АБ русского языка создаёт идеоматическую особенность при сравнениии АБ русского языка с АБ других языков, в которых основной уклад языка апикальный (английский…) или апикально-какуминальный (хинди…) и др. Дорсальность в АБ русского языка определяет во многом положение органов речи: общий випукло-покатый профиль языка с опущенным вниз кончиком, – что способствует работе механизма палатализации-веляризации. При постановке русского произношения иностранцам в первую очередь вырабатывается дорсальность, и только на фоне дорсального уклада моделируются механизмы твердости-мягкости, однофокусности-двухфокусности, смычности-щелинности и т.д.» [2, 9].

Особенностью АБ русского слова является способность речевого аппарата легко переключаться с одного типа артикуляции на другой, что требует расширения артикуляционного диапазона у иностранных учащихся. Чтобы ускорить этот процесс, целесообразно использовать звуки-помощники (как гласные, так и согласные), например: звук [и] при постановке мягких согласных, дорсальных [т] и [д] при постановке переднеязычного какуминального вибранта [р], заднеязычного [к] или гласного [у] при постановке заднеязычного согласного [х] и т.д. Для достижения большего эффекта следует проводить артикуляционную подготовку. Например, при постановке произношения переднеязычного какуминального вибранта [р] полезно следующее артикуляционное упражнение: широкий язык поднять за верхние зубы и глядя в зеркало произносить звуки [д-д-д], одновременно осуществляя колебательные движения под языком с помощью тупого конца карандаша.

Результативными являются также приемы самонаблюдения учащихся, например, предлагается при поочередном произнесении парных по глухости-звонкости согласных приложить пальцы руки к щитовидному хрящу, что дает возможность ощутить разницу [3].

«В АБ русского языка механизм твердости-мягкости распространяется на больший звуковой отрезок речи, чем один согласный звук, он захватывает и образование гласного» [2, 10]. В слоге типа «согласный+гласный» осуществляется управляющая роль консонантизма. Характерной ошибкой в позиции «мягкий согласный+гласный непереднего ряда» являетя произнесение «лишнего» согласного звука [j], потому что дополнительный подъем средней части языка при произнесении мягких согласных переходит в основной, характерный для среднеязычного щелевого [j].

Для предупреждения такого рода ошибок эффективно следующее артикуляционное упражнение: сначала мягкий согласный и гласный произносятся с небольшой паузой, а потом пауза исчезает и произносится слог, например, [т’–а, т’–а, т’а] [7, 50].

Учитывая принцип системного подхода к изучению русской фонетики, на кафедре языковой подготовки иностранных граждан СумГУ создан учебный комплекс «Первые шаги: говорим, читаем и пишем по-русски» [6] и «Учимся слушать и произносить по-русски правильно» [8].

Отбор фонетического материала в книге «Первые шаги: говорим, читаем и пишем по-русски» определяется логикой русского звукового строя. В связи с этим вначале осуществляется постановка всех твёрдых согласных и связанного с ними ударного и безударного вокализма, затем – постановка мягких согласных и связанного с ними вокализма. Такое расположение учебного материала буквально с первых занятий акцентирует внимание студентов на различении в русском языке типов основной артикуляции согласных по месту, способу образования звуков,

участию голоса и способствует лучшему усвоению твёрдой окраски согласных. Вместе с тем наличие общего артикуляционно-акустического признака у согласных сокращает в дальнейшем сроки постановки мягких согласных и делает её более продуктивной.

Учебный материал в первой части комплекса построен таким образом, что студенты включаются в непосредственное общение на русском языке уже в период усвоения его фонетической базы. Этому в большой степени способствует заучивание фраз-эталонов произношения русских звуков. Фразы-эталоны имеют коммуникативную направленность, а тренируемые звуки представлены в удобной фонетической позиции. Например, во фразах-эталонах «*Тут папка*» и «*Там бумага*» в процессе слитного произношения глухой согласный [п] оказывается после глухого [т], а звонкий согласный [б] – после сонорного [м], что способствует настройке речевого аппарата учащегося на воспроизведение соответствующих изучаемых парных по глухости-звонкости согласных. Следует отметить, что эти эталоны с успехом используются в качестве самоконтроля представителями различных типов языков и являются незаменимыми образцами в интернациональных группах. При возникновении трудностей в произношении звуков студенты всегда имеют возможность сравнить звуковой образ нового слова с заученным образцом.

Фразы-эталоны, презентуемые и заучиваемые в процессе урока, представлены с переводом в поурочном словаре, что дает возможность студенту повторить группу изученных на данном уроке звуков. А как обобщение, эти эталоны скомпонованы в сводном блоке фраз-эталонов, активно используемом студентами и в период корректировочного курса фонетики.

Хорошим дополнением к вышеназванным учебно-методическим материалам является фонетическая хрестоматия «Учимся слушать и произносить по-русски правильно», которая состоит из 2 разделов: 1) упражнения на дифференциацию коррелятивных пар звуков; 2) «Азбука чтения» и ритмические мини-стихи.

В первом разделе реализуется системно-блоковая учебная модель, где упражнения построены по методу минимальных пар. Известно, что «…успешное овладение произношением звуков изучаемого языка в значительной мере зависит от опережающего развития фонологического слуха. Только при этом условии человек, обладающий нормальным слухом, способен сознательно контролировать свою артикуляцию и управлять ею» [5].

В связи с этим блоки предваряются фразами-эталонами с коррелятивным компонентом, где парные согласные находятся в рядом стоящих слогах, например: «*Вот наша **Ж**анна*», что дает возможность услышать и понять разницу в их произношении. В каждом блоке упражнения расположены в иерархическом порядке, начиная со слуховых упражнений на различение парных звуков со зрительной опорой и заканчивая фонетическими тематическими мини-диктантами. Строгая

последовательность выполнения упражнений блока обеспечивает успех в усвоении фонетического материала.

Отдельным блоком представлены поурочные упражнения на различение звуков по модели [ta–t'a–t'ja], что является логическим продолжением работы по предупреждению ошибок, связанных с появлением среднеязычного щелевого сонанта [j] в позиции между мягким согласным и гласным непереднего ряда. Эта модель отрабатывается как в слогах, так и в словах, которые могут быть использованы в фонетических диктантах.

Реализация согласных фонем в слове требует учета правил конца слова, ассимиляции шумных согласных по глухости-звонкости, ассимилятивного смягчения, особенностей произношения групп согласных относительно способа и места образования и т.д. Работа в этом направлении ведется по мере изучения нового лексическо-грамматического материала в книге «Первые шаги».

Большую трудность у иностранцев вызывает слитное произношение звукосочетаний согласных, прежде всего в начале слова. Особого внимания требует работа над изучением предложного падежа существительных в сочетании с предлогами *в* и *на*, которую целесообразно начинать с отработки слитности произношения позиции «предлог *в* + звонкий согласный звук в начале слова», например, *в банке, в музее*. Это обусловлено тем, что, как правило, у студентов-иностранцев в процессе произнесения появляется эмфатический гласный на стыке предлога с существительным. И только после закрепления навыка слитного произношения звонких согласных звуков в этой позиции можно приступать к отработке произношения фонетических слов «предлог *в* + существительное с начальным глухим согласным», так как эта позиция осложняется включением фонетического правила ассимиляции согласных.

Слитность произношения и замена звука в соответствии с фонетическим правилом настолько изменяют фонетический облик слова, что, воспринимая его на слух в потоке речи, студенты первоначально не могут его соотнести как со зрительным образом, так и с пониманием значения падежа. Таким образом, снимаются трудности не только в произношении групп согласных, но и облегчается понимание воспринимаемой информации в потоке речи.

Исходя из этого в фонетико-грамматическом упражнении с заданием «Слушайте, повторяйте, читайте. Ответьте на вопрос» выстраивается цепочка: транскрипция начального слога фонетического слова, т.е. только изучаемая позиция – ассимиляция звонкого согласного перед глухим на стыке грамматических слов, затем следуют слово с предлогом и фонетическое слово в составе предложения. Следующий далее вопрос требует самостоятельного ответа с воспроизведением отрабатываемой

фонетико-грамматической позиции, например: «[фпа] … в па́пке. Фа́йлы в па́пке.// Где фа́йлы?// – … .//

[фт^{ь}и] … в тетра́ди. Зада́ние в тетра́ди.// Где зада́ние?// – … .//»[6, 75].

Таким образом отрабатываются два сложных фонетических момента: слитность произношения звуков в составе фонетического слова и ассимиляция согласных.

В следующем упражнении при выполнении грамматического задания с альтернативным вопросом, требующим ответа с выбором предлога *в* или *на*, закрепляется слитное произношение «предлог *в* + глухой согласный в начале слова». Однако это действие осложняется тем, что внимание студента рассредоточено между грамматической и фонетической задачами, например: *Где ручка,/ в тетради или на тетради?//*

Следующим шагом для закрепления и автоматизации слухопроизносительного навыка является выполнение задания, в котором используются существительные с начальным как звонким, так и глухим согласным, и ставится задача употребить слово в предложном падеже с нужным предлогом.

Системная работа по освоению позиционного варьирования согласных дополняется материалами фонетической хрестоматии «Учимся слушать и произносить по-русски правильно» из раздела «Азбука чтения», где фонетические правила отрабатываются в процессе чтения слов, фонетических слов, словосочетаний не только на примере известных, но и коммуникативно важных новых слов, которые пополняют пассивный лексический запас студента.

Выводы и перспективы дальнейших научных исследований. Таким образом, предложенная учебная модель способствует устранению неверной фонологической интерпретации согласных звуков русского языка иностранцами и переведению механизма их речи в русло артикуляционной базы русского языка, усвоению фонологических консонантных оппозиций, позиционной системы и реализации фонетических навыков в различных видах речевой деятельности.

В статье рассмотрены только некоторые особенности работы по овладению русской консонантной системой. Дальнейшие исследования будут направлены на поиск путей преодоления фонетической интерференции в области консонантизма в группах с интернациональным контингентом учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агекян Л. П. Формирование навыков произношения русских согласных фонем у иностранных студентов [Электронный ресурс] / Л. П. Агекян. – Режим доступа :

http:/uapryal.com.ua/training/l-p-agekyan-cherkassyi-formirovanie-navyikov-proiznosheniya-russkih-soglasnyih-fonem-u-inostrannyih-studentov/

2. Барановская С. А. Обучение русскому произношению иностранцев / С. А. Барановская. – М. : Издательство «Университет дружбы народов», 1984. – 88 с.

3. Бурякова Е. С. К вопросу о постановке иностранным студентам некоторых типов гласных и согласных звуков русского языка. [Электронный ресурс] / Е. С. Бурякова, С. В. Варава. – Режим доступа :

http:/uapryal.com.ua/training/buryakova-e-s-varava-s-v-k-voprosu-o-postanovke-inostrannyim-studentam-nekotoryih-glasnyih-i-sodlasnyih-zvukov-russkogo-yazyika/

4. Глухова Е. С. Немецкий акцент в области произношения русских переднеязычных согласных : лингвистическая реализация и стилизация [Электронный ресурс] / Е. С. Глухова. – Режим доступа :

lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2013/2305/56940_3225.doc

5. Любимова Н. А. Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков [Электронный ресурс] / Н. А. Любимова. – Режим доступа :

rb06.twirpx.net/1430/1430448_BC8A2291/lyubimova_n_a_lingvisticheskie_osnovy_obucheniya_ar

6. Первые шаги : говорим, читаем и пишем по-русски : учебно-методические материалы для студентов-иностранцев подготовительного отделения / составители : Е. А. Голованенко, Н. Л. Дунь. – Сумы : Издательство СумГУ, 2011. – 145 с.

7. Постановка русского произношения иностранцам : методические рекомендации для преподавателей / составители: Л. С. Банина, Л. С. Головяшина, Н. Б. Коробейникова, М. Н. Ляшенко, С. И. Помозова и др. – К. : Издательство КГУ, 1984. – 97 с.

8. Учимся слушать и произносить по-русски правильно: учебно-методические материалы для студентов-иностранцев подготовительного отделения / составители : Е. А. Голованенко, Н. Л. Дунь. – Сумы : Издательство СумГУ, 2012. – 86 с.

РЕЗЮМЕ

Голованенко Є., Дунь Н. Шляхи оволодіння системою російського консонантизму іноземними студентами на початковому етапі навчання.

У статті аналізуються шляхи формування навичок вимови й корекції російських приголосних звуків на початковому етапі навчання російської мови як іноземної, що забезпечують звукове переформатування з рідної мови на російську в процесі засвоєння дорсальності, характерної для укладу російської мови. Таким чином у студентів-іноземців розширюється артикуляційний діапазон, що разом із засвоєнням фонологічних консонантних опозицій і позиційного варіювання приголосних сприяє оволодінню консонантною системою російської мови.

Ключові слова: *приголосний звук, артикуляційна база, консонантизм, дорсальність, твердість, м'якість, асиміляція, слуховимовні навички, фраза-еталон.*

SUMMARY

Golovanenko E., Dun N. Ways of Mastering the System of Russian Consonance by Foreign Students at the Beginner's Level.

This article deals with the means of forming habits of pronunciation and correction of Russian consonants at the beginner's level of learning Russian as a foreign language, which provides the reformatting of native language sounds into those of the Russian language in the process of mastering the dorsal system which is typical for the latter. By this means, foreign students expand the range of articulation, which contributes to the mastering of the Russian consonant system.

There has been mentioned a specific feature of the articulation basis of Russian words, which lies in the ability of the vocal apparatus to easily switch from one type of articulation to another. This phenomenon becomes apparent, for instance, in the alternation of "soft" and "hard" complexes in a word, and demands intensification of formation of the

audio-pronunciation habits at each of its levels. The techniques for using sound-helpers, rhythmic verses, etc. which facilitate this process have been demonstrated there.

The work of the system proposed in the educational complex "First Steps: Speak, Read and Write in Russian" and "Learning to Listen to and pronounce in Russian Correctly" has been analyzed; the selection of phonetic material is determined by the logic of the Russian sound system and built in such a way that students are involved in the direct communication in Russian in the period of mastering its phonetic base. The principle of systematic use of standard phrases that have the communicative approach – in which the sounds being trained are presented in an easy-to-use phonetic position and in strict accordance with the consonants and vowels which were trained before – is explained therein.

Within the limits of mastering the positional variation of consonants, special attention is paid simultaneously to overcoming difficulties in two complex phonetic points: connected pronunciation of consonant combinations at the beginning of the phonetic word and consonant assimilation by voiceless-voiced criteria.

The proposed system of work favors the implementation of phonetic habits in various types of speech activity.

Key words: *consonant, articulation basis, consonance, dorsality, hardness, softness, assimilation, auditory and pronunciation habits, fluency of pronunciation, standard phrase.*

УДК 378.147:373.2.011.3-51

Маргарита Головко, Любов Крайнова
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ФЕНОМЕНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Особливістю педагогічної реальності сьогодення є співіснування різних педагогічних парадигм і підходів. З'явилися нові концепти педагогічного знання, серед яких таке поняття, як «феноменологічний підхід». Аналіз теоретичного і практичного досвіду дозволив виокремити базові ідеї, що становлять підґрунтя для викладання педагогічних дисциплін майбутнім фахівцям дошкільної освіти. Наводяться варіанти практичної реалізації вищезгаданого підходу на заняттях із історії педагогіки та методики екологічного виховання.

Ключові слова*: феномен, феноменологія, педагогічний феномен, феноменологічний підхід, феноменолог, педагогічна феноменологія, смислопошукова діяльність.*

Постановка проблеми. Нові умови соціально-економічного й культурного життя потребують кардинального перегляду багатьох аспектів світоглядного та теоретико-пізнавального вирішення проблеми формування людини, її підготовки до життя в багатомірному суспільстві, що базується на складному балансі інтересів. Принципово змінився напрямок вектору, що задає траєкторію суспільним інтересам та очікуванням, у бік визнання самоцінності особистості, її здатності до вільного вибору шляхів і засобів розвитку. Однак, у наш час спостерігаємо певні розбіжності між усвідомленням потреби суспільства в інших світоглядних і методологічних орієнтирах щодо розв'язання педагогічних проблем та інертністю в підходах до організації освітнього процесу.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасній педагогіці відбуваються складні внутрішньосистемні зміни, пов'язані з визнанням багатомірної

якісної характеристики педагогічної реальності. Відмова від монометодологічних установок стає надійною умовою розвитку науки. Тож особливістю педагогічної реальності сьогодення є співіснування різних педагогічних парадигм і підходів. З'явилися нові концепти педагогічного знання, серед яких отримали розповсюдження такі поняття, як «феноменологія педагогіки», «феноменологія виховання», «феноменологічний метод», «феноменологічний підхід», «педагогічний феномен» (Б. Бім-Бад, М. Берулава, Л. Висоцька, В. Конке, С. Кульневич, Р. Куренкова, Є. Плєханов, Є. Рогачова, Н. Смирнова, О. Федотова, Т. Філановська та ін.). Філософським базисом дослідження їхньої сутності є ідеї класичної феноменології (Г. Гегель, Е. Гуссерль, М. Гартман, Т. Лукман, М. Шелер, Г. Шпет, А. Шюц).

Мета статті. У своєму дослідженні ми намагаємося вивчити й апробувати потенційні можливості феноменологічного підходу у викладанні педагогічних дисциплін. Утім у даній статті ми презентуємо певні результати цієї роботи.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науковому просторі, зокрема соціально-гуманітарних науках, вельми активно використовуються ідеї феноменологічної філософії. Не залишилася осторонь і педагогіка, бо як виявилося, феноменологічний підхід збагачує пошуки новітніх технологій освіти й виховання молоді, дозволяє зосередитися на глибинному сенсі життя, світосприймання, освіти, існування в соціумі, професії тощо, а педагогічні цінності набувають нового звучання.

У філософській науці для визначення сутностей та смислових структур об'єктів і понять часто використовується термін «феноменологія». Вона може розглядатися як учення про шляхи розвитку людської свідомості (Г. Гегель), як філософська доктрина (Е. Гуссерль). У класичному визначенні – це вчення про факти, явища, учення про сутності. Причому сутність понять і явищ із позиції феноменологічного підходу розглядається з різних боків. Реконструкція базових ідей феноменологічної філософії, якщо зосередитися лише на ключових моментах, дозволяє визначити такі її положення.

Будь-яка наука досліджує природу базових понять. Феноменологія як філософський напрям запропонувала своє бачення. Відзначимо, перш за все, ідею Е. Гуссерля щодо розуміння понять як результату синтезу переживань людини, що супроводжують пізнання нею феноменів, потрапляють у її свідомість через речі, що сприймаються. Тож поняття виступають не сухими абстракціями, проте ейдосами, максимально конкретними образами світу (людей, природи, речей). Ейдоси зберігають повноту й цілісність насиченого почуттями та емоціями життєвого світу (такий підхід дозволяє запобігти формалізму і абстракції в побудові змісту й виборі способу викладання гуманітарного знання). Зміст понять може бути редукованим (спрощеним) до чуттєвого сприйняття в різних його

формах, що дозволяє «розчистити» свідомість від будь-яких нашарувань, не дати їй «розчинитися в суспільній свідомості» й зосередитися на власній творчій місії. Основа людського досвіду пов'язана зі світом сутностей, ідей, ідеальних конструкцій, вираженням і виявленням яких і є феномени свідомості – думка, сприйняття, переживання. Поняття може розглядатися і як сукупність «чистих сутностей», «ідей» – тоді явище сприймається як самодостатній якісний феномен.

Якщо розглядати феноменологію як учення про феномени, звернемо увагу на тлумачення основного терміну. Феномен розглядають у двох значеннях: як надзвичайно рідкісне явище або людину, яка наділена унікальними здібностями; у філософії як явище, осягнути яке можливо через органи чуття на противагу ноумену, який пізнається за допомогою розуму (І. Кант). Причому сприйняття феноменів не обмежується лише почуттєвим актом пізнання. Тут є вкрай важливий для педагогіки момент, коли в пізнанні феномену «зустрічаються» чуттєвий, мислительний та моральний аспекти, і саме моральність є властивою смисловій побудові феноменів, об'єднує ці аспекти й надає їм цілісності і нерозривності [2, 281].

У науковій літературі зустрічаємо й такі визначення. Феномен – явище (на відміну від його сутності), реальний факт, відомий із досвіду; дані, що представлені в індивідуальній свідомості, психічні стани та процеси; надбання суб'єктивного світу особистості; об'єкти чуттєвого споглядання; міркування мислителів із приводу баченого й передбачає його (обсяг та зміст може бути досить широким). Тобто феноменологічне поле – відкрите, насичене й динамічне явище. Наприклад, у його просторі можемо споглядати такі феномени, як людина (дитина), гра, мова, творчість; людські стани – любов, страждання, біль, страх, милосердя, добро, краса тощо. А в якості провідної ідеї використовувати вислів А. Шюца «Світ, що сяє смислом». Джерелами для встановлення певних феноменів можуть бути спостереження, літературно-художній матеріал, автобіографічний нарратив, реальні події, зміст індивідуальної свідомості, сліди пережитого, зміст мисленнєвих бесід. Цікавим є також підхід М. Гартмана, який запропонував виявлення та опис феноменів (цілісної єдності внутрішнього й зовнішнього) з позиції дослідження їх значень, смислів, сутностей.

Послідовники Г. Гегеля, Е. Гуссерля активно використовували ці ідеї в соціально-гуманітарних науках (Т. Лукман, М. Шелер, А. Шюц), у педагогічних науках зарубіжжя також маємо перші спроби (В. Лох, М. Лангевельд, В. Ліппітц) [1]. З цих досвідів беремо до уваги пошуки гармонійного поєднання теоретичних і чуттєво-емоційних методів пізнання, розгляд певних феноменів як надзвичайних та парадоксальних явищ не тільки на підставі чуттєвого сприйняття, а й у смисловому значенні, тобто смислопошуковий засіб пізнання внутрішніх джерел, зв'язків, механізмів розвитку, смислу явищ. Пріоритетність

феноменологічної точки зору в будь-якій педагогічній ситуації передбачає здатність розглядати феномен як самодостатнє явище, а не лише як комплекс ідей, поглядів, концепцій, теорій тощо. Тому, наприклад, осмислення цілей освіти має відбуватися в цілісному контексті життя (Р. Куренкова). Досягненням такого підходу слід вважати нову інтерпретацію природи наукових теорій, коли категоріальний апарат розвивається за умови врахування суттєвої «життєвої» його сили. Прикладом цього є застосування ідей феноменології в педагогічному полі.

У цьому просторі існують декілька визначень таких понять, як педагогічна феноменологія, феноменологічний метод, феноменологія виховання, педагогічний феномен тощо. Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що в загальному вигляді педагогічну феноменологію, наприклад, розглядають як педагогічне знання, що проблему формування людини розглядає з позицій феноменальності її проявів; як конструювання індивідуалізованих смислів і значень в освітньому процесі; як самоорганізацію смислопошукової діяльності суб'єктів педагогічної комунікації. Феноменологічний підхід у педагогіці повинен ураховувати найглибші зв'язки людини з живим світом, долати будь-яке відчуження від нього, «олюднення» людини у процесі саморозвитку; спиратися на центри самоіндивідуалізації, що дозволяють людині актуалізувати чуттєвість, мислення, моральність і волю; зробити ядром педагогічної комунікації діалог викладача й студента як унікальних та самобутніх особистостей, їх спільну смислопошукову діяльність у сфері життя і професії (Р. Куренкова). Додамо, що також принципово змінюється й рольова позиція викладача (якщо транслятор, інформатор, організатор, інтерпретатор у традиційному викладанні, то тут – феноменолог, тобто співрозмовник, співучасник, помічник, партнер). Педагогічна свідомість починає працювати в новому напрямі: пошуки витоків самоорганізації свідомості, власної життєтворчості, відкриття смислів життя та професії, дослідження засобів саморозвитку й самореалізації.

З точки зору феноменології поняття «метод», «підхід», «технологія» також набувають нового смислу. Ученими описані механізми запуску пізнання (рух від знання-переживання до знання-розуміння й далі до знання-самоконструювання світогляду), основу яких, наприклад, становлять такі позиції, як олюднення цінностей, переживання змісту цінностей, самоформування проблемного мислення (С. Кульневич).

На підставі аналізу теоретичного і практичного досвіду, накопиченого у просторі педагогічної феноменології, було виявлено базові ідеї, що становлять у цьому контексті підґрунтя нашого підходу до викладання фахових педагогічних дисциплін у процесі підготовки фахівців дошкільної освіти (зокрема, історії педагогіки та методики екологічного виховання дітей дошкільного віку):

1. основу освітньої комунікації становлять суб'єкт-суб'єктні стосунки;

2. організаційно-педагогічні умови освітнього процесу зорієнтовуються на самореалізацію, самоактуалізацію й самоконтроль особистості;

3. освітній процес вибудовується з урахуванням сутнісних, унікальних рис, якостей і властивостей особистості студента;

4. занурення у змістові пласти дисципліни відбувається у форматі пошуків смислового контексту людського існування, що сприяє визначенню ціннісно-мотиваційного базису особистості та стилю її розвитку;

5. особистість студента як майбутнього професіонала та людини розвивається в контексті пошуку смислу своїх учинків, думок, слів, ціннісних орієнтирів і пріоритетів;

6. дослідження й корекція духовно-морального світу особистості відбувається з позиції її власного «Я»;

7. опанування матеріалом означених дисциплін орієнтовано на чуттєвий досвід як головну мету феноменологічного методу, що дозволяє проникати у світ особистості через рефлексію, переживання та співчуття; на занурення у світ певних феноменів;

8. підґрунтя пізнавального й життєвого досвіду становить синтез чуттєвого та розумового, «синтез переживань»;

9. у змісті дисциплін визначаються цінності, що становлять певний тріумвірат (любов, краса, добро), як віддзеркалення ідеалів (уподобань), що диктуються почуттями і сприймаються свідомістю.

Технологічний контекст нашого досвіду викладання становить використання методів феноменологічного аналізу до пізнання педагогічних феноменів. Ми апробували описані в літературі метод саморозвитку «точок» духовно-особистісного виміру й метод розуміння. В узагальненому вигляді перший являє собою процес залучення та занурення студентів у світи, як реально існуючі, так і рукотворні (світ людини, світ дитинства, світ природи, світ знань, світ професії, світ діяльності) й пошуки власних смислів існування та творення себе в цих світах. Містерія людського та природного життя виходить на перший план, і студенти у процесі пізнання орієнтуються в його опануванні на «моє мислення», «мій досвід пізнання», «мій досвід поведінки», «мої цінності», здійснюють перехід від «мого» до «нашого».

Якщо у класичному викладанні метод пояснення є ключовим, то другий метод передбачає, що акцент зміщено в бік розуміння. Наприклад, в історії педагогіки, поруч із описом у феномені, що вивчається, повинен виокремлюватися компонент, що потребує реконструкції переживань як засобу розуміння особистості в культурному контексті епохи. Переживання виникають за умови зустрічі студентів, їх звичайних уявлень зі смислами,

присутніми в явищах, що вивчаються, або в житті та діяльності видатних педагогів. Метод розуміння створює можливість і здатність осягнути смисл та значення загальних і особистісних цінностей не на підставі засвоєння, репродукції, а за допомогою інших механізмів: ідентифікація (установлення, наскільки смисл цінностей співпадає з особистими уявленнями про них); проекція (опанування й породження значень, усвідомлене чи неусвідомлене перенесення суб'єктом власних уявлень на зовнішні явища, що здійснюється під впливом потреб, смислів та цінностей суб'єкта) і перцепція (розуміння й оцінка людиною стосунків, чия динаміка обумовлена соціальними факторами; перцепція сконцентрована на смислових та оцінних інтерпретаціях особистістю того, що сприймається, і характеризується злитістю пізнання з емоційною сферою [2]. До речі, сутність методу розуміння визначається і спрямованістю викладача на прийняття студента таким, яким він є.

Звертання до феноменології у процесі викладання педагогічних дисциплін дозволяє актуалізувати її ресурси в напрямі реальної роботи з опанування молоддю культурними, смисловими образами, що насичують і поширюють свідомість (що в умовах розвитку в сучасної молоді «кліпового мислення», ізольованого від справжнього життя, є вкрай необхідним). Наприклад, історико-педагогічний матеріал дозволяє демонструвати цілісні зразки життєдіяльності й фрагменти життя успішних і талановитих педагогів, пошуки ними смислів педагогічної діяльності, ціннісне ставлення до дитинства. В історії педагогіки містяться великі можливості для проживання та переживання минулого для того, щоб здійснити перехід від історії ідей до історії смислів, повернути в історію описовість і подієвість. Феноменологічний підхід ставить викладача перед питанням: наскільки він здатний «згасити» своє суб'єктивне сприйняття минулого, об'єктивуючи його, чи треба це робити? У лекціях діалог і розуміння витісняють монолог та пояснення. Приклад діалогу: мислителі колишньої епохи відзначили кілька «больових точок», перш за все й таку, що «у свідомості XIX–XX століть майже зник ідеал людини. З тих пір, як людину визнали продуктом суспільства, породженням соціального середовища, ідеал людини було замінено на ідеал суспільства» (М. Бердяєв). Чи не переживаємо і ми у XXI столітті такий самий «больовий» синдром? І як повернути людину в лоно пріоритетніших цінностей буття? Як трансформувати педагогічну теорію і практику? Метод феноменологічної редукції («очищення свідомості») від ідеологічних, соціальних нашарувань дозволяє вийти на шлях осягнення внутрішньої людської природи, «людськості», індивідуальності (життєтворчість педагогів-класиків), не розчинитися в натовпі, у масовій свідомості. Тим більше, що сьогодні затребуваним зразком масової поведінки стають тваринні, а не людські інстинкти.

Однією з дуже важливих проблем вищої школи є набуття особистістю майбутнього педагога таких якостей, які дозволяють здійснювати сучасні

підходи до освіти й виховання, зокрема і феноменологічний. Ознайомлення з новими технологіями, безсумнівно, важливе, але здатність мати власне бачення й розуміння педагогічних феноменів, свідоме продукування своїх глибинних світоглядних і моральних орієнтирів, проникнення в сутність зовнішнього та внутрішнього світів, творення свого життя як процесу духовного зростання, – все це не менш важливо, бо веде до можливості розуміння свого призначення і здійснення його знайденим способом.

Екологічні проблеми людства, окремої країни, місцевості часто не являються достатньо усвідомленими тому, що не створюються умови для їхнього обговорення й пошуку можливого рішення на рівні еколого-професійної компетентності вихователя. А майбутні вихователі не відчувають своєї професійної причетності до екологічних проблем. Тому було розроблено тематику бесід духовно-екологічного змісту саме з метою уникнення вражаючого відсторонення майбутніх фахівців від активної позиції з точки зору еколого-професійних функцій педагога. Наводимо їх конкретні приклади.

Природа і Дитина. Чи спостерігали Ви, як поводить себе дитина серед природного оточення? Як себе відчуває, які виявляє емоції та цікавості? Яке значення має природа в житті дитини? Чи може вона в своєму розвиткові обійтися без неї? Які спогади дитинства, пов’язані з природою, Ви зберегли?

Ноосферна відповідальність людини. Що таке ноосфера, хто визначив це поняття? У чому проявляється відповідальність Людини перед Природою? Чи здатна сучасна Людина взяти на себе цю відповідальність? Чому майбутнє нашої планети залежить від рівня ноосферної екологічної свідомості? Яка відповідальність покладається на педагога? Чому будь-який Педагог, Учитель повинен мати розвинену екологічну свідомість, бути екологічно-культурною особистістю? У чому особливості екологічної культури вихователя дітей дошкільного віку?

Педагогіка і Природа. Чому Природу називають великим педагогом? У чому полягають можливості педагогічного впливу Природи на Дитину? Як природа навчає? Як Природа виховує? Чи хочете мати її своїм союзником? За яких умов Природа – великий вихователь, яка Ваша роль у цьому процесі? Як Ви будете зміцнювати союз Педагогіки і Природи, працюючи з дітьми?

Природа Людини – екологія Людини. Що являє собою людина? Чому її організм є екологічною системою? Назвіть елементи екологічної системи людини. Як діє екологічна система організму? Як можна екологізувати умови життя, щоб забезпечити здоров’я організму? У чому полягає поняття «екологія Людини»? Які умови треба Людині для психічного, душевного здоров’я? Яке місце природного довкілля в забезпеченні «екології» Людини?

Природа Душі – екологія. Що таке Душа, де вона знаходиться? Як вона себе почуває в умовах екологічної кризи? Як душа людини реагує на

руйнацію природних умов та втрату соціумом духовних цінностей? Як подолати духовний вакуум? Як можна визначити поняття «екологія душі»? Чи можливо створити умови для комфортного, продуктивного душевно-духовного розвитку людей в єдності з Природою? Як?

Екологія дитини. Чому сучасне життя породило поняття «екологія дитини»? Який зміст включає це поняття? Що таке «екологія життєдіяльності»? Як її можна забезпечити? Які умови створюються в дитячому закладі для екологізації життєвого простору дітей?

Людина і Всесвіт. Чому можна стверджувати про зв'язок Людини зі Всесвітом? Що таке Всесвіт? Із чого він складається? Як Ви розумієте поняття Мікрокосм і Макрокосм? Чому кажуть, що кожна людина є Всесвіт? Назвіть свою адресу в масштабі Всесвіту (назва Галактики, планетної системи, планети, материка, країни…). Що Ви відчуваєте, коли дивитесь на зоряне небо? Які роздуми викликають у Вас такі спостереження? Чи є у Вас потреба спілкування із зоряним світом?

Вищезгадане дозволяє зовсім по-новому представити сутність природної реальності, з якою має справу освіта, пробудити усвідомлення глибоких зв'язків людини з усім живим.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Наш досвід показує, що ефективність процесу використання феноменологічного підходу залежить від низки об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних відносимо наявну готовність студентів до соціального утвердження себе як особистості, майбутнього професіонала, пошуків смисложиттєвого призначення. До суб'єктивних – побудову адекватного освітнього простору (відповідні «тонкі» технології, де студент може виявити свою унікальність та індивідуальність, діяти свідомо й гуманно). Цей підхід плідно застосовується лише в разі його органічної вбудови в контекст науки. Він не може бути універсальним і не може заперечувати функціонування інших відомих підходів. У подальшому варто звернути увагу на застосування феноменологічного підходу не тільки до вивчення педагогічних феноменів у їх ціннісно-смисловій сутності, а й на оволодіння його потенціалом студентами. Упевнені, що феноменологічна проблематика потребує подальшого обговорення в межах професійної спільноти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берулава М. Феноменологический проект в педагогике [Электронный ресурс] / М. Берулава, В. Конке. – Режим доступа :
http://www.allbest.ru

2. Бондаревская Е. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. Бондаревская, С. Кульневич. – Ростов на/Д. : ТЦ «Учитель», 1999. – 560 с.

3. Куренкова Р. Феноменология образования : современный диалог философии и педагогики [Электронный ресурс] / Р. Куренкова. – Режим доступа :
http://www.congress2008.dialog21.ru

РЕЗЮМЕ

Головко М., Крайнова Л. Использование возможностей феноменологического подхода к преподаванию педагогических дисциплин.

Особенностью педагогической реальности сегодняшнего дня есть сосуществование разных педагогических парадигм и подходов. Появились новые концепты педагогического знания, среди которых такое понятие, как «феноменологический подход». Теоретический анализ и практический опыт позволил выделить базовые идеи, которые составляют основу преподавания педагогических дисциплин будущим специалистам дошкольного образования. Приводятся варианты практической реализации вышеуказанного подхода на занятиях по истории педагогики и методике экологического воспитания дошкольников.

Ключевые слова: *феномен, феноменология, педагогический феномен, феноменологический подход, феноменолог, педагогическая феноменология, смыслопоисковая деятельность.*

SUMMARY

Holovko M., Kraynova L. Using phenomenological approach to teaching pedagogical disciplines.

The new conditions of the socio-economic and cultural life need radical revision of many aspects of philosophical and epistemological solution to the problem of the formation of a man, his preparation for life in the multidimensional society that is based on the complex balance of interests. However, nowadays we observe definite discrepancies between the awareness of the needs of the society in other philosophical and methodological orientations concerning the solution of the educational problems and inertia in the approaches to the organization of the educational process.

The peculiarity of the educational reality of today is the coexistence of different pedagogical paradigms and approaches. There have appeared the new concepts of pedagogical knowledge, among which there have spread such notions as "phenomenology of pedagogy", "phenomenology of education", "phenomenological method", "phenomenological approach", "pedagogical phenomenon" (B. Bim-Bad, M. Berulava, L. Vysotska, V. Konke, S. Kulnevych, R. Kurenkova, Ye. Plyehanov, Ye. Rohachova, N. Smyrnova, O. Fedotova, T. Filanovska and others). Philosophical basis of the research of their essence is the ideas of classical phenomenology (H. Hehel, E. Husserl, M. Hartman, M. Sheler, A. Shyuts).

Based on the theoretical analysis and practical experience accumulated in the educational space of the phenomenology, there have been revealed the basic ideas that became the essential principles of our approach to teaching the professional pedagogical disciplines (particularly History of Pedagogy and Teaching Methods of Ecological Education of Preschool Children). Our experience shows that effectiveness of the process of using the phenomenological approach depends on a number of objective and subjective factors. The objective ones are the existing social readiness of students to assert themselves as individuals, future professionals, the need for social cognition, and the researches of sense-living mission. The subjective factors are the adequate educational space (the relevant "thin" technologies, where students can express their individuality, act consciously and humanely). This approach cannot be universal; it does not deny the functioning of other known approaches. We are sure that the phenomenological issues require further discussion within the professional community.

Key words: *phenomenon, phenomenology, pedagogical phenomenon, phenomenological approach, phenomenology, pedagogical phenomenology, sense-search activity.*

УДК 378:81’243

Тетяна Дегтярьова, Ольга Скварча
Сумський державний університет

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті аналізується втілення особливостей комунікативного методу навчання у процесі роботи над посібником «Вступний курс російської мови» для студентів-іноземців. Представлені в підручнику матеріали мають країнознавчий характер. Тематико-ситуативний принцип відбору та організації навчального матеріалу, комплексна подача лінгвістичних одиниць сприяють формуванню та розвитку навичок і вмінь усіх видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письма. Посібник вдало поєднує системну подачу матеріалу та принцип активної комунікативності.

***Ключові слова**: принцип комунікативності, комунікативні потреби, країнознавство, навички й уміння говоріння, аудіювання, читання та письма, мовленнєві зразки, лінгвістичні одиниці, практична спрямованість.*

Постановка проблеми. Глобальні зміни в суспільстві, вихід України у європейський та світовий простір потребують перегляду та осучаснення змісту й методів викладання іноземних мов, зокрема російської як іноземної.

Методи навчання мови тісно пов’язані з психологією, яка вивчає процеси й механізми навчальної діяльності, досліджує оптимальні, найбільш ефективні шляхи засвоєння лінгвістичних знань, формування навичок і вмінь [3, 11].

Інноваційний підхід дозволяє реалізувати основні цілі навчання – формування комунікативної компетенції студентів і виховання толерантності в мультикультурному суспільстві. Викладання російської мови як іноземної на сучасному етапі спирається на методи та прийоми, які визначають шляхи та способи оволодіння мовою, тобто сприяють ефективному навчанню [4, 47]. При такому підході в центрі системи знаходиться учень як суб’єкт навчальної діяльності, тому передбачається максимальне урахування його індивідуально-психологічних, вікових і національних особливостей, посилення уваги до створення та підтримки в студентів потреби у спілкуванні й засвоєнні індивідуально значущої та культурно цінної інформації [5, 24].

Аналіз актуальних досліджень. Характерною рисою останніх десятиліть є домінування комунікативного підходу до навчання іноземних мов. Мета комунікативного навчання – оволодіння студентами, які вивчають іноземну мову, комунікативною компетенцією, що дозволяє практично реалізовувати засвоєні ними вміння та навички для успішного вирішення комунікативних завдань. Такий підхід забезпечує найбільшу ефективність занять з настановою на практичне оволодіння мовою як засобом спілкування.

Комунікативний метод виник у Великій Британії в 60-70 роках XX століття. Такий підхід розвивався на основі ідей комунікативної

лінгвістики, психології та теорії діяльності (Л. С. Бархударов, Й. М. Берман, В. О. Артемов, П. Б. Гурвич, О. О. Леонтьєв, І. О. Зимня, І. П. Сусов). Комунікативний метод активно розробляли як зарубіжні, так і вітчизняні науковці (Є. І. Пассов, Ф. Н. Гоноболін, П. Б. Гурвич, В. В. Нікандров, Б. Д. Паригін, К. К. Платонов, С. Ф. Шатілов та ін.). Аналіз досліджень показує, що проблемам комунікативного підходу приділяється значна увага. Проте в педагогічній теорії та практиці питання щодо організації комунікативно-орієнтованого навчання іноземної мови вивчені ще недостатньо.

Оскільки суспільство постійно знаходиться в стані еволюції, змінюються його потреби та запити, відбуваються реформи в системі освіти, проблема пошуку найбільш ефективних методів навчання є завжди актуальною.

Метою статті є аналіз практичного втілення особливостей комунікативного методу навчання у процесі роботи над підручником з російської мови як іноземної.

Методи дослідження: аналітико-описовий, функціональний.

Виклад основного матеріалу. Основною метою викладання будь-якої іноземної мови є навчання спілкування мовою, що вивчається. Процес навчання російської мови як іноземної – це процес спільної діяльності викладача та учня. За словами А. М. Щукіна, «... навчання іноземної мови, зокрема, російської мови як іноземної, – дуже складний і багатоаспектний процес, і, випускаючи з уваги будь-які його компоненти, ми тим самим прирікаємо навчання на неуспіх» [7, 7].

Для того, щоб процес навчання був успішним, викладач повинен мати методичні знання, уміння використовувати ці знання й реалізовувати прийняте рішення на практиці. Учитель шукає таких шляхів, засобів, за допомогою яких навчання буде ефективним і корисним для кожного учня. Як писав С. Ф. Шатілов, «…методика повинна мати у своєму розпорядженні все розмаїття прийомів, засобів і видів роботи, бути гнучкою та диференційованою, враховувати всі фактори, що впливають на успішність навчання» [6, 50].

Особливість комунікативного підходу полягає в подібності процесу навчання до реального спілкування. Володіння мовою як засобом спілкування передбачає створення таких умов, за якими засвоєння навчального матеріалу здійснювалося б природним шляхом, у процесі комунікації [3, 47].

З урахуванням особливостей комунікативного методу навчання на кафедрі мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету було розроблено навчальний посібник «Вступний курс російської мови» для студентів-іноземців підготовчих відділень [1].

Вступний курс складається з 18 уроків і умовно поділяється на два розділи: вступний фонетико-граматичний курс (уроки 1-10) і вступний

граматичний курс (уроки 11-18). Кожен урок закінчується словником і завданнями для самостійної роботи учнів (домашніми завданнями).

У підручнику велика кількість ілюстрацій (малюнків, фотографій), які служать засобом семантизації мовних одиниць, що вводяться на уроці, виконують роль зорової опори в загальній системі вправ, а також знайомлять студентів з реаліями країни і міста проживання.

У першому розділі відповідно до принципу комунікативності учні знайомляться з елементарними типами речень, побудованих на ретельно відібраному запасі слів і пов'язаних із ними темами й ситуаціями спілкування.

Автори посібника розробили систему фонетичних вправ, які дозволяють не тільки презентувати російські звуки, але й знімати труднощі при їх постановці й відтворенні. Протягом двох років ці вправи випробовувалися в інтернаціональних групах підготовчого відділення та просунутого етапу навчання (англомовний проект) і дали позитивний результат. Наведемо приклад вправ, які допомагають увести твердий приголосний звук [л]:

	гло	-	кло		л		ол	-	л
ло		- ло		го		ола		о - ол	
	глу	-	клу		л		ул	-	л
лу		- лу		гу		улу		у - ул	
	гла	-	кла		л		ал	-	л
ла		- ла		га		ала		а - ал	

У процесі постановки використовується поєднання [л] зі звуками-помічниками: задньоязиковими приголосними й голосними заднього ряду.

У вступному фонетико-граматичному курсі студенти також отримують уявлення про рід, число іменників, прикметників і присвійних займенників, початкові відомості про дієслово та граматико-функціональні значення деяких відмінків. Лексичне наповнення уроків відповідає комунікативним потребам іноземних учнів першого року навчання. Посібник передбачає різні способи семантизації нової лексики: засоби невербальної наочності (малюнки, фотографії) та вербальної (контекст, однослівний переклад).

Усі морфологічні форми подаються на синтаксичній основі та пред'являються студентам у вигляді мовленнєвих зразків, які служать мінімальною одиницею навчання. Мовленнєві зразки представлені в підручнику різними структурами простого та складного речень, а також діалогами. Наприклад:

– Чей это учебник? – Это мой учебник.

– Сергей пишет рассказ.

– Где ваша книга? – В столе. – А тетрадь? – На столе.

– Почему ты не слушаешь русские передачи? – Потому что я ещё плохо знаю русский язык.

У другому розділі розширюються відомості про прийменниково-відмінкову систему російської мови, дається поняття про видо-часові форми російського дієслова.

Уведення нового граматичного матеріалу відбувається за допомогою схем, малюнків, таблиць. Презентація граматики у вигляді таблиць виключає використання рідної мови учнів або мови-посередника, таблиці сприяють довільному й мимовільному запам'ятовуванню правил утворення форм і значень, які складають ту чи іншу категорію. Головне їх призначення – створити у свідомості учнів цілісне уявлення про мовне явище, що досліджується. Економічність, чіткість, можливість до швидкого їх сприйняття роблять таблиці незамінними при узагальненні граматичного матеріалу в комунікативно-орієнтованому навчанні.

Слід зазначити, що в таблицях за кожним закінченням у початковій формі закріплюється і заучується певна модель. Наприклад: ч.р. – *журнал, музей, санаторий, словарь*; ж.р. – *книга, семья, тетрадь, аудитория*; с.р. – *окно, море, здание*.

Модель дієслова, група, неправильне дієслово вказуються відповідно до розробленого на кафедрі мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету навчально-методичного посібника «Дієслівний зошит» [2]. Наприклад:

читать1Е	*говорить2И*	*писать3Е*	*житьНГ4*
я читаю	*я говорю*	*я пишу*	*я живу*
ты читаешь	*ты говоришь*	*ты пишешь*	*ты живёшь*
они читают	*они говорят*	*они пишут*	*они живут*

Розподіл дієслів за моделями і групами значною мірою полегшує засвоєння важкої для іноземців теми «Відмінювання російських дієслів». Учні, спираючись на словник російських дієслів, де вказано модель і групу, можуть самостійно змінювати нове дієслово і правильно використовувати його в мові.

Навчальний посібник «Вступний курс російської мови» має комунікативну, практичну спрямованість, представлені в ньому матеріали мають країнознавчий характер. Принцип комунікативності забезпечується відбором мовного матеріалу, який формувався з урахуванням функціонування у сферах, що характеризують навчання та проживання студентів-іноземців в Україні, і організацією цього матеріалу в загальній системі ситуативних вправ. Кожен урок передбачає введення й активізацію граматичних структур, формування та розвиток певних навичок і вмінь і будується за такою схемою: презентація нового матеріалу – тренувальні вправи (імітація, підстановка, трансформація) – комунікація.

Країнознавчий аспект підручника визначається характером включених до нього інформативних матеріалів: студенти вже на початковому етапі отримують відомості про Україну, про місто, у якому вони навчаються, а також уявлення про відповідну мовну поведінку в ситуаціях повсякденного спілкування в новому для них мовному середовищі.

Наприклад, текст з уроку 18, де презентується родовий відмінок іменників у сполученні з кількісними числівниками (скільки?):

Я студент-иностранец. Меня зовут Джон. Сейчас я живу в городе Сумы. Я уже немного знаю этот город. Сумы – это небольшой, но красивый и зелёный город. В Сумах несколько парков и много скверов.

Центр города – это Покровская площадь. Здесь находится красивый сквер. Тут очень любят отдыхать сумчане. Покровская площадь – это самая красивая и самая старая площадь в Сумах. А самый новый проспект – это проспект Лушпы. Здесь много магазинов, кафе.

В магазине «Книголюб» я купил книгу «Сумы и сумчане». Я прочитал её. Теперь я знаю, что в Сумах есть несколько вузов и колледжей, 29 школ. Сейчас я понимаю, почему мой украинский друг Виктор говорит, что Сумы – город студентов.

Я рад, что живу и учусь в Сумах.

Практична спрямованість забезпечується тематично-ситуативним принципом відбору та організації навчального матеріалу, комплексною подачею мовних одиниць, що сприяє виробленню і розвитку мовних навичок і вмінь. Деякі вправи, спрямовані на формування навичок говоріння, аудіювання, читання та письма, звернені до особистого досвіду самих студентів чи їх співрозмовників, наприклад: *Узнайте, где был Ваш друг вчера вечером.*

Зразок*: – Алла, где ты была вчера вечером?*

– Дома. Я читала текст, а потом учила новые слова.

Как вы познакомите своих товарищей с друзьями, к которым пришли в гости?

Зразок: *– Здравствуй, Антон!*

– Здравствуй, Саша! Познакомься, это мой брат Сергей.

– Очень приятно. А это мои друзья Марта и Джон. Они студенты.

Как Вы пригласите своего друга в гости? Не забудьте сказать ему, где Вы живёте.

Зразок: *– Сергей, здравствуй!*

– Здравствуй, Самир! Как ты живёшь? Как живут твои друзья?

– Спасибо, хорошо. А ты как живёшь?

– Тоже хорошо. Приходи сегодня вечером в гости. Ты знаешь, где я живу?

– Знаю. На проспекте Шевченко.

– Да, мой адрес: проспект Шевченко, 15, квартира 20. Приходи!

– Спасибо.

У розділі «Матеріали для самостійної роботи студентів» теми «Я і моя сім'я», «Мій друг», «Моя група», «Гуртожиток – рідний дім студента»,

«У супермаркеті», «Навчання» розроблені з урахуванням ситуацій спілкування, необхідних для задоволення комунікативних потреб студентів-іноземців першого року навчання. Кожна тема містить тексти й діалоги. До текстів пропонуються різні завдання. Наприклад: поставте запитання до тексту та спитайте товариша; прочитайте текст і складіть розповідь про свою сім'ю, про свого друга, про свою групу. Ці завдання сприяють активізації вивчених лінгвістичних одиниць у мовленні.

Діалоги розділу моделюють реальні ситуації і допомагають учням практично реалізовувати засвоєні ними вміння й навички. Наприклад:

1.– Ахмед, куда ты идёшь?

– В супермаркет.

– Что ты хочешь купить?

– Я хочу купить молоко и кефир.

– Купи мне, пожалуйста, сметану.

– Хорошо.

2. *– Алло! Добрый день, Махмуд!*

– Здравствуй, Самир!

– Скажи, пожалуйста, какие пары у нас завтра?

– Первая и вторая пары – черчение, а третья и четвёртая – русский язык.

3. *– Хуссейн, какой у тебя результат по биологии?*

– 112 баллов.

– Ты сдал все контроли?

– Да, все.

– Какая тема была самая сложная?

– «Скелет и мышцы».

У зв'язку з завданням інтенсифікації навчання в розділ уведено вправи, спрямовані на формування у студентів потенційного словника. Нова лексика в текстах і діалогах виділяється підкресленням і перекладається. До кожної теми надаються російські прислів'я з перекладом англійською, що значно пожвавлює сприйняття інформації студентами-іноземцями. Наприклад, до теми «Навчання» наводяться наступні прислів'я: *Без наук – как без рук. – No science is like no hands. На ошибках учатся. – One learns by his own mistakes.*

Особлива увага в посібнику приділяється формуванню та розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Лексико-граматичні явища подаються у зв'язному висловлюванні, що сприяє більш ефективному засвоєнню нового матеріалу (студент відпрацьовує мовні одиниці у фразах, мікротекстах, граматичних і лексичних вправах, діалогах, узагальнюючих текстах).

Підручник вдало поєднує системну подачу матеріалу та принцип комунікативності. Завдання посібника мають різноаспектний характер. Це дозволяє не тільки презентувати матеріал, але й формувати вміння

студентів ідентифікувати, осмислювати, систематизувати дидактичні одиниці, визначати послідовність мовно-розумових дій при виконанні тієї чи іншої інтелектуальної операції.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, структура навчального посібника, запропонована подача лінгвістичного матеріалу, система завдань і вправ, що враховує комунікативні потреби учнів, відповідають вимогам комунікативно-орієнтованого навчання й підвищують ефективність формування мовної компетенції іноземних студентів початкового етапу навчання. У статті розглянуто лише деякі особливості комунікативного підходу в процесі роботи над підручником для студентів-іноземців підготовчого відділення. Зазначимо, що подальші дослідження стосуватимуться інших прийомів і методів, які використовуються з метою підвищення рівня знань студентів у процесі вивчення іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вводный курс русского языка : учебное пособие / Т. О. Дегтярева [и др.] ; под. общ. ред. Т. О. Дегтяревой. – Сумы : СумГУ, 2013. – 316 с.

2. Глагольная тетрадь : для студ., изучающих русский язык как иностранный: учеб. пос. / О. Н. Волкова [и др.] ; под. общ. ред. О. Н. Волковой – Сумы : СумГУ, 2007. – 150 с.

3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 165 с.

4. Митрофанова О. Д. В поисках новой парадигмы методики преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова // Русский язык в центре Европы. – 2000. – № 2. – С. 45-52.

5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.

6. Шатилов С. Ф. О создании рациональной методики обучения иностранным языкам в средней школе / С. Ф. Шатилов // Иностранный язык в школе. – 1990. – № 2. – С. 46-50.

7. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – М. : Высшая школа, 2003. – 334 с.

РЕЗЮМЕ

Дегтярева Т., Скварча О. Реализация коммуникативно-ориентированного подхода при обучении иностранных студентов русскому языку.

В статье анализируется реализация особенностей коммуникативного метода обучения при создании учебного пособия «Вводный курс русского языка» для студентов-иностранцев. Представленные в учебнике материалы носят страноведческий характер. Тематико-ситуативный принцип отбора и организации учебного материала, комплексная подача лингвистических единиц способствуют выработке и развитию навыков и умений в говорении, аудировании, чтении и письме. Пособие удачно соединяет системную подачу материала и принцип активной коммуникативности.

***Ключевые слова**: принцип коммуникативности, коммуникативные потребности, страноведение, навыки и умения говорения, аудирования, чтения и письма, речевые образцы, лингвистические единицы, практическая направленность.*

SUMMARY

Degtyaryova T., Skvarcha O. Implementation of the communication-oriented approach in teaching Russian to foreign students.

The article provides analysis of the practical implementation of the communicative method of teaching performed while working at the textbook 'Introductory Course of Russian for Foreign Students'.

The textbook 'Introductory Course of Russian' has the communicative, practical orientation, all the represented in the textbook materials are of the regional studies character. The communicativeness principle is implemented by means of both the selected language material which was compiled taking into account functioning in the spheres which characterize life and studies of foreign students in Ukraine, and organizing this material within the general system of contextual exercises.

The regional studies aspect of the textbook is defined by the character of the contained informative materials: even on the early stages students are getting information about Ukraine and the city where they are studying, as well as they are getting the idea of the corresponding speech behaviour in everyday communication in the new verbal environment.

Practical orientation is achieved by the contextual principle of teaching material selection and organization, complex presentation of language units which contributes to the development of speech habits. Certain exercises which are aimed at developing skills and proficiency in talking, listening, reading and writing address personal experience of the students themselves or their companions.

Special attention is paid to development of all types of speech activity. Lexical and grammar phenomena are introduced in the continuous speech which contributes to the more effective mastering of the new material (a student practices language units in phrases, microtexts, grammatical and lexical exercises, dialogues, generalizing texts).

The textbook structure as well as the suggested representation of the language material, system of tasks and exercises which takes into account communicative needs of the students, correspond to the requirements of the communication-oriented teaching and increases the effectiveness of creating speech competence by foreign students of the initial level of studying.

***Key words**: communicativeness principle, communicative needs, regional studies, skills and proficiency in talking, listening, reading and writing, speech samples, linguistic units, practical orientation.*

УДК 378.147

Ольга Дем'яненко
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЕФЕКТИВНОЇ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено питання підготовки майбутніх педагогів до ефективної крос-культурної взаємодії й до професійної діяльності в полікультурному суспільстві. З'ясовано сутність поняття «полікультурна компетентність» та її компоненти. Проаналізовано фактори сформованості полікультурної компетентності, а також культурний інтелект, який дозволяє його носію здійснювати ефективну крос-культурну комунікацію. Аналіз наукових праць дозволяє зробити висновок про актуальність і практичну значущість формування полікультурної компетентності, оскільки глобалізація вищої освіти вимагає вміння ефективно взаємодіяти в конкретній ситуації з урахуванням культурних особливостей.

***Ключові слова**: полікультурна компетентність, майбутні педагоги, крос-культурна взаємодія, глобалізація вищої освіти, полікультурне середовище, культурологічна підготовка, культурний інтелект, полікультурна освіта*.

Постановка проблеми. Одним із важливих завдань сучасної системи освіти є підготовка майбутніх спеціалістів до ефективної крос-культурної взаємодії в полікультурному середовищі, що пов'язано з усвідомленням культурного різноманіття, толерантним ставленням до цього різноманіття і здатністю до поведінки відповідно до конкретних умов.

Підготовка майбутніх педагогів до діяльності в полікультурному суспільстві є завданням, обумовленим не лише національним складом того чи іншого суспільства, але й більш глибокими, соціально-психологічними особливостями людини: індивідуальністю кожної особистості та її прагненням зберігати й розвивати власну самобутність, а також потребою людей об'єднуватися не тільки за національною ознакою, а й відповідно до певних ціннісних орієнтацій, гендерних і вікових особливостей, спільності професійних функцій і соціальних ролей.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування полікультурної компетентності в майбутніх педагогів, оскільки полікультурна компетентність визначає здатність особистості до ефективної діяльності й взаємодії в полікультурному суспільстві. Даний процес, на наш погляд, включає два взаємопов'язаних аспекти: підготовку студентів до діяльності в полікультурному суспільстві та їх педагогічну підготовку до здійснення в майбутньому навчального процесу з опорою на засади полікультурної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз сутності полікультурності й полікультурної компетентності, змісту крос-культурного спілкування і полікультурної освіти відображено в дослідженнях І. В. Васютєнкової,

Т. Ю. Гур'янової, Л. Ю. Данілової, Г. Д. Дмитрієва, В. А. Єршова, Т. І. Ковальової, З. А. Малькової, Т. Б. Менської, Г. В. Палаткіної, О. М. Щєглової та інших. Ці науковці розробили теоретичні положення, що розкривають концептуальні підходи до проблеми формування полікультурної компетентності.

Загалом полікультурна компетентність педагога визначається як інтегративна особистісно-професійна якість, що зумовлює його здатність здійснювати міжкультурну взаємодію, ураховувати полікультурний склад суб'єктів професійної діяльності й використовувати його характеристики та особливості для вирішення педагогічних завдань, а також здійснювати полікультурне виховання учнів. Проблеми розвитку, виховання й формування полікультурної компетентності реалізуються в межах полікультурної освіти, спираючись на компетентнісний і культурологічний підходи.

Так, на думку О. М. Щєглової, полікультурна компетентність – це комплексна якість особистості, яка формується в процесі професійної підготовки на основі толерантності, що характеризується усвідомленням власної багатокультурної ідентичності, проявляється в здатності розв'язувати професійні завдання конструктивної взаємодії з представниками інших культурних груп. О. М. Щєглова називає такі компоненти полікультурної компетентності майбутнього фахівця, як: 1) когнітивний, спрямований на засвоєння образів і цінностей світової культури, культурно-історичного й соціального досвіду різних країн і народів; 2) ціннісно-мотиваційний, спрямований на формування ціннісно-орієнтованої і соціально-настановної готовності студента до міжкультурної комунікації й обміну, розвиток толерантності стосовно представників інших культурних груп; 3) діяльнісно-поведінковий, спрямований на розвиток здатності до розв'язання професійних завдань під час взаємодії із представниками різних культурних груп [5, 94].

І. В. Васютєнкова визначає полікультурну компетентність як інтегративну характеристику, що відображає здатність здійснювати політику полілінгвізму в полікультурному просторі; як систему якостей, що допомагають орієнтуватися в культурних відносинах рідної та іншомовної країни, забезпечують досягнення мети виховання культурної людини. Науковець пропонує таку структуру полікультурної компетентності: 1) професійний компонент – культура спілкування, методична, інформаційна, рефлексивна культури; 2) культурологічний компонент – знання й розуміння рідної, світової, іншомовної культур, культури міжкультурного спілкування; 3) особистісний компонент – сукупність якісних характеристик, що відображають моральну позицію, яка пронизує всі складові полікультурної компетентності [1, 19].

Мета статті – дослідити питання формування полікультурної компетентності майбутніх педагогів як інструмент ефективної кроскультурної взаємодії в умовах глобалізації вищої освіти.

Методи дослідження – теоретичний аналіз, узагальнення, синтез.

Виклад основного матеріалу. Глобалізація в галузі культури й освіти має тенденцію до уніфікації локальних спільнот, що виявляється в поширенні загальних цінностей, норм, стандартів, ідеалів, які почасти мають універсальний характер. Проте на тлі процесу змішання культур, «локальне» в сучасному світі не втрачає своєї значущості. У зв'язку з цим формування нових ідентичностей у полікультурному світі в суперечливу епоху наростання процесу змішування народів і культур, з одного боку, і прагнення зберегти етнічну й культурну ідентичність, з іншого, залишається одним із найбільш значущих соціально-психологічних процесів.

Разом із тим, глобальні процеси ніколи не скасовують процесів локальних. Генеза етнокультурних форм, локальних культур в умовах глобалізації означає їх докорінне перетворення або нівелювання. У зв'язку з цим з'являється термін «глокалізація», що характеризує всю сукупность змін процесу глобалізації, викликаних регіональною специфікою. Глокалізацію можна розглядати в якості специфічного регіонального сценарію глобалізації, коли глобальні та локальні тенденції взаємодоповнюють і взаємопроникають одна в одну, хоча в конкретних ситуаціях можуть прийти до зіткнення [3, 56–59].

Формування багатогранної особистості, яка б розвивалася інтелектуально, соціально й культурно, є компонентом сучасної парадигми вищої освіти. Усвідомлення і прийняття студентами соціально-професійної значущості полікультурних цінностей, наявність інтересу до інших культур і прагнення до крос-культурної взаємодії є мотиваційно-ціннісним критерієм сформованості полікультурної компетентності. Сьогодні якісна підготовка випускників вищих навчальних закладів визначається не лише рівнем професійної підготовки, але й їх культурологічною підготовкою, що охоплює соціальну активність, здатність до набуття власного соціокультурного досвіду, готовність до спілкування в полікультурному соціумі. У цьому процесі гуманітарним дисциплінам належить певна роль, тому що неможливе формування такої особистості без урахування соціокультурних знань і досвіду.

Як підкреслює Г. Д. Дмитрієв, саме майбутнім учителям особливо важливо «вміти працювати з різними в культурному відношенні людьми, правильно розуміти людську відмінність, бути толерантними до інших, уміти підтверджувати своїми особистими справами і словами культурний плюралізм у суспільстві» [2, 116].

Культурологічна підготовка, яка є одним із компонентів полікультурної компетентності, передбачає вирішення декількох завдань: набуття й систематизація знань з історії культури; усвідомлення культурологічних проблем на теоретичному рівні; розуміння різних культурних традицій; ознайомлення зі світовими творами мистецтва тощо.

Проте, щоб знання, які набуваються під час навчання у вищих навчальних закладах, входили до культурологічної підготовки, слід базувати їх на принципах культурологічного засвоєння знань.

Культурологічна підготовка сприяє формуванню в майбутніх спеціалістів певних якостей, що допомагають оперувати основними культурологічними поняттями і простежувати культурологічні закономірності в будь-яких явищах. У процесі культурологічної підготовки студенти повинні усвідомлювати дії культурологічного рівня, тобто дії, спрямовані на досягнення розуміння поодинокого факту як частини загального людського процесу, тому що це може бути основним фактором для формування культурологічного розуміння дійсності.

Проблема крос-культурної комунікації стоїть сьогодні досить гостро як одна з головних причин непорозуміння представників різних народів. Розуміння унікальності всіх культурних традицій можливе лише на ґрунті глибокого вивчення особливостей мов різних народів світу. Саме тому в зв'язку з оновленням змісту освіти особлива увага приділяється створенню умов для розширення можливостей поглибленого вивчення декількох мов як одного з напрямів культурологічної підготовки майбутніх педагогів.

Останнім часом у науковій літератури широко використовують термін «культурний інтелект», під яким за Ф. Шмідтом і Дж. Хантером, слід розуміти специфічну форму інтелекту, сфокусованого на здатності особистості швидко сприйняти, зрозуміти і правильно обґрунтувати висновки в ситуаціях культурного різноманіття [8]. Безперечно, цей термін можна пов'язати з ситуацією крос-культурної взаємодії.

Один із варіантів такої інтерпретації відображений у використанні терміну «крос-культурний соціальний інтелект», у якому виділяють три складові: 1) розпізнавання й розуміння вербальних і невербальних знаків у різних культурах; 2) здатність правильно інтерпретувати соціальну взаємодію в процесі міжкультурної комунікації; 3) досягнення необхідних цілей у процесі міжкультурної взаємодії за допомогою розуміння інших культур та їх прийняття [6].

У даний час культурний інтелект виступає фактором розуміння процесів крос-культурної комунікації з використанням ідей когнітивної психології. Міжнародна група дослідників «Cultural intelligence project» запропонувала комплексну когнітивну модель культурного інтелекту. Науковці визначили культурний інтелект як цілісну систему знань і навичок, пов'язаних культурними метакогніціями, що дозволяє людям як адаптуватися до аспектів навколишнього середовища, пов'язаних із культурою, так і впливати на їх формування. Відповідно до цього визначення, культурний інтелект складається з трьох аспектів: «знання про культуру і крос-культурну взаємодію», «крос-культурні навички» і «культурні метакогніції» [7].

За словами О. Є. Хухлаєва, не можна не помітити, що так упускається соціально-психологічна складова міжкультурної взаємодії. Можливо, для інтерпретації взаємодії з абстрактним «культурно іншим» така схема достатня, однак у реальній взаємодії «моя культура» і «чужа культура» є не тільки об'єктом застосування культурних метакогніцій. «Культура» також може виступати як інтерналізований суб'єкт активності, у першу чергу в зв'язку з культурною ідентичністю. Уявлення про те, що людина тільки «носій культури», на думку науковця, суперечить концепції крос-культурного інтелекту. Іншими словами, культура, у якій виріс індивід, є повною мірою його культурою, а не він виступає як її складова, «бездоганний» транслятор «увібраних» раніше цінностей. У цілому, суб'єктна позиція по відношенню до своєї культури та культурної ідентичності може бути розглянута як мотиваційна складова «культурних метакогнітівних здібностей» і, відповідно, як значимий аспект «крос-культурного інтелекту» [4, 76–78].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, беручи до уваги викладене вище, не можна заперечувати значення формування полікультурної компетентності майбутніх педагогів як інструмента ефективної крос-культурної взаємодії в контексті європейських стандартів освіти. Усвідомлення і сприйняття майбутніми спеціалістами професійної значущості полікультурних цінностей, наявність інтересу до інших культур і прагнення до крос-культурної взаємодії є мотиваційно-ціннісним критерієм сформованості полікультурної компетентності. Повноцінне засвоєння всієї сукупності загальносоціальних і професійно-орієнтованих полікультурних знань і вмінь, стратегій поведінки в професійній діяльності, розвиток культурного інтелекту, а також культурологічна підготовка буде свідчити про сформованість у майбутніх педагогів полікультурної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васютенкова И. В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного образования : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Инна Васютенкова. – СПб, 2006. – 27 с.

2. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование / Григорий Дмитриев. – М. : Народное образование, 1999. – 208 с.

3. Иванько Н. А. Витальность этнического в эпоху глобального / Наталья Иванько. – Вестник МГПУ. Серия «Философские науки». – 2011. – № 2 (4). – С. 52–63.

4. Хухлаев О. Е. «Кросс-культурный интеллект» : на пути к интеграции когнитивного и социально-психологического подхода к межкультурной коммуникации / Олег Хухлаев // Этнопсихология : вопросы теории и практики. – М. : МГППУ, 2010. – Вып. 3. – С. 76–78.

5. Щеглова Е. М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Щеглова. – Омск, 2005. – 164 с.

6. Ascalon M. A. Cross-cultural social intelligence / M. A. Ascalon, D. J. Schleicher, P. B. Marise // International journal of Cross-cultural management. – 2008. – Vol. 15 (2). – P. 109–130.

7. Tomas D. Cultural intelligence : domain and assessment / D. Tomas // International journal of Cross-cultural management. – 2008. – Vol. 8 (2). – P. 123–143.

8. Schmidt F. L. Select on intelligence : The Blackwell handbook of organizational principles / F. L. Schmidt, J. E. Hunter. – Oxford, England : Blackwell, 2000. – P. 3–14.

РЕЗЮМЕ

Демьяненко О. Формирование поликультурной компетентности будущих педагогов как инструмент эффективного кросс-культурного взаимодействия в условиях глобализации высшего образования.

В статье освещены вопросы подготовки будущих педагогов к эффективному кросс-культурному взаимодействию и к профессиональной деятельности в поликультурном обществе. Установлена сущность понятия «поликультурная компетентность» и ее компоненты. Проанализированы факторы формирования поликультурной компетентности, а также культурный интеллект, который позволяет его носителю осуществлять эффективную кросс-культурную коммуникацию. Анализ научных работ позволяет сделать вывод об актуальности и практической значимости формирования поликультурной компетентности, потому что глобализация высшего образования требует умения эффективно взаимодействовать в конкретной ситуации с учетом культурных особенностей.

***Ключевые слова**: поликультурная компетентность, будущие педагоги, кросс-культурное взаимодействие, глобализация высшего образования, поликультурная среда, культурологическая подготовка, культурный интеллект, поликультурное образование*.

SUMMARY

Demianenko O. The formation of multicultural competence of future teachers as a means of an effective cross-cultural interaction in the context of the globalization of higher education.

The article highlights the issues of future teachers' training for an effective cross-cultural interaction and professional work in a multicultural society. The improvement and mass distribution of media, globalization and migration processes, which are characteristic for modern society, determine global trends in the development of education. According to the results of the theoretical analysis the interpretation of the key concepts, namely, the «multicultural competence» and its components, «cultural training», «cultural intelligence» is presented. The factors of formation of multicultural competence and cultural intelligence that allows its bearer to carry out cross-cultural communication effectively are analyzed. The analysis of scientific papers suggests the relevance and practical significance of the formation of a multicultural competence, because the globalization of higher education requires the ability to communicate effectively in a particular situation considering cultural characteristics.

The aim of the article is to explore the formation of multicultural competence of the future teachers as a means of an effective cross-cultural interaction in the context of globalization of higher education. The study of theoretical works and everyday practice enabled to conclude the modernity of this idea. The goal of multicultural education is a consolidation of human resources, concepts and ideas, the absence of discrimination in education on any ground. A person with knowledge, with a high level of cultural tolerance, motivated to intercultural interaction and therefore the person who knows how to live successfully in different cultural environments, such a person is able not only to act as a mediator between them, but also to understand his/her native culture at a new level. Although as to the unconscious problems we can talk about different prejudices and stereotypes with regard to the representatives of other cultures, raising the level of anxiety in situations of cross-cultural interaction.

Unified, generally accepted theory of multicultural education has not been developed yet, but most researchers refer to the important role of cultural diversity of an educational environment for personal and social development of future teachers, expanding the range of their educational opportunities. The prospects for further research are the development of specific methods of future teachers' training and the formation of their multicultural competence.

***Key words**: multicultural competence, future teachers, cross-cultural interaction, globalization of higher education, multicultural environment, cultural training, cultural intelligence, multicultural education.*

УДК 378.147:811.111

Марія Дука
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТИПОЛОГІЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАЦІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ

Статтю присвячено науково-методичним основам формування лінгвосоціокультурної компетентності у процесі англомовного читання. Проаналізовано підходи до визначення поняття «невербальні засоби комунікації». Визначено основні критерії класифікації невербальних засобів комунікації та подано типології невербальних засобів комунікації відповідно до фізичної природи їх продукування й відповідно до їх значення. Запропоновано методичну типологію невербальних засобів комунікації для формування в майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі англомовного читання, яка враховує основні труднощі формування лінгвосоціокультурної компетентності, пов'язані з розумінням невербальних засобів комунікації.

***Ключові слова:** лінгвосоціокультурна компетентність, критерій, невербальні засоби комунікації, типологія невербальних засобів комунікації, труднощі формування компетентності.*

Постановка проблеми. Антропоцентрична парадигма сьогодення зумовлює необхідність фокусування кожної науки на проблемах як конкретної людини, так і індивіда в певному соціумі, культурі. Отже, питання культури, а також формування міжкультурної комунікативної компетентності як здатності індивіда до здійснення ефективного «діалогу культур», мають розглядатися в межах навчального процесу як завдання всієї системи освіти. Таким чином, нагальною є проблема формування у студентів лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСК), одним із завдань якої є навчання студентів старших курсів вищих мовних навчальних заходів розуміння невербальних засобів комунікації (НЗК) у процесі здійснення різних видів мовленнєвої діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. З метою уточнення поняття «невербальні засоби комунікації» звернемося до його визначень у працях українських та зарубіжних психологів, лінгвістів, паралінгвістів Є. М. Верещагіна [1], І. Н. Горєлова [2], Н. П. Киселюк [3],

В. Г. Костомарова [1], М. Коццоліно [6], Г. Ю. Крейдліна [7], Дж. Наварро [9], О. С. Плахотнікова [10], І. І. Сєрякової [12], Л. В. Солощук [13; 14], J. A. Hall [17], D. Matsumoto [18], F. Payatos [19] та ін. Зазначимо, однак, що проблема здійснення універсальної типології НЗК у процесі формування ЛСК під час англомовного читання залишається до кінця невирішеною.

Виклад основного матеріалу. Термін «невербальні засоби комунікації» вживається в науковій літературі синонімічно з поняттями «невербальні / парамовні / немовні / екстралінгвістичні засоби / характеристики / явища», «невербальна поведінка», «paralanguage features», «paralanguage communication», «non-verbal signals» тощо [2; 5; 6; 7; 9; 12; 13; 14; 16]. Така множинність термінів, що стосується майже всіх ключових понять невербальної комунікації, спричиняє існування великої кількості їх інтерпретацій і класифікацій.

Г. В. Колшанський [5, 9–10] визначає всі значущі прояви немовної активності особистості як паралінгвістичні засоби комунікації. З іншого боку, у праці Г. Ю. Крейдліна [7, 26–27] паралінгвістичні засоби є лише складовою частиною невербальної поведінки, яка включає звукові коди. У праці Л. В. Солощук [13, 14–15] використано термін «невербальні компоненти комунікації» на позначення засобів немовного характеру, які створює людина в результаті власної жестово-рухової та/або голосової діяльності під час комунікації та використовує поряд із вербальними засобами через набуття ними комунікативного значущого характеру у процесі спілкування. Авторка виділяє кінесичні (жести, міміка тощо), проксемічні (зміни особистого простору) і просодичні (голосові) комунікативні компоненти. Також вона пропонує розрізняти надвербальні компоненти комунікації, до яких відносять ситуативні компоненти статичного характеру, що мають можливість впливати на комунікативний процес і регулювати його. До надвербальних компонентів Л. В. Солощук [13, 33] відносить одяг, зачіску, коштовності, автомобілі тощо.

Дж. Наварро [9, 21] розуміє під НЗК такі немовленнєві компоненти, як вираз обличчя, жести, торкання, рухи тіла, пози, тон, тембр, голосність голосу (але не значення слів) та декоративні деталі (одяг, прикраси, зачіска, татуювання).

Аналіз підходів до інтерпретації поняття «невербальні засоби комунікації» показав, що їх неузгодженість спричинена самою специфікою НЗК – різною природою їх продукування та смисловим навантаженням, яке вони можуть нести. Отже, виникає нагальна потреба в уточненні цього поняття відповідно до завдань нашої роботи.

Виходячи з цілей та завдань нашої статті, під *«невербальними засобами комунікації у творах художньої літератури»* розуміємо вербалізовану у творах художньої літератури сукупність комунікативно значущих немовленнєвих компонентів, які описують жестово-рухову діяльність

персонажів, їх голосову активність, просторові й часові особливості процесу комунікації, а також такі декоративні елементи, як одяг, аксесуари, стиль зачіски, макіяж та ольфакторні (нюхові) характеристики.

Існують різноманітні класифікації НЗК [2; 7; 12; 13; 17]. Як справедливо вважає Л. В. Солощук [13, 29–31], основним недоліком теперішнього стану всіх відомих класифікацій НЗК є вживання різних термінів на позначення того самого поняття і, навпаки, розуміння під одним терміном категоріально різних елементів невербальної системи, що, безумовно, ускладнює прогрес подальшого осмислення невербальної частини комунікації.

Тому вважаємо за необхідне провести аналіз найбільш поширених класифікацій НЗК із метою їх систематизації й конкретизації для набуття знань і формування навичок та вмінь розуміння НЗК як складника ЛСК у процесі читання.

Насамперед, розглянемо класифікації НЗК, в основу яких покладено специфіку фізичної природи їх продукування. Як свідчить огляд праць із проблем невербальної комунікації [7; 12; 13; 17], більшість науковців в основу класифікацій НЗК відповідно до фізичної природи їх продукування покладають систематизацію, здійснену Г. Ю. Крейдліним [7, 22]. Останній класифікує НЗК відповідно до наукових напрямів (дисциплін). Таким чином, він виокремлює 10 дисциплін, серед яких: 1) паралінгвістика – наука про звукові коди невербальної комунікації, до якої входять параметри звучання, голосові кваліфікатори та альтернативи; 2) кінесика – наука про жести, жестові рухи та жестові системи, яка включає також міміку, пози й ходу; 3) окулесика – наука про мову очей та візуальну поведінку людини; 4) аускультація – наука про слухове сприйняття звуків та аудіальну поведінку людини; 5) гаптика – наука про тактильну комунікацію та дотики; 6) гастика – наука про знакові та комунікативні функції їжі й напоїв, приймання їжі, про її культурні та комунікативні функції; 7) ольфакція – наука про мову запахів, смисли, які передаються за допомогою запахів; 8) проксеміка – наука про комунікативний простір, його структури й функції; 9) хронеміка – наука про час у комунікації, його семіотичні та культурні функції; 10) системологія – наука про системи об’єктів, якими люди себе оточують, про функції та смисли, які ці об’єкти виражають у процесі комунікації.

Розглянута класифікація вважається найбільш повною, оскільки відбиває практично всі знакові елементи людської діяльності.

І. Н. Горєлов [2, 74–75] поділяє НЗК відповідно до природи їх продукування на три групи: 1) фонаційні (такі, що відображають специфіку голосового коду); 2) міміко-жестові та пантомімічні (такі, що актуалізують рухову активність); 3) змішані (фонаційні, міміко-жестові й пантомімічні разом).

За основу класифікації НЗК відповідно до фізичної природи їх продукування Л. В. Солощук [14, 3] бере такі головні характеристики НЗК, як рух, простір, час і базові системи їх відображення й сприйняття − зорову

та акустичну. Вона пропонує три класи невербальних комунікативних компонентів, а саме: 1) кінесичні комунікативні компоненти (разом із жестами та мімікою); 2) проксемічні комунікативні компоненти та 3) просодичні комунікативні компоненти.

Вищерозглянуті класифікації, що були розроблені на основі критерію «фізична природа продукування», дозволили створити власну типологію НЗК, які, на наш погляд, необхідно брати до уваги в процесі розуміння НЗК у процесі читання (табл. 1).

Таблиця 1

Типологія невербальних засобів комунікації відповідно до фізичної природи їх продукування

Природа продуку-вання НЗК	Жестово-рухова діяльність (action)		Голосова діяльність (character speech)	Зовнішні характерис-тики (external appearance)
Групи НЗК	Кінесичні засоби комунікації	Проксемічні засоби комунікації	Просодичні (фонаційні) засоби комунікації	Знакові декоративні елементи та ольфакторні характерис-тики
Типи НЗК	Жести, міміка, міреми, пантоміміка (пози, рухи тіла, манери, особливості статури, ходи)	Зміни особистого простору, дистанції; інтенсивність змін простору; масштаб змін простору	Тембр голосу, темп, голосність, особливості вимови, паузація або ситуативне мовчання	Одяг, стиль зачіски, аксесуари, прикраси, косметика, татуювання, ольфакторні характерис-тики

Вважаємо, що наведена в табл. 1 типологія НЗК може використовуватися як основа для формування вмінь адекватного декодування НЗК у текстах будь-якої культури, жанру або часової епохи. Разом із тим, аналіз праць, присвячених основним проблемам НЗК у сучасних англомовних художніх творах [3; 12; 13], та власний досвід дозволили зробити висновок, що всі зазначені в табл. 1 НЗК є типовими для сучасної англійської літератури.

Наступною у статті запропонована класифікація НЗК відповідно до їх значення. Метою цієї класифікації є систематизація НЗК для розуміння їх денотативного (поверхневого) та імпліцитного (глибинного) значення в АХТ. Основними критеріями запропонованої класифікації є такі: 1) контекст, у якому знаходяться НЗК; 2) ступінь їх загальнокультурної значущості (табл. 2).

Отже, відповідно до контексту, у якому знаходяться НЗК в АХТ, були виокремлені *стандартні* й *ситуативні* НЗК.

Відповідно до ступеню загальнокультурної значущості ми розрізняємо *універсальні, національно-специфічні (етноспецифічні) та індивідуально визначені (авторські) НЗК*.

Таблиця 2

Типологія невербальних засобів комунікації відповідно до їх значущості

Контекст, у якому знаходяться НЗК		**Ступінь загальнокультурної значущості НЗК**		
стандартні комуніка-тивні	ситуативні комуніка-тивні	універсальні	національно-специфічні (етноспеци-фічні)	індивідуально визначені (авторські)

Стандартні НЗК актуалізують такий поведінковий тип, який є значущим у будь-якій ситуації. Отже, один і той самий НЗК може використовуватися в аналогічних контекстах без зміни його значення. Стандартні НЗК не змінюються залежно від жанру, сюжету твору тощо. Зазначимо, що на позначення НЗК цього виду науковці також застосовують інші терміни. Так, О. Ю. Клаутова [4, 259], наприклад, виділяє канонічні (інваріантні) НЗК, які в межах конкретної культури не підлягають змінам та лише мінімально залежать від контексту.

У праці І. Н. Горєлова [2, 23] натрапляємо на поняття «універсальні НЗК». У нашій роботі термін «універсальні» використовується в іншому контексті, тому на позначення НЗК, значущих у будь-якій ситуації, ми обираємо термін «стандартні», запозичений нами з праць Л. В. Солощук [13, 38–40]. У складі стандартних НЗК, як правило, розрізняють етикетні, церемоніальні жести, що за своєю природою є достатньо лаконічними та статичними.

На відміну від стандартних *ситуативні НЗК* реалізують свою комунікативну настанову лише за умови їх осмислення в певному контексті. Правильне розуміння таких НЗК можливе лише за умови розгляду сукупності показників ситуації, у якій вони існують, – специфіки їх виконання та характеристики самого персонажа, який його застосовує.

Іншим критерієм, за яким поділяють НЗК у запропонованій класифікації, є *ступінь їх загальнокультурної значущості*. Л. В. Солощук [13, 41] зазначає, що, оскільки невербальну комунікацію можна визначити як соціально зумовлений засіб організації засвоєних індивідом НЗК, перетворених на індивідуальну, конкретно-чуттєву форму дій і вчинків, що мають місце в певному культурному соціумі, НЗК можна схарактеризувати як трирівневе утворення, у якому відображений його універсальний, етноспецифічний та індивідуально означений характер. Так, на початку, використовуючи будь-який жест, людина дотримується загальноприйнятих правил його використання. Пізніше, набуваючи досвіду, вона відходить від загальноприйнятого зразка й ускладнює або індивідуалізує НЗК, додаючи до них щось своє, формуючи власний стиль (рис. 1) [13, 25–26].

Отже, виходячи з вищезазначеного, ми виділили *універсальні*, *національно-специфічні (етноспецифічні)* та *індивідуально визначені (авторські) НЗК*, при цьому кожна з наступних характеристик може розглядатися не лише як окремий вид НЗК, а і як надбудова над базисом «універсальний» НЗК.

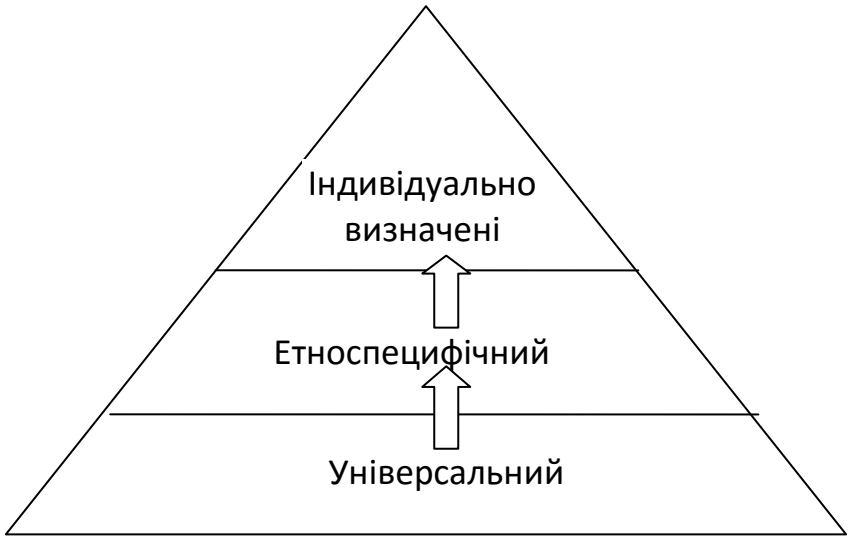

Рис. 1. Модель побудови НЗК за критерієм загальнокультурної значущості (за Л. В. Солощук)

До групи *універсальних НЗК* ми віднесли такі, що мають «глобальний характер» (термін Д. І. Рамішвілі) [2, 24], – типові загальнолюдські жести, міміку, рухи тіла, знакові декоративні елементи, ольфакторні особливості тощо. Приклади таких НЗК можна знайти в художніх творах різних історичних періодів, автори яких є представниками різних культур.

Зважаючи на той факт, що багато науковців не визнають норм універсальної поведінки людини та стверджують, що зрозуміти поведінку людини можливо лише в контексті кожної конкретної культури [15, 71], ми уточнили поняття «універсальні НЗК». Отже, універсальними НЗК ми називаємо такі, що мають однакову фізичну природу продукування й однаково інтерпретуються представниками українського народу, менталітет якого є рідним для студентів, які вивчають англійську мову, а також англійського та американського суспільств як таких, мова і культура яких є цільовими в навчанні.

Опозицію універсальним складають *національно-специфічні (етноспецифічні)* НЗК [6, 37, 49], тобто такі, що є культурно-традиційними для кожного конкретного суспільства [2, 22–24]. Відомо, що на невербальну поведінку людини накладають відбиток соціальні й культурні цінності того чи іншого суспільства, унаслідок чого у сфері невербального вираження комунікативних намірів з’являються зони, які є характерними лише для певної народності й вимагають від іншокультурного комунікативного партнера додаткових знань і вмінь декодувати етноспецифічні НЗК [13, 43].

Зауважимо, що розуміння національно-специфічних НЗК є неможливим без вивчення особливостей культурної специфіки кожної окремої нації. Беручи за основу ступінь незбігу обсягу значень (термін Л. П. Рудакової [11, 78]), виділяємо у групі *національно-специфічних НЗК* такі підгрупи: 1) *національно-специфічні НЗК,* що повністю не збігаються або є відсутніми в рідній для суб'єкта навчання культурі; 2) *національно-специфічні НЗК,* які збігаються лише частково.

Невербальна поведінка учасників спілкування, які є носіями соціально значущих характеристик, регулюється нормами, правилами й стандартами, специфічними для кожної окремої лінгвокультурної спільноти, які не можуть бути використаними для іншої [6, 35–36]. Ігнорування таких правил призводить до негативного результату взаємодії – так званої культурної інтерференції, яку ми трактуємо як порушення системи та норм вживання НЗК (за аналогією з мовними засобами) у процесі їх використання [11, 74]. Знання особливостей національно-специфічних НЗК, а також правил їх розуміння та використання в міжкультурній взаємодії (під якою розуміємо спілкування мовних особистостей, що належать до різних лінгвокультурних спільнот) означає готовність учасників процесу спілкування до діалогу та є умовою успішної міжкультурної комунікації.

Останньою групою, що ми виділили в системі НЗК за ступенем загальнокультурної значущості, є *індивідуально визначені (авторські) НЗК,* адекватне розуміння яких потребує додаткових детальних знань як про біографію автора твору, так і про його наміри стосовно використання того чи іншого виду НЗК у конкретному контексті. НЗК, репрезентовані у цій групі, є абсолютно новими, вигаданими автором твору.

Таким чином, аналіз наукових джерел із проблем невербальної комунікації дозволив сформулювати загальний перелік труднощів формування ЛСК у процесі читання англомовних творів, серед яких труднощі: 1) множинності видового складу НЗК; 2) специфічності значення; 3) контекстуальної відповідності НЗК, а, отже, створити методичну типологію НЗК (табл. 3).

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, зробимо висновок, що наведена методична типологія НЗК є основою для розроблення методики формування в майбутніх філологів ЛСК у процесі читання англомовних творів.

Перспективами дослідження ми вбачаємо конкретизацію труднощів навчання студентів мовних вищих навчальних закладів розуміння кожного конкретного типу НЗК та специфіки їх вербального відображення в тексті.

Таблиця 3

Методична типологія невербальних засобів комунікації для формування в майбутніх філологів ЛСК у процесі англомовного читання

Труднощі навчання розуміння НЗК в АХТ	**Типи НЗК**
1 Множинність видового складу	1 Кінесичні
	2 Проксемічні
	3 Просодичні
	4 Знакові декоративні елементи
	5. Ольфакторні (нюхові) характеристики
2 Специфічність значення	1 Універсальні
	2 Національно-специфічні
	3 Індивідуально визначені
3 Контекстуальна відповідність	1 Стандартні
	2 Ситуативні

ЛІТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции : лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : «Индрик», 2005. – 1040 с.

2. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 112 с.

3. Киселюк Н. П. Вербальні та невербальні засоби актуалізації емоційного стану радості в художньому дискурсі (на матеріалі англомовної прози XX–XXI століть : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філолог. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Наталія Павлівна Киселюк. – К., 2009. – 20 с.

4. Клаутова О. Ю. Жест в древнерусской литературе и иконописи XI–XIII вв. К постановке вопроса / О. Ю. Клаутова // Труды Отдела древнерусской литературы. – 1993. – Вып. 46. – С. 256–269.

5. Колшанский Г. В. Паралингвистика / Г. В. Колшанский. – М. : КомКнига, 2005. – 96 с.

6. Коццолино М. Невербальная коммуникация. Теории, функции, язык и знак / М. Коццолино. – Х. : Изд-во «Гуманитарный центр», 2009. – 248 с.

7. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика : Язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.

8. Кубрякова Е. С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке : части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

9. Наварро Д. Я вижу, о чём вы думаете / Д. Наварро, М. Карлинс. – Минск : Попурри, 2012. – 336 с.

10. Плахотников А. С. Фразеосемантическое поле невербального общения : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филолог. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка»/ Алексей Сергеевич Плахотников. – М., 2012. – 25 с.

11. Рудакова Л. П. Навчання студентів розуміння соціокультурної інформації при читанні англомовної художньої літератури у вищих мовних навчальних закладах : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Рудакова Людмила Пилипівна. – К., 2004. – 141 с.

12. Серякова И. И. Соматикон англоязычных дискурсивных практик : дис. … доктора филолог. Наук : 10.02.04, 10.02.15 / Серякова Ирина Ивановна. – К., 2012. – 441 с.

13. Солощук Л. В. Вербальні і невербальні компоненти комунікації в англомовному дискурсі / Л. В. Солощук. – Харків : Константа, 2006. – 300 с.

14. Солощук Л. В. Взаємодія вербальних і невербальних компонентів комунікації у сучасному англомовному дискурсі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філолог. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Людмила Василівна Солощук. – К., 2009. – 40 с.

15. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2008. – 344 с.

16. Ю Е. Д. Репрезентация невербальных средств коммуникации в современном испанском языке : автореф. дис. … канд. філолог. наук : 10.02.05 / Елена Дюнеровна Ю. – Иркутск, 2009. – 22 с.

17. Knapp M. L. Nonverbal Communication in Human Interaction / Mark L. Knapp, Judith A. Hall, Terrence G. Horgan. – Boston : Wadsworth Cengage Learning, 2013. – 528 p.

18. Matsumoto D. Nonverbal Communication : Science and Applications / D. Matsumoto, M. G. Frank, H. S. Hwang. – London : SAGE Publications, 2013. – 322 p.

19. Payatos F. Nonverbal Communication Across Disciplines / Fernando Payatos. – USA : John Benjamins B. V., 2002. – 434 p.

РЕЗЮМЕ

Дука М. Типология невербальных средств коммуникации для формирования лингвосоциокультурной компетентности в процессе англоязычного чтения.

Статья посвящена научно-методическим подходам к формированию лингвосоциокультурной компетентности в процессе чтения на английском языке. Проанализированы подходы к определению понятия «невербальные средства коммуникации». Определены основные критерии классификации невербальных средств коммуникации и предложены типологии невербальных средств коммуникации в соответствии с физической природой их продуцирования и в соответствии с их значением. Предложена методическая типология невербальных средств коммуникации для формирования у студентов-филологов лингвосоциокультурной компетентности в процессе чтения на английском языке, которая учитывает трудности формирования лингвосоциокультурной компетентности, связанные с пониманием невербальных средств коммуникации.

***Ключевые слова**: лингвосоциокультурная компетентность, критерий, невербальные средства коммуникации, типология невербальных средств коммуникации, трудности формирования компетентности*

SUMMARY

Duka M. The typology of non-verbal signals in forming of linguosociocultural competence in the process of reading in English.

The article deals with the scientific and methodological basics of forming linguosociocultural competence as a complex and multicomponent phenomenon in the process of teaching reading in English the students of universities who learn English as the target language. The abundance of different definitions of "non-verbal signals" necessitates the analyses of the approaches to defining the notion. Thus the main approaches to defining the notion of "non-verbal signals" have been analyzed. Non-verbal signals have been defined as the meaningful movements of a person, which include gestures, mimics, pantomimics, changes of personal space, distance, particularities of voice and its modulations and such specific static details as clothing, hairdo styles, accessories, jewelry, tattoos, the smell of a person, etc.

The basic criteria of non-verbal signals classification have been singled out. The typologies of non-verbal signals have been introduced. Among them are 1) the typology which is suggested in accordance to the physical nature of producing the non-verbal signals and 2) the typology which is suggested in accordance to the meaning of non-verbal signals. The typology which is based upon physical nature of producing of non-verbal signals includes body language, distance and physical appearance, voice, touch, the use of time, eye contact and the actions of looking while talking and listening, frequency of glances, patterns of fixation, pupil dilation, and blink rate. The typology which is based upon the meaning of non-verbal signals accounts that context non-verbal signals are found within (standard non-verbal signals and situational non-verbal signals) and the degree of universality of their meaning (universal, national-biased, individual/author's non-verbal signals). The methodological typology of non-verbal signals in forming linguosociocultural competence in the process of reading in English, which embraces and accounts the difficulties of forming of linguocultural competence connected with the interpreting and understanding non-verbal signals has been specified. Thus the difficulties of forming of linguocultural competence connected with the interpreting and understanding non-verbal signals are influenced by the abundance of various types of non-verbal signals, their specific universal/nationally-biased/individual meaning, and also their contextual meaning.

Key words: *linguosociocultural competence, criterion, non-verbal signals, typology of non-verbal signals, difficulties of forming of linguocultural competence*

УДК 371.134-057.875:373.3

Ганна Дядченко, Анастасія Білокур
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПИТАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено погляди сучасних науковців на проблему професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, зумовлену розбіжностями між настановою на гуманізацію стосунків «учитель – учень» і рівнем готовності майбутніх педагогів до встановлення гуманістичних відносин із учнями. Метою авторів є з'ясування професійної спрямованості студентів педагогічного ВНЗ до майбутньої професії. Автори дійшли висновку щодо розуміння науковцями поняття готовності майбутніх учителів до виконання професійних обов'язків як цілісного полікомпонентного утворення, характеристиками якого є потреба студентів у педагогічній рефлексії, а також опанування ними технологією навчання й гуманістичного виховання молодших школярів.

Ключові слова: *професійна підготовка, професійна спрямованість, готовність майбутніх учителів, педагогічна діяльність, гуманізм, гуманістичне виховання, гуманістичні відносини.*

Постановка проблеми. Докорінні зміни в розвиткові українського суспільства початку XXI століття зумовили трансформації в змісті сучасної освіти, у тому числі початкової, що, у свою чергу, вплинуло на зміст професійної підготовки вчителів початкової школи. В умовах епохи глобальних перетворень українське суспільство постало перед суперечністю між наявним рівнем готовності випускників вищих педагогічних навчальних закладів до професійної діяльності й потребами національної школи у

фахівцях із високим рівнем мотивації та налаштованістю, передусім, на методико-практичний підхід до роботи. Важливість професійної готовності для майбутнього вчителя полягає також у формуванні сталої властивості поводитись у процесі педагогічної діяльності відповідно до високих моральних і професійних принципів, ефективно й творчо вирішувати навчально-виховні завдання, застосовувати професійні знання. Таким чином, проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, зокрема формування їх готовності до фахової діяльності, набуває безперечної актуальності в наш час.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасній педагогічній науці зафіксовано значну кількість досліджень, які стосуються різних питань, пов'язаних із формуванням готовності молоді до різних видів професійної діяльності. Стратегічно важливі напрями підготовки майбутніх педагогів розроблено у працях С. І. Архангельского, Є. П. Бєлозерцева, М. М. Левіної, В. О. Сластьоніна, О. І. Щербакова та інших науковців. У низці досліджень (В. В. Дудников, Н. П. Гришина, А. П. Ситник) розглянуто інноваційні форми й методи здійснення методичної діяльності. Деякі підходи знайшли висвітлення в дослідженнях, які стосуються питань удосконалення фахової компетентності педагога (В. Ю. Кричевський, А. К. Маркова, Н. І. Лобанова та ін.); науково обґрунтованої організації праці (М. М. Поташник, І. П. Радченко); висвітлення природи педагогічних умінь і умов їх формування та розвитку (Н. В. Кузьміна, В. М. Максимова), дослідженню закономірностей педагогічного мислення тощо (Ю. М. Кулюткін, Є. К. Осипова, М. Л. Фрумкін та ін.).

Крім того, питання професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів було предметом вивчення таких науковців, як М. Г. Виєвська, О. Л. Главацька, І. І. Комарова, С. М. Коришенко, О. А. Листопад, А. Ф. Линенко, Д. С. Мазоха, О. Н. Отич, І. В. Пастир, В. О. Сластьонін, О. І. Стрєльникова, О. С. Третяк тощо. Перелічені вчені досліджували аспекти професійної готовності до педагогічної діяльності, зокрема підготовку майбутніх учителів до виховної (у тому числі позакласної) роботи, спілкування з учнями та їхніми батьками, підготовку до класного керівництва, взаємодії з учнями; розкриття мовленнєвих аспектів професійно-педагогічної діяльності тощо. Так, А. Ф. Линенко висвітлено питання взаємозв'язку та взаємозумовленості педагогічної діяльності й педагогічного процесу, доведено складність і багатогранність цих явищ [8, 80]; О. А. Листопадом – одним із нечисленних дослідників гуманізації вищої педагогічної школи – висловлено ідею про те, що провідну роль у процесі гуманізації навчання відіграють взаємини між викладачами та студентами вищого навчального закладу, які виступають як рівноправні партнери [10, 24]. У дослідженні М. Г. Виєвської на підставі експериментальних даних виявлено, що для формування готовності майбутніх учителів до взаємодії з учнями необхідно створити такі умови

взаємодії між студентами й викладачами, сутність яких полягатиме в опануванні майбутніми педагогами основами культури спілкування [1, 17].

У психолого-педагогічних працях (В. М. М'ясищев, М. І. Дьяченко, Л. А. Кандибович, О. М. Леонтьєв, В. О. Сластьонін, О. С. Третяк та ін.) готовність розуміють як одну з головних умов виконання людиною професійної діяльності [2, 175; 7, 76; 12; 13, 124; 14, 266].

Розглядаючи психологічні аспекти професійно-педагогічної готовності майбутніх фахівців (А. Г. Ковальов, Н. Д. Лівітов, М. І. Дьяченко, О. С. Третяк), науковці визначають готовність як настанову на певну поведінку, змобілізованість сил для виконання завдання, а також як активно-дієвий стан особистості, особливий психічний стан, що характеризується наявністю в суб'єкта моделі певних дій і постійної свідомої спрямованості на їх виконання [2, 175; 3, 38; 6, 344; 14, 266]. Загалом можемо зробити висновок про те, що сучасна наука засвідчує широкий спектр досліджень, присвячених формуванню професійної готовності студентів – майбутніх педагогів.

Метою статті є розгляд сутності психолого-педагогічного феномену готовності майбутніх учителів до професійної діяльності та встановлення зв'язків між такими поняттями, як «готовність до діяльності», «професійна готовність» і «професійна спрямованість».

Виклад основного матеріалу. На думку названих вище науковців, стан готовності належить до первинних фундаментальних умов успішного здійснення будь-якої діяльності. Слід підкреслити, що у проаналізованих нами психолого-педагогічних джерелах відсутня єдність у тлумаченні сутності феномена «готовність». Різними дослідниками готовність визначається як особливий психічний стан, структурне особистісне утворення, властивість або якість особистості тощо.

За часом функціонування готовність до діяльності, яка загалом становить найважливішу передумову успішної діяльності, може бути як ситуативною, тимчасовою, так і довготривалою, яка формується раніше, унаслідок спеціально організованих впливів, у тому числі й педагогічних (М. І. Дяченко, Л. А. Кандибович, Н. Д. Левітов, В. Г. Максимов) [2, 75; 6, 344; 11, 198]. До властивостей ситуативної готовності належать тимчасова стійкість і зміна під впливом різних факторів (характер діяльності протягом певного періоду, емоційно-психологічний стан, якості особистості, особливості перебігу психічних процесів тощо), зумовлених особливостями конкретної ситуації діяльності. Тимчасова готовність виступає базою для формування довготривалого стану готовності, найбільш значущого з точки зору педагогічної науки. Передусім це визначається тим, що стан довготривалої готовності може бути завчасно сформованим і здатним розвиватися за певних умов. Володіючи стійкістю, він дозволяє досягати стабільних результатів у діяльності. Отже, довготривала готовність визначається науковцями як стійка

система професійно значущих якостей особистості, яка включає в себе особистісні (мотиви, інтереси, вольові процеси) та операційні (погляди, переконання, мотивація, досвід, знання, уміння, навички) компоненти.

Готовність не є вродженою якістю – вона формується й розвивається внаслідок досвіду людини, професійно-педагогічної спрямованості її діяльності. Сформована готовність забезпечує успішний перехід від системи навчання у вищому навчальному закладі до професійної діяльності [9, 400].

На думку багатьох науковців (Л. О. Хомич, О. М. Івлєва, І. М. Шапошникова та ін.), поняття готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності є дуже ємним, оскільки базується на синтезі психологічної, педагогічної та предметної підготовки, що, у свою чергу, передбачає сформованість особистісних якостей педагога [15, 155]. Отже, під готовністю майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів сучасні науковці розуміють цілісне, стійке, полікомпонентне утворення, яке забезпечується позитивною мотивацією, оволодінням сучасною технологією формування гуманістичних відносин, наявністю гуманістичних якостей майбутніх учителів, а також їхньою потребою до педагогічної рефлексії.

Визначення готовності особистості до певного виду діяльності уможливлює розкриття таких її компонентів, як мотиваційно-когнітивний, комунікативний, проектно-конструктивний, операційний і оцінно-регулятивний. В аспекті питання готовності майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів зміст перелічених компонентів полягає в наступному. Ознаками мотиваційно-когнітивного компонента є професійна спрямованість (позитивна мотивація, відповідальність за виконання діяльності, почуття обов’язку, до педагогічної діяльності, потреба нею займатися тощо); обізнаність про сутність гуманістичних відносин, їхні типи, форми, методи й шляхи формування; особистісна та професійна самооцінка, їх зіставлення; а також знання сучасних технологій формування гуманістичних відносин. Комунікативний компонент виявляється як уміння здійснювати педагогічне й дидактичне спілкування, тобто вміння спілкуватися з дітьми, батьками, колегами; як здатність до самоконтролю й самооцінки, самоаналізу та саморегуляції. У свою чергу, ознаками вияву проектно-конструктивного компонента є знання й уявлення про особливості та умови діяльності з метою планування і проектування; моделювання процесу формування готовності; прогнозування можливих результатів впливу на колектив і окрему особистість, а також самопрогнозування. Операційний компонент передбачає володіння засобами та прийомами діяльності, необхідними знаннями, навичками й уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та систематизації тощо. Нарешті, ознаками вияву оцінно-регулятивного компонента є вміння оцінювати, у тому числі власну підготовленість, регулювати стосунки й коригувати їх, уміння давати їм якісну

характеристику; знання типологічних особливостей учнів початкових класів та умов, які забезпечують формування гуманістичних відносин. Отже, у кожному з чотирьох компонентів готовності майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин наявні самооцінка, самоконтроль, самоаналіз, саморегуляція, самопрогнозування й самокорекція, тобто елементи педагогічної рефлексії, сутністю яких є вияв самосвідомості особистості.

Самосвідомість має пізнавальну, емоційну та вольову форми вияву. До пізнавальної належать самоспостереження, уявлення про себе, самоаналіз, самокритика тощо. До емоційної – самопочуття, у тому числі відчуття власної гідності, скромність, гордість, почуття відповідальності, обов'язку, громадянської й національної гідності. У цій формі виявляється ставлення людини до самої себе, оцінка себе порівняно з іншими людьми, ставлення до інших людей тощо. До вольової форми належать стриманість, самоконтроль, самодисципліна, у яких виявляється свідома регуляція особистістю власних дій і вчинків. Важливість формування у студентів умінь рефлексії даного типу забезпечує ефективність педагогічної діяльності та можливості її подальшого вдосконалення [2].

Аналіз наукових праць засвідчує близькість, однак не тотожність понять «готовність до діяльності», «професійна готовність» і «професійна придатність», розглядуваних в аспекті професійної підготовки майбутніх учителів, у тому числі початкової школи. Якщо під останньою (професійна придатність) розуміють передусім сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для досягнення успіху в обраній професії [16, 264–265], а готовність до діяльності тлумачать як особливий психічний стан, властивість або якість особистості, що становлять передумови оволодіння майбутніми фахівцями технологією навчання в сучасному педагогічному закладі, то обсяг поняття «професійна готовність» є найширшим, передбачаючи як психологічну, психофізіологічну й фізичну готовність, так і науково-теоретичну та практичну підготовку педагога [16, 265].

Оскільки головною метою навчання студентів у вищому навчальному закладі є їх успішна професійна підготовка, то ставлення студентів до власної професії прийнято оцінювати в часовій перспективі кінцевого етапу навчання. Як стверджує А. Ф. Линенко, найбільш узагальненою формою ставлення людини до професії є професійна спрямованість, яку визначають як інтерес до професії, схильність нею займатися. На думку науковця, поняття «спрямованість» – це уявлення про цілі, мотиви, що спонукають до діяльності, емоційне ставлення до цієї діяльності, задоволення від неї [8, 80]. Сама професійна спрямованість являє собою складне багатомірне утворення, що характеризується численними властивостями й параметрами. Так, Н. В. Кузьміна [4, 183] виокремлює такі властивості професійної спрямованості, як об'єктивність, специфічність, узагальненість, валентність, задоволеність, опірність, усталеність тощо.

Професійна спрямованість як узагальнена форма ставлення до професії складається з часткових, локальних оцінок суб'єктом ступеня особистісної значущості (привабливості – непривабливості) різноманітних аспектів професійної діяльності, її змісту й умов здійснення. Предметом оцінки суб'єктивної значущості можуть виступати такі сторони професійної діяльності, як, наприклад, можливість творчості, робота з людьми, відповідність професії здібностям і характеру людини, заробіток, престижність тощо. З мірою просування в навчанні та засвоєнні професійної діяльності уявлення про різні її аспекти змінюються, що позначається на загальному ставленні до майбутньої професії. Зауважимо, що як методи підготовки майбутніх учителів до ефективної взаємодії з учнями ми вслід за М. Г. Виєвською розглядаємо рольові ігри та ситуації, ділові ігри, тренінги тощо [1, 17]. На наш погляд, доцільним є також моделювання професійних ситуацій, під час яких студенти оволодівають технікою педагогічної взаємодії.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проаналізувавши погляди сучасних науковців щодо поняття «готовність», ми помітили відсутність одностайного тлумачення даного поняття. Більшість дослідників погоджуються в тому, що готовність майбутніх учителів до здійснення ними професійної діяльності правомірно розглядати в єдності таких аспектів, як позитивна мотивація, особистісні гуманістичні якості, потреба майбутніх учителів у педагогічній рефлексії, необхідність опанування ними технологією навчання й гуманістичного виховання молодших школярів. Таке розуміння готовності, загальноприйняте в сучасній педагогічній науці, дає підстави для науково обґрунтованих досліджень питань, пов'язаних із професійною підготовкою майбутнього вчителя початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виєвська М. Г. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. Г. Виєвська. – Харків, 1994. – 17 с.

2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во Беларус. ун-та, 1976. – 175 с.

3. Коваленко О. Е. Дидактичні основи професійно-методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін : автореф. дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / О. Е. Коваленко. – К., 1999. – 38 с.

4. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1967. – 183 с.

5. Куликова З. А. Успешность решения учебных задач студентами при различных способах активизации их познавательной деятельности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Куликова Зинаида Ахатовна. – Л., 1985. – 220 с.

6. Левитов Н. Д. О психологических особенностях человека / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.

7. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Тарту, 1974. – 76 с.

8. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія / А. Ф. Линенко. – Одеса : ОКФА, 1995. – 80 с.

9. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к педагогической деятельности : дис. … докт. пед. наук : 13.00.01 / Линенко Алла Францевна. – К., 1996. – 403 с.

10. Листопад О. А. Дидактичні умови гуманізації навчання майбутніх учителів в університеті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. А. Листопад. – К., 1996. – 24 с.

11. Максимов В. Г. Формирование профессионального интереса у студентов педагогических вузов в процессе педагогической практики : дис… канд. пед. наук : 13.00.04 / Максимов В. Г. – М., 1976. – 18 с.

12. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М. : МПСИ, 2005. – 158 с.

13. Сластёнин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластёнин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.

14. Третяк О. С. Вплив саморегулятивних якостей вчителя на організацію педагогічної діяльності / О. С. Третяк // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія : Матеріали методол. семінару АПН України, 12 листоп. 1998 р. – К. : Гнозис, 1998. – С. 261–266.

15. Шапошнікова І. М. Засоби реалізації завдань практичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи / І. М. Шапошнікова // Наукові записки. Серія : Історичні та педагогічні науки. – К. : НПУ, 2002. – Вип. 46. – С. 150–155.

16. Шишкіна Ю. Професійна підготовки майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання учнів / Ю. Шишкіна // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб. – Умань : Жовтий О. О., 2013. – Вип. 46. – С. 263–267.

РЕЗЮМЕ

Дядченко А., Белокур А. Теоретический аспект вопроса готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности.

В статье освещаются взгляды современных ученых на проблему профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов, обусловленную противоречиями между установкой на гуманизацию отношений «учитель – ученик» и уровнем готовности будущих педагогов к взаимодействию с учениками. Целью авторов статьи является установление профессиональной направленности студентов. Авторы статьи пришли к выводу о понимании учеными понятия готовности будущих учителей к исполнению профессиональных обязанностей как целостного поликомпонентного образования, характеристиками которого являются потребность студентов в педагогической рефлексии, а также овладение ими технологией обучения и гуманистического воспитания младших школьников.

***Ключевые слова**: профессиональная подготовка, профессиональная направленность, готовность будущих учителей, педагогическая деятельность, гуманизм, гуманистическое воспитание, гуманистические отношения.*

SUMMARY

Dyadchenko H., Bilokur A. The theoretical aspect of the issue of the future elementary school teachers' readiness to the professional activity.

In the article the modern scientists' opinions on the problem of the future elementary school teachers' professional and pedagogical training, connected with the contradictions between the aim at the humanization of the "teacher – pupil" relations and the level of the future teachers' readiness to the interaction with the pupils are given.

The article is aimed at the consideration of the essence of the future teachers' readiness to the professional activity as a psychological phenomenon and links

ascertainment between such notions as "readiness to the activity", "professional readiness" and "professional orientation". It is worth noticing that there isn't unity in the approaches to the phenomenon "readiness" observance in the psychological and pedagogical sources analyzed by the authors. Different scientists determine readiness as a special mental state, structural personal formation, personal characteristic or quality. In turn, the professional orientation is defined as an interest to the profession and inclination to occupy with it.

The personal readiness to the certain kind of activity defining implies revealing upon such components as motivationally-cognitive, communicative, designing and structural, operational, estimating and regulating. Each of the components of the future teachers' readiness to the professional activity listed presupposes such elements of the pedagogical reflection availability as self-rating, self-control, self-questioning, self-regulation as well as self-prediction and self-correction. The authors of the article came to the conclusion about the scientific understanding of the future teachers' readiness to the professional functions carrying out as an integral multicomponent formation, which has such characteristics as positive motivation, personal qualities, students' need in the pedagogical reflection as well as their mastering with the technology of the junior schoolchildren studying and humanistic up-bringing. Such understanding of the readiness gives grounds for the scientifically based researches of the issues connected with the future elementary school teachers' professional training.

***Key words**: professional training, professional orientation, future teachers' readiness, pedagogical activity, humanism, humanistic up-bringing, humanistic relations.*

УДК 37.091

Алла Желан
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

ОЗНАЙОМЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ТЕХНОЛОГІЄЮ ТРВЗ

Освітні інновації ведуть до змін мети, змісту, методів і форм навчання та виховання, що дозволяють адаптувати педагогічний процес до сучасних вимог. Освітні заклади різних рівнів упроваджують системні та локальні інноваційні педагогічні технології. Мета статті: поділитися досвідом ознайомлення майбутніх учителів початкової школи з педагогікою ТРВЗ під час навчання у ВНЗ. У процесі викладання дисципліни «Педагогіка ТРВЗ» ми мали можливість спостерігати за відношенням студентів до цієї технології, за практичним оволодіванням методами ТРВЗ. Результати дослідження показали високий рівень зацікавленості студентів цією технологією та бажанням використовувати її в своїй майбутній професійній діяльності.

***Ключові слова:** педагогічні інновації, технологія ТРВЗ, творчість, методи розвитку пізнавальної активності, наука, особистість, педагог, майбутні вчителі, активність, діяльність.*

Постановка проблеми. Невід'ємною складовою розвитку суспільства виступає наука. Вона дозволяє отримати нові знання і впроваджувати їх у життя. Однією з наук, яка пізнає закони розвитку людства, виступає педагогіка, що зародилася ще в XVIII столітті. Чимала кількість педагогів залишила свій слід в історії педагогіки завдяки тому, що їх ідеї були для свого часу прогресивними, революційними. Так, Я. А. Коменський систематизував уперше таку звичну сьогодні класно-урочну систему, а Ж.-Ж. Руссо розкрив

ідеї вільного педоцентричного виховання; Й. Песталоцці розробив методику початкового навчання, мета якого гармонійний розвиток сил і здібностей людини; В. Сухомлинський обґрунтував та запровадив форми й методи розумового виховання дитини, основою якого виступає творчість, спільна праця та зацікавленість в отриманні результатів своєї роботи.

І хоча відкриття в педагогіці відбуваються не так часто, як у фізиці, біології чи техніці, вони впливають на нововведення, зміни, що, у свою чергу, сприяє пошуку інноваційних методик навчання й виховання, які б сприяли становленню нової генерації науковців, технарів і гуманітаріїв.

Аналіз актуальних досліджень. Сьогодні на зміну пасивному споживачеві, який, якщо не має власної точки зору, у кращому випадку йде за масою, повинна вийти особистість, яка активно реагує на світ, творить і перетворює його.

Залишається питання за малим: як виховати таку особистість?

На наш погляд, цим питанням повинні опікуватися вчителі, запроваджуючи в процес навчання та виховання педагогічні інновації та технології.

Інтерес до інновацій, необхідність у них виникає в момент максимального незадоволення суспільством освітньою справою, коли школа, у широкому розумінні цього слова, не задовольняє потреби часу. Останнє століття вчителі-новатори постійно звертають увагу на те, що школа повинна стати не просто масовою, доступною, метою якої є навчання, передача знань, але й на те, що зміни в світі, в постійно збільшуваному інформаційному потоці вимагають змін у стилі викладання, у ролі вчителя та учня, у формах і методах їх взаємодії на уроці.

Як наголошує І. Дичківська, «специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передавання на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях» [3, 9]. Інноваційність нею розглядається як відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцем, яке б сприяло його формуванню та розвиткові.

У своїй роботі «Педагогические технологии в учебном процессе» російський учений М. В. Кларін зазначає: «За своїм основним змістом поняття «інновація» приналежне не тільки до створення й поширення новацій, а й до змін у способах діяльності, стилі мовлення, які з цим пов’язані. Розглядаючи інноваційні моделі навчання в такий спосіб, ми звертаємося до нових дидактичних підходів, які формують нетрадиційне уявлення про організацію навчального процесу [4, 54].

Отже, освітні інновації ведуть до змін мети, змісту, методів і форм навчання та виховання, що дозволяють адаптувати педагогічний процес до сучасних вимог.

Сьогодні в навчально-виховний процес закладів різних рівнів упроваджуються системні й локальні інноваційні педагогічні технології.

Кожна з них має своїх прихильників, кожна є ефективною й результативною. Ми ж хочемо звернути увагу на технологію ТРВЗ.

Мета статті. Поділитися досвідом ознайомлення майбутніх учителів початкової школи з педагогікою ТРВЗ під час навчання у ВНЗ та звернення уваги до цієї, на наш погляд, результативної інноваційної технології.

Методи дослідження. У ході дослідження нами було використано низку теоретичних та емпіричних методів. Теоретичні методи (аналіз, узагальнення, системний метод) дозволили визначити проблему, вивчити літературу з даної проблеми; ознайомитися з поглядами педагогів на інновації в освіті та на технологію ТРВЗ; визначити рівень упровадження технології ТРВЗ у педагогічний процес. Емпіричні методи (спостереження, анкетування, вивчення результатів діяльності студентів) сприяли визначенню зацікавленості та рівню практичного оволодіння майбутніми вчителями початкової школи методами технології ТРВЗ.

Виклад основного матеріалу. Однією з перспективних освітніх технологій, що останнім часом привертає увагу багатьох учителів усіх ланок освіти, є педагогіка ТРВЗ. Теорія розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) – це теорія, що прийшла з технічної галузі. Засновником цієї теорії є радянський учений, педагог, письменник-фантаст Генріх Саулович Альтшуллер. Автор намагався, спираючись на прийоми розв'язання технічних протиріч, розробити технологію, яка б ефективно сприяла розвиткові творчої особистості. Тому з часом цією технологією починають цікавитися педагоги і психологи як засобом виховання та розвитку мислення людини. Сучасна технологія ТРВЗ включає в себе життєву стратегію творчої особистості (ЖСТО) і теорію розвитку творчої особистості (ТРТО).

У своїх дослідженнях педагоги-експериментатори С. Болсун, В. Бухвалов, Н. Гавриш, М. Гафітулін, А. Гін, Г. Іванов, С. Ладошкіна, А. Нестеренко, О. Нікашин, Т. Сидорчук, А. Яценко приділяють увагу розробленню методів і прийомів навчання дітей на базі технології ТРВЗ. Вони своєю практичною діяльністю намагаються створити в дитячому садочку та школі умови постійного творчого пошуку, адже ТРВЗ-технологія дозволяє поєднувати предметно-пізнавальну діяльність із методами активізації та розвитку мислення, а також творчого вирішення навчальних і соціальних завдань.

Підґрунтям педагогіки ТРВЗ є проблемно-пошуковий метод і теорія розвивального навчання Ельконіна-Давидова, основні ідеї якої:

- формування теоретичного мислення через формування загальних засобів дій;

- організація навчального процесу у вигляді спеціально змодельованої навчальної діяльності, яка включає в себе планування, моделювання, контроль;

- розвиток уміння нетрадиційно розв'язувати стандартні завдання.

Як зазначає А. Нестеренко, технологія ТРВЗ дає інструменти для підтримання Давидовського курсу (формулювання протиріччя, моделі системного підходу тощо), дозволяє вчителю самому формулювати проблеми, складати навчальні задачі) [5].

Отже, що сучасній школі може надати педагогіка ТРВЗ?

По-перше, це розвиток дослідницької діяльності учнів, що передбачає вміння самостійно працювати з інформацією. Тут пошукова робота виступає певним стимулом для подальших дослідів і можливістю поповнювати «скарбницю ідей». Деякі засоби розвитку нестандартного мислення можна використати під час самопідготовки учнів на заняттях, прогулянок, екскурсій, виховних заходів. Застосування цих методів розкриває технологію розумового процесу, виховує наполегливість, самоповагу, самостійність мислення.

А, по-друге, це формування вміння прогнозувати, заглядаючи в майбутнє. Це запорука того, що ти будеш завжди «в темі», вміти передбачати різні ситуації й достойно з них виходити.

На наш погляд, головне, що робить ТРВЗ такою привабливою для сучасного вчителя й учня – це можливість вільно висловлюватися, не боятися, що відповідь буде не вірною. А це запорука розвитку свободи мислення, фантазії, логічної й абстрактної уяви, самостійності. Адже основною ідеєю технології ТРВЗ є творчість в усьому – у постановці запитань, прийомах їх розв’язання, подачі матеріалу, кінцевому результаті.

Незважаючи на такий освітній потенціал даної технології, вона сьогодні не широко впроваджується в педагогічний процес початкової школи в Україні. Визначимо причини, які перешкоджають її поширенню.

1. Технологія ТРВЗ прийшла з технічних наук і тому насичена специфічною термінологією, що робить її непростою в розумінні та усвідомленні.

2. Недостатня кількість теоретичної літератури та практичних розробок, особливо на українській мові, які б допомогли молодому педагогу в освоєнні даної технології.

3. Технологія вимагає креативного мислення, постійного пошуку та творчості від самого вчителя.

4. Поверхневе ознайомлення майбутніх учителів початкової школи під час навчання у ВНЗ із даною технологією (як тема з курсу «Освітні технології»). І як результат – відсутність кваліфікованих викладачів ТРВЗ.

Нині технологія ТРВЗ упроваджується локально в ДНЗ та школах Києва, Полтави (вихователь СНВК № 10 Т. О. Юхимець), Кіровоградської області (С. А. Болсун), Харкові. В Одесі під керівництвом М. Меєровича та Л. Шрагіної працює лабораторія «ТРВЗ – педагогіка України», на базі якої розроблено систему *випереджальної педагогіки*. На наш погляд, така назва технології є більш прийнятною, зрозумілою і говорить сама за себе.

На початку 90-х, завдяки тісній співпраці із Санкт-Петербурзьким Центром творчої педагогіки, розпочалося впровадження елементів ТРВЗ у дошкільних установах Миколаєва. Починають діяти творчі групи, які систематично проводили виїзні й постійно діючі семінари-практикуми з педагогами, дітьми дошкільного віку, учнями спеціалізованих класів і батьками. Ентузіастами, шанувальниками та розповсюджувачами нової технології стали Алла Веніамінівна Яценко та Світлана Іванівна Якименко.

Результатом багаторічної роботи та набутого досвіду в процесі впровадження технології ТРВЗ стало видання методичних посібників, укладачем яких виступила А. Яценко. Перший посібник «А що, якщо…» – це допомога педагогам, які тільки починають застосування методів та інструментальних прийомів ТРВЗ; другий посібник «Як стати цікавим?» адресований педагогам для професійного зростання, самопізнання особистості. Незамінною для роботи педагогів, батьків стала книга «Школа радісної родини». І підсумком багаторічної роботи став посібник «Джерельце творчості». Як зазначила Н. Гавриш: «Посібник… має стрункy й змістовну систему формування в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку не просто знань про навколишнє, а здивовано захоплений, аналітично приймаючий погляд на життя суспільства, природи і своє власне життя; оптимальну систему педагогічних способів розвитку креативності дитячого мислення й мовлення, зміцнення в маленькій людині впевненості у своїх здібностях і силах [6, 10]. Хочемо сказати, що посібники багаті на апробований вихователями та викладачами матеріал і не залишать байдужим жодного читача.

Більше десяти років, завдяки зусиллям С. Якименко, предмет «Педагогіка ТРВЗ» викладається студентам спеціальності «Початкова освіта» у Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського. У 2015–2016 н.р. цей курс прослухали більш ніж 120 студентів 2–4 курсів (під керівництвом викладача А. Желан).

Хочемо зазначити, що на початку курсу матеріал сприймався студентами без зацікавлення, деяким він був не зрозумілим, хтось сприйняв предмет як математично-технічну дисципліну. Але з часом, починаючи розуміти принципи даної технології, розглядаючи різні види творчих задач (винахідницькі, дослідницькі, конструкторські, прогностичні, задачі з недостатньою умовою), знайомлячись із методами розвитку творчої уяви, вони наче пробуджувались і відкривалися на зустріч новому й до того часу невідомому.

Під час лекційної частини курсу ми використовували вже згадані посібники А. Яценко, роботи О. В. Лесіной і В. П. Телячук («Сходинки до творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі»), С. Болсун («Освітній потенціал ТРВЗ»), А. Нестеренко («Страна загадок»), Дж. Родарі («Грамматика фантазии»), випуски збірки «Педагогика + ТРИЗ», книги Т. Сидорчук, інтернет-джерела. Окремо хочемо виділити книгу А. Гіна

«Прийоми педагогічної техніки», яка є скарбницею педагогічних знахідок і творчих підходів до викладання, оцінювання знань школярів, до вміння керувати класом і зацікавити навчальним матеріалом.

Крім літератури ми переглядали зі студентами відеоматеріали, що стосувалися роботи шкіл та ДНЗ за технологією ТРВЗ у Росії та Білорусі, передачу «Логіка» з циклу програм «Ігри розуму», дивилися серії мультсеріалу «Сід – маленький дослідник». Це дуже пізнавальні мультики, які наочно дозволили студентам побачити, які питання може ставити дитина, які питання їй доречно ставити, щоб зацікавити, творчо розвинути та спонукати до фантазування й винахідництва.

Кожне практичне завдання поділялося на два блоки:

1. Знаходження та опрацювання теоретичного матеріалу; ознайомлення з алгоритмом складання казок різного типу, загадок, метафор, лімерик, творчих задач, методикою розповіді за картинкою (серією картинок) та різноманітними методами розвитку творчої уяви («Мозковий штурм», «Морфологічний аналіз», «Моделювання маленькими чоловічками», «Фокальних об’єктів», «Синектики» тощо), прийомами фантазування.

2. На базі отриманих теоретичних знань самостійно вигадати казку (з естетичним оформленням), створити збірку загадок, оповідань за картинкою, метафор, віршів, лімерик; зробити своїми руками «Круги Луллія», які можна використовувати на уроках природознавства, читання, математики; скласти конспект уроку, виховного заходу з елементами ТРВЗ.

Найважчим під час викладання цього курсу було навчити студентів перебороти психологічну інерцію, не боятися бути смішними фантазерами, побачити світ у його найтонших нюансах, відчути і знайти нове у звичайних та знайомих речах. Мабуть, саме це мала на увазі С. Болсун, коли говорила: «Головне завдання технології ТРВЗ – навчити людей системного бачення й аналізу навколишнього світу, фактично розвинути діалектичне мислення. Без системного підходу до різних явищ, предметів, понять… складно та навіть не завжди можливо розв’язувати творчі та винахідницькі, проблемні, життєві, побутові, педагогічні задачі» [1, 54].

Наприкінці курсу студентам було запропоновано відповісти на питання анкети: «Чи доцільно впроваджувати технологію ТРВЗ у педагогічний процес початкової школи?», «Чому ви практично навчилися під час курсу «Педагогіка ТРВЗ?», «Які методи ТРВЗ ви будите використовувати як майбутній педагог або як мати?».

У процесі вивчення результатів діяльності студентів та опрацювання відповідей на анкетні питання ми дійшли висновку, що жоден студент не залишився байдужим до технології ТРВЗ і охоче буде її використовувати у своїй майбутній професійній діяльності.

Хочемо навести уривки відповідей деяких студентів.

«Я практично навчилася всьому, що ми розглядали на парах, а саме: складати загадки, метафори, казки, фантастичні розповіді. Я і в подальшому буду використовувати технологію ТРВЗ тому, що цей предмет був для мене дуже цікавим і пізнавальним, а завдяки методам розвитку творчої уяви дітям теж буде набагато цікавіше вчитися» (Т. Шелім, 468 гр.). «Колись я стану мамою і вважаю, що саме технологія ТРВЗ допоможе мені виховати дитину-генія. Адже з самого дитинства я буду разом із нею складати загадки, казки, фантазувати. Можливо, колись, саме завдяки ТРВЗ, моя дитина стане письменником. Та навіть мені самій цікаво дізнаватися про щось нове, вирішувати творчі завдання. Бо я вважаю, що до всього в нашому житті треба підходити творчо та креативно. І саме ця технологія навчає, як це зробити» (А. Ковалькова, 458 гр.) «Після ознайомлення з таким предметом, як «Педагогіка ТРВЗ», я зрозуміла, що навчання може бути цікавим і дуже продуктивним. І я шкодую, що коли я навчалася в школі, з нами не використовували ці методи. Тому, працюючи в школі, я буду намагатися частіше використовувати прийоми ТРВЗ, знаходити щось нове й цікаве для дітей (А. Панянчук, 468 гр.). «Що стосується мене, то я в захваті від «Педагогіки ТРВЗ». Навчаючись складати вірші, загадки, лімерики, казки, я відкрила в собі іншу людину, оскільки я завжди вважала, що це – не моє. Але все виявилося не так, і мені це подобається! Коли я піду працювати вчителем, то обов'язково почну використовувати методи ТРВЗ на практиці. Дам зрозуміти школярам, що кожна дитина індивідуальна й має право на своє власне бачення і свою власну думку» (А. Мунтян, 448 гр.).

Висновки. Отже, технологія ТРВЗ є найбільш прийнятною для розвитку творчих здібностей. Творчі завдання на основі ТРВЗ сприяють оволодінню студентами методами пошуку нового й генерації оригінальних ідей, зниженню психологічної інерції, розвитку фантазії, системного та діалектичного мислення. Ми погоджуємося з А. Нестеренко, яка наголошує, що головне, чому вчить педагогіка ТРВЗ – це вміння активно діяти [5].

ЛІТЕРАТУРА

1. Болсун С. А. Освітній потенціал ТРВЗ (теорія розв'язання винахідницьких завдань). Ч. 1 / Світлана Болсун. – Х. : Вид. група «Основа», 2014. – 128 с. – (Бібліотека журналу «Управління школою» ; Вип. 5 (137)).

2. Гін А. О. Прийоми педагогічної техніки : Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотний зв'язок. Ідеальність : посібник для вчителів / Анатолій Гін. – Луганськ : Навчальна книга, Янтар, 2004. – 84 с.

3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / Ілона Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

4. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / Михаил Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.

5. Нестеренко А. ТРИЗ в начальной, средней и старшей школе [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.trizminsk.org./e/prs/ne.htm

6. Яценко А. В. Джерельце творчості. ТРВЗ / Алла Яценко. – Х. : Ранок, 2011. – 176 с.

РЕЗЮМЕ

Желан А. Ознакомление будущих учителей начальной школы с технологией ТРИЗ.

Учебные учреждения разных уровней внедряют системные и локальные инновационные педагогические технологии. Цель статьи: поделиться опытом ознакомления будущих учителей начальной школы с педагогикой ТРИЗ во время обучения в ВУЗе. В процессе преподавания дисциплины «Педагогика ТРИЗ» мы имели возможность наблюдать за отношением студентов к этой технологии, за практическим овладением методами ТРИЗ. Результаты исследования показали высокий уровень заинтересованности студентов этой технологией и желанием использовать её в своей будущей профессиональной деятельности.

***Ключевые слова**: педагогические инновации, технология ТРИЗ, творчество, методы развития познавательной активности, наука, личность, педагог, будущие учителя, активность, деятельность.*

SUMMARY

Zhelan A. Familiarization of future elementary school teachers with technology TIPS.

Discoveries in pedagogy cause impact on innovations, changes, which in turn contribute to finding innovative methods of teaching and education, which would facilitate the formation of a new generation of creative individuals. Educational innovations lead to the changes in objectives, content, methods and forms of education and training that allow adapting the teaching process up to date. System and local innovative educational technologies, including technology TIPS, are released today in the educational process of institutions of different levels. This technology promotes the development of research abilities of students, providing the ability to work with information independently. Some facilities of innovative thinking can be used in the self studying in the classroom, walks, tours, educational activities. Application of these methods reveals the thinking process technology, brings perseverance, self-esteem, independent thinking. In our view, the main thing that makes TIPS so attractive to modern teacher and a student is ability to speak free without fear that the answer is incorrect. This is a guarantee of freedom of thought, imagination, logical and abstract imagination independence.

The purpose of the article: to share experience of future teachers exposition with elementary school TIPS pedagogy during studying at the university and paying attention to this, in our view, effective innovative technology. A number of theoretical and empirical methods were used during the conducted study. Theoretical methods (analysis, synthesis, system method) allowed defining the problem, examining the literature on this issue; reading the opinions of teachers on innovation in education and technology of TIPS; determining the level of implementation of TIPS technologies in teaching process. Empirical methods (observation, questioning, learning performance of students) helped with determination of the level of interest and practical mastery of future elementary school teachers the technology of TIPS methods.

The results showed a high level of students' interest in this technology and desire to use it in their future careers. In their view, TIPS pedagogy is the most appropriate for the development of creative abilities of children. Students will master the communication skills such as the ability to listen and hear someone else, be attentive to themselves and to understand the feelings and spirits of others, take part in free conversation. While teaching the course "TIPS Pedagogy" students got creative problems that contributed to their mastery of new methods of finding and generating original ideas, reducing a psychological inertia of fantasy, systematic and dialectical speech. We agree with A. Nesterenko, who stresses that the main thing that TIPS technology teaches is the ability to act.

***Key words**: pedagogical innovations, TIPS technology, creativity, methods of cognitive activity, science, personality, teacher, future teachers, activity.*

УДК 371.134:811(07)

Галина Іванчук
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто проблему взаємозв'язку іншомовної комунікативної та професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов. Установлено, що під професійною компетентністю майбутнього вчителя іноземних мов розуміється єдність його теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності, що має комунікативну спрямованість, характеризує сукупність професійно важливих якостей та характеристик. З'ясовано, що іншомовна комунікативна компетентність – це комплекс знань, умінь і навичок, а також досвіду їх використання, що дає майбутньому вчителю змогу ефективно й продуктивно застосовувати іноземну мову для здійснення професійної діяльності. Доведено, що іншомовна комунікативна компетентність становить важливу й невід'ємну складову професійної компетентності вчителя іноземної мови.

***Ключові слова**: професійна компетентність, професійна компетентність майбутнього вчителя, іншомовна комунікативна компетентність, майбутній учитель іноземних мов.*

Постановка проблеми. Орієнтація України на входження в Європейський і світовий освітній простір зумовлюють посилення уваги до оволодіння іноземною мовою на всіх рівнях національної системи освіти. Особливої важливості ці питання набувають для вищої педагогічної школи, перед якою постає завдання підготовки майбутніх учителів відповідного профілю, які б характеризувалися високим професіоналізмом і якістю професійної діяльності. З огляду на це підвищуються вимоги до змістового та організаційно-методичного наповнення професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, базування цього процесу на основних ідеях компетентнісного підходу. Це пов'язано зі стрімкою динамічністю сучасного світу, постійним оновленням вимог до фахівців, які в умовах іншомовного середовища набувають ще й відповідної специфіки.

Правомірність цієї думки набула підтвердження в Законі України «Про вищу освіту», де, зокрема, зазначено, що вища освіта України – це сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією [3].

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми, пов'язані з розкриттям сутності професійної компетентності майбутнього вчителя, стали

предметом наукових розвідок М. Жалдака, М. Корнілової, Л. Мітіної, С. Молчанова, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, О. Семеног.

Специфіка навчання майбутнього фахівця з іноземної мови передбачає не тільки оволодіння загальними для педагогічної діяльності вміннями та навичками, особистісними якостями, а й уміннями та навичками, зумовленими специфікою його професійної діяльності, насамперед, іншомовною комунікативною компетентністю.

Особливості формування та розвитку комунікативної компетентності досліджуються Н. Клюєвою, В. Куніциною, Н. Казариновою, Ю. Турчаніновою.

Проблема підготовки майбутнього фахівця до професійного спілкування висвітлюється в працях О. Леонт'єва, А. Мудрика, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної. Специфіка професійного спілкування в діяльності вчителя іноземної мови представлена в доробку Ю. Єремина, Л. Котикової, Г. Китайгородської, О. Павленко, Є. Пассова, Ю. Федоренко та інших, які наголошують на важливості високого рівня практичного володіння мовою, її вербальними та невербальними засобами.

До визначення сутності іншомовної комунікативної компетентності звертаються М. Берізко, Н. Бідюк, Т. Власенко, І. Єременко, В. Каламаж, Н. Костенко, С. Ніколаєва, О. Тинкалюк, О. Чорна. Однак поза увагою дослідників залишилося питання співвідношення професійної компетентності фахівця з іноземної мови та його іншомовної комунікативної компетентності.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу наукових джерел розкрити сутнісні ознаки та виявити взаємозв'язки між професійною та іншомовною комунікативною компетентністю майбутнього вчителя іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Професійна компетентність – це здатність фахівця від початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою стандарту відповідати суспільним вимогам професії завдяки здійсненню ефективної професійної діяльності та показувати належні особистісні якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, уміння, навички, емоції, ґрунтуючись на внутрішній мотивації, ставленнях, моральних та етичних цінностях і досвіді, усвідомлюючи обмеження своїх знань та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації [4, 110].

Щодо професійної компетентності майбутнього вчителя, вона забезпечується комплексом, що охоплює: педагогічні здібності й можливості, вмотивовану спрямованість на навчально-виховний процес, систему необхідних знань, навичок, умінь і досвіду, які постійно вдосконалюються й реалізуються на практиці [1].

Зміст професійної компетентності вчителя визначається не тільки нормативною моделлю компетентності – кваліфікаційною

характеристикою, що відображає науково обґрунтований комплекс професійних знань, умінь і навичок. Нова модель компетентності вчителя – це науково обґрунтована сукупність професійних знань, умінь і навичок, серед яких виокремлюються конструктивні та гностичні, аналітичні, проективні, рефлексивні, організаторські, комунікативні вміння, культура педагогічного спілкування [6].

Отже, важливу складову професійної компетентності вчителя становлять знання, уміння та навички, які стосуються комунікативних аспектів його діяльності та педагогічного спілкування.

За своєю сутністю іншомовна освіта – це не лише оволодіння знаннями та вміннями з іноземної мови, а й пізнання культури народу, чия мова вивчається. Тобто йдеться про лінгвокультурну освіту, результатом якої має стати багатомовність громадян суспільства, які усвідомлюють свою належність до певного етносу й здатні до самоідентифікації у світі. Залучаючи майбутніх учителів до культури іншого народу, іншомовна освіта сприяє розвиткові в них розуміння культури іншого народу, формує здатність орієнтуватися в сучасному полікультурному та інформаційному суспільстві, забезпечує встановлення та розвиток контактів із носіями різних мов і культур [8, 12].

З огляду на це, цілком правомірно вести мову про іншомовну комунікативну компетентність як один із результатів іншомовної освіти.

Саме поняття «іншомовна комунікативна компетентність» було запроваджено в науковий обіг Д. Хайзмом, який пояснював його як досвід, що забезпечує людині можливість здійснення спрямованого мовленнєвого спілкування з метою досягнення успіху в комунікації у середовищі іншомовної культури [13].

На важливості іншомовної комунікативної компетентності наголошено в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання та оцінювання», які спрямовані на сприяння співпраці учителів у Європі та за її межами. Як зазначено в «Рекомендаціях», використання мови та дії, що виконуються особами, які в ролі окремих індивідів чи соціальних представників розвивають низку компетентностей, серед яких особливе місце належить комунікативній мовленнєвій компетентності. Сформовані компетентності використовуються мірою необхідності в різних контекстах залежно від різних умов і різних потреб для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності, до яких належать мовленнєві процеси продукції та/або сприйняття текстів, пов’язаних із певними темами у специфічних сферах [2].

Як сума знань, умінь і характерних рис, що дає особистості змогу виконувати певні дії, компетентності поділяються на загальні (не є специфічними для мовлення, але необхідні для будь-якого роду діяльності, у тому числі й мовленнєвої) та комунікативні мовні компетентності – забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби.

За більш конкретного підходу, комунікативну мовну компетентність пропонується розглядатись як таку, що складається з певних компонентів (компетенцій): лінгвістичного, соціолінгвістичного і прагматичного, до кожного з яких входять відповідні знання, уміння й навички.

Лінгвістичні компетенції включають лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи незалежно від соціолінгвістичного значення їх варіантів та від прагматичних функцій їх реалізації. Цей компонент поєднаний не лише з рівнем або якістю знань, але і з пізнавальною організацією та способом, за допомогою якого знання зберігаються; з їх доступністю, рівнем усвідомлення.

У «Плані дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетентностей» (The European Indicator of Language Competence) іншомовна компетентність розкривається через такі три компоненти, як:

– лінгвістична компетентність (система внутрішньо засвоєних комунікантом знань щодо функціонування іноземної мови, що виявляється в їх використанні в мовленнєвій діяльності);

– соціальна компетентність (охоплює соціокультурну, соціолінгвістичну та професійну складові, які сприяють реалізації основної мети сучасної освіти, коли іноземна мова постає засобом соціокультурного розвитку особистості, збагачення знаннями нової культури);

– комунікативна компетентність (володіння властивими кожному висловлюванню правилами, які підпорядковуються загальним правилам грамматики, що забезпечує здатність використання мови в процесі комунікації) [14].

Закладені «Рекомендаціями» та «Планом дій» підходи до визначення сутності іншомовної комунікативної компетентності, набули уточнення у працях дослідників, які займаються вивченням питань підвищення іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

У контексті різних підходів (особистісного, системно-структурного, акмеологічного) до визначення сутності іншомовної комунікативної компетентності звертається Н. Копилова. З погляду особистісного підходу, ця компетентність уособлює актуалізацію іншомовних компетенцій як базових навичок, передбачає готовність до їх прояву, володіння знанням змісту компетенцій, досвідом демонстрації компетенцій у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях, ставлення до змісту компетенцій та об’єкту їх застосування, емоційно-вольову регуляцію процесу й результату застосування компетенцій. У межах системно-структурного підходу іншомовна комунікативна компетентність постає як система, до складових якої належать: комунікативні й пізнавальні здібності, пізнавальна активність, мотивація, креативність і готовність до іншомовного спілкування. З погляду акмеологічного підходу, іншомовна комунікативна компетентність становить багаторівневу інтегральну особистісну якість, що дає людині змогу висувати та ефективно вирішувати задачі і проблеми різного рівня складності в сфері іншомовної взаємодії [59].

Як інтегративне особистісно-професійне утворення, що втілюється в психологічній і технічно-операційній готовності особистості до виконання успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури та забезпечує ефективну взаємодію з навколишнім середовищем, розглядає іншомовну комунікативну компетентність І. Секрет [9]. Цим самим наголошується на тісному взаємозв'язку між професійною діяльністю, професійною компетентністю фахівця та його іншомовною комунікативною компетентністю.

Аналогічних поглядів дотримується І. Ставицька, стверджуючи, що іншомовна комунікативна компетентність (ІКК) становить важливу складову професійної компетентності особистості. ІКК характеризується сукупністю знань, умінь і навичок, готовністю брати участь у комунікації з представниками інших лінгвоетнокультур. Тому під час її формування «необхідно формувати компетентність як у всіх видах мовленнєвої діяльності, так і відповідні мовні знання граматики, лексики й випадків автентичного формування мови». При цьому слід зважати на те, що навченість іноземної мови – лише елемент іншомовної комунікативної компетентності, оскільки поряд зі здатністю практично володіти мовою, важливе значення має розвиток іншого образу свідомості, а також готовність до «осмислення соціокультурного портрету країни досліджуваної мови та її носіїв, мовний такт і соціокультурна ввічливість» [10, 284–285].

Під іншомовною комунікативною компетентністю також розуміється «здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Вона базується на знаннях, навичках і вміннях, але ними не вичерпується, обов'язково охоплюючи особистісне ставлення до них людини, а також її досвід, який дає змогу «вплести» ці знання в те, що вона вже знала, та її спроможність збагнути життєву ситуацію, у якій вона зможе їх застосувати» [7, 12].

Отже, якщо професійна компетентність визначається рівнем володіння ключовими базовими компетенціями (сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, тобто компонентів змісту навчання, необхідних для ефективного виконання діяльності щодо певного кола предметів і процесів [11], іншомовна комунікативна компетентність може розглядатися як набір компетенцій, що охоплює такі їх різновиди: лінгвістичну компетенцію (володіння мовними засобами, знання мовного матеріалу, правил його оформлення й оперування ним); тематичну компетенцію (володіння екстралінгвістичною інформацією); прагматичну компетенцію (здатність логічно пов'язувати речення з метою продукування зв'язних відрізків мовлення); соціокультурну компетенцію (знання соціокультурного контексту); компенсаторну компетенцію (уміння досягати взаєморозуміння); навчальну компетенцію

(уміння користуватися довідковою літературою та словником для забезпечення адекватного засвоєння мови з метою професійного спілкування); комунікативну компетенцію (уміння спілкуватися без створення напруги зі співрозмовником, співпрацювати з ним) [12, 233].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи зазначимо, що професійна компетентність майбутнього вчителя іноземних мов може бути представлена як єдність теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності, що має комунікативну спрямованість, характеризує сукупність професійно важливих якостей і характеристик.

Іншомовна комунікативна компетентність – це комплекс знань, умінь і навичок, а також досвіду їх використання, що дає майбутньому вчителю змогу ефективно й продуктивно застосовувати іноземну мову для здійснення професійної діяльності. Ця компетентність становить інтегральну характеристику професійної компетентності, забезпечує її успішну реалізацію в різноманітних соціокультурних і педагогічних ситуаціях із урахуванням специфіки лінгвістичних і соціальних норм та правил, а також вимог, що висуваються до досвідченого користувача іншомовного спілкування, та завдань, які покладаються на майбутнього вчителя іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акуленко І. А. Аксіологічний компонент методичних компетентностей майбутніх учителів математики / І. А. Акуленко, Н. А. Тарасенкова // Вісник Черкаського ун-ту. Серія Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 139. – С. 3–10.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2016. – № 37–38, ст. 2004.

4. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організації її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С. В. Іванова // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2008. – Вип. 42. – С. 106–110.

5. Копылова Н. В. Психолого-акмеологические закономерности и механизмы становления иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов в неязыковых вузах : дис. … доктора психол. наук : 19.00.13 / Капылова Наталья Вячеславовна. – М., 2006. – 634 с.

6. Лапенок М. І. Безперервна педагогічна освіта / М. І. Лапенок. – Севастополь : Рібест, 2003. – 165 с.

7. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.

8. Педагогика. Большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.

9. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність : проблема визначення [Електронний ресурс] / І. В. Секрет. – Режим доступу :

http://vuzlib.com/content/view/322/84

10. Ставицька І. В. Іншомовна компетентність : місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень / І. В. Ставицька // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 4 (30). – С. 280–286.

11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – 284 с.

12. Чорна О. О. Особливості та практика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей) / О. О. Чорна // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – 2013. – Вип. 22. – С. 230–237.

13. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1971. – 174 p.

14. The European Indicator of Language Competence. Report from the Educational Council to the European Council. Barcelona, March 2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.edu.language learning.com.ua.

РЕЗЮМЕ

Иванчук Г. Иноязычная коммуникативная компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка.

В статье рассмотрена проблема взаимосвязи иноязычной коммуникативной и профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков. Установлено, что под профессиональной компетентностью будущего учителя иностранных языков имеется в виду его теоретическая и практическая готовность к профессиональной деятельности, которая имеет коммуникативную направленность, и характеризует совокупность профессионально важных качеств и характеристик. Выяснено, что иноязычная коммуникативная компетентность – это комплекс знаний, умений и навыков, а также опыт их использования, которое дает будущему учителю возможность эффективно и производительно применять иностранный язык для осуществления профессиональной деятельности. Доказано, что иноязычная коммуникативная компетентность представляет важную и неотъемлемую составляющую профессиональной компетентности учителя иностранного языка.

***Ключевые слова**: профессиональная компетентность, профессиональная компетентность будущего учителя, иноязычная коммуникативная компетентность, будущий учитель иностранных языков.*

SUMMARY

Ivanchuck G. Foreign language communicative competence as part of professional competence of future foreign language teachers.

The problem of the relationship of foreign communicative and professional competence of the future foreign languages teachers is considered in the article.

It is established that professional competence of the future foreign languages teachers is understood as a unity of theoretical and practical preparedness for the professional activity that has a communicative focus, describes a set of professionally important qualities and characteristics. Foreign language communicative competence is a set of knowledge, skills and experience of their use that allows future teachers to use foreign language for professional activities effectively and efficiently.

The author notes that involving future teachers to the culture of people of the foreign language education promotes cultural understanding of other people, creates the ability to orient in today's multicultural and information society, ensuring the establishment and development of contacts with speakers of different languages and cultures.

Foreign language communicative competence is an important and integral part of the professional competence of foreign languages teachers is proved.

The foreign language communicative competence is understood as "the ability to successfully meet individual and social needs, act and perform tasks". It is based on

knowledge, skills, and abilities, but is not limited to, necessarily covering the personal attitudes of the person, as well as its experience. The content of the teachers' professional competence determines not only normative model of competence-qualification characteristic that reflects the scientifically based set of professional knowledge and skills. The new model of teacher's competence is scientifically sound set of professional knowledge and skills, including design and distinguishes Gnostic, analytic, projective, reflective, organizational, communication skills, and culture of teacher's communication. Thus, an important part of professional competence of teachers is knowledge and skills related to communication aspects of its activities and teacher communication

***Key words**: professional competence, future teachers' professional competence, foreign language communicative competence, future teacher of foreign languages.*

УДК 378.14+373.31

Ірина Казанжи
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

НОВІ ТЕНДЕНЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті окреслено нові тенденції у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів в умовах університету. Методологічні засади дослідження склали положення теорії пізнання про діалектичний взаємозв'язок педагогічних явищ, соціальну визначеність і гуманно-творчу сутність особистості. Теоретичне і практичне значення дослідження полягало в розкритті сутності таких понять, як «компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів»; «інноваційна педагогічна діяльність викладача». Проаналізований досвід дозволив намітити шляхи оновлення професійної підготовки майбутніх учителів в освітньо-виховному просторі вищого педагогічного закладу.

***Ключові слова:** педагогічні інновації, компетентнісний підхід, професійні компетенції, інноваційна педагогічна діяльність, фундаментальна наукова підготовка, сучасне педагогічне мислення.*

Постановка проблеми. Прийняття нового Закону про вищу освіту в Україні орієнтує на суттєве поглиблення фундаментальної і професійної підготовки випускників ВНЗ, передбачає принципові зміни характеру діяльності викладачів в освітньому просторі ВНЗ. Перехід на діалогову взаємодію зі студентами – це, перш за все, розширення арсеналу форм і методів організації навчального процесу, упровадження в практику діяльності вищих навчальних закладів педагогічних інновацій, включаючи нові інформаційні технології, технології проектування інноваційної діяльності викладачів кафедр, реалізація компетентнісного підходу, що суттєво змінює цілі, зміст і технології навчального процесу в сучасному педагогічному вищому навчальному закладі. Це особливо яскраво виявляється при вивченні педагогічних дисциплін, які є серцевиною професійної підготовки компетентного вчителя для нової школи [3, 70–73].

У процесі підготовки вчителя початкової школи важливо уявити цілісну картину тієї професійної реальності, у яку повинен увійти випускник

вищого педагогічного навчального закладу, і не просто увійти, а і швидко адаптуватися, стати лідером оновлення й високої якості освіти.

Випускнику педагогічного закладу треба увійти у школу, яка значною мірою відрізняється від тієї школи, у якій проходило його особисте дитинство. Метаморфози, що переживає сучасна освіта, виходять далеко за межі локальних змін у навчальних планах, у змісті окремих навчальних дисциплін тощо. Активно розвивається компетентнісна модель навчання на відміну від традиційної, профільна школа з великою кількістю освітніх маршрутів змінює однакове для всіх навчальне середовище. Проголошуються нові цінності освітнього процесу, стають правилом полікультурність, наукоємність, інформаційна насиченість освітніх систем.

Вирішення навчально-виховних завдань у сучасному цілісному педагогічному процесі потребує більш високої професійної кваліфікації від учителя початкової школи, формування особистості вчителя, що відповідає за ціннісно-смисловий компонент змісту освіти, за той моральний контекст, у якому відбувається засвоєння цього змісту. А це потребує посилення уваги до індивідуальних рішень педагогів, пошуку ними власних підходів, неординарних моделей поведінки.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення літературних джерел із проблеми модернізації, фундаменталізації, демократизації вищої педагогічної освіти дозволяє визначити нові тенденції у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Проблемі визначення місця власної інноваційної діяльності викладача вищої школи присвячено дослідження Л. Н. Захарової, І. В. Гребеньова, Г. І. Саранцева, Н. К. Сергеєва, В. О. Рябової, Т. А. Тестова, О. І. Язикова та інших. Використання компетентнісного підходу як концептуально важливого засобу підвищення якості спеціалістів в Україні стало предметом уваги вітчизняних (О. О. Абдуліної, Г. О. Арутюнової, О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк, К. А. Жукенової, Є. Г. Іванової, О. Я. Конапацької, Г. Г. Кіт, Є. С. Палагіної, В. В. Сагарди, В. Т. Шутяка та інших) і зарубіжних (В. В. Богучарової, В. В. Чекер, Є. В. Чупрунова та інших) учених. Формування сучасного педагогічного мислення майбутніх учителів і фундаментальна наукова підготовка педагогічних кадрів висвітлюються в наукових працях В. І. Бондаря, І. Д. Беха, Л. В. Канішевської, О. Я. Савченко, Н. В. Кічу, С. А. Литвиненко, Г. В. Троцко та інших.

Метою статті є окреслення нових тенденцій у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи в наукових дослідженнях сучасних педагогів, у практиці організації навчально-виховного процесу сучасної вищої педагогічної школи.

Методи дослідження: вивчення психологічної та педагогічної літератури з питань інновацій у вищій педагогічній школі, аналіз сучасних досягнень у застосуванні компетентнісного підходу до підготовки

майбутніх учителів, анкетування студентів, тестування викладачів щодо місця власної інноваційної діяльності у професійній підготовці педагогів, педагогічний експеримент.

Виклад основного матеріалу. Сучасна педагогічна реальність висуває такі пріоритети, як: орієнтація на особистість із претензіями на своє місце в новому світі, моральний і правовий розвиток; гуманітарність і полікультурність освіти, що забезпечують мобільність і толерантність людини в сучасному світі; ключові компетенції, здібність людини до функціонального використання й оперативного оновлення знань як нового критерію освіченості; профільність, в основі якої лежить раннє виявлення й розвиток здібностей молодих людей до особистісної та професійної самореалізації в умовах ринку; створення ефективних систем управління якістю освіти.

Майбутній учитель початкової школи повинен оволодіти педагогічною діяльністю в усій повноті сутності цього поняття. Професійна педагогічна діяльність є основою для організації роботи всіх кафедр педагогічного навчального закладу. Яку б навчальну дисципліну не вивчав майбутній фахівець, він повинен розуміти, що оволодіває саме педагогічною діяльністю, певним її аспектом. Таким чином, весь викладацький колектив кафедр ВНЗ сприяє формуванню сучасного педагогічного мислення студентів. Поступово майбутній учитель початкової школи усвідомлює, що справжній педагог – завжди професіонал високого творчого рівня. Сутність його діяльності полягає в тому, щоб наблизитися до реальних учнів і засвоїти разом із ними спеціально побудований фрагмент культури, що має назву – зміст освіти [5].

Для цього ми навчаємо студентів незалежно від спеціалізації таким умінням: співвідносити освітній стандарт з реальною ситуацією розвитку учнів і поставити конкретні освітні завдання; дати смислову інтерпретацію навчального матеріалу; постійне вдосконалення методики на основі власного досвіду тощо.

Важливою функцією професійної освіти вчителя колектив кафедри початкової освіти МНУ імені В. О. Сухомлинського вважає формування спрямованості майбутнього педагога на неперервне професійно-педагогічне самовдосконалення, налаштування особистості на вирішення завдань креативної педагогічної діяльності. Формування такої спрямованості можливо, якщо педагог на всіх етапах професійної соціалізації й наступної педагогічної діяльності виступає як суб’єкт вільного свідомого вибору і прийняття педагогічної професії як пріоритетної життєвої цінності.

Навчальна діяльність у педагогічному вищому навчальному закладі повинна набути таких характеристик:

- свобода вибору освітніх траєкторій і шляхів вирішення завдань професійного становлення;
- продуктивна взаємодія викладача кафедри й майбутнього педагога, їх взаємозбагачення;

- становлення індивідуального стилю діяльності, обумовленого усвідомленням своєї унікальності, самоцінності та установки на саморозвиток;
- творчість, орієнтована на побудову кожним студентом свідомих планів, прогнозів і сценаріїв своєї професійної життєдіяльності в майбутньому [2, 114–117].

Важливою складовою готовності студента педагогічного ВНЗ до творчої професійної діяльності є формування сучасного педагогічного мислення, яке виходить за межі практичної діяльності. Воно охоплює конструювання педагогічних систем, вивчення впливу зовнішнього середовища на педагогічну систему, використання діалектики, системного аналізу й діяльнісного підходу, уміння виділяти об'єкт, предмет, формулювати гіпотезу дослідження, його завдання, виділяти зв'язки між компонентами педагогічної системи, розробляти методики навчання конкретним поняттям, фактам, планувати і здійснювати навчально-виховний процес [6].

З позиції педагогічного мислення повинен бути модернізований не лише зміст курсів методики навчання предмету, але й читання лекцій і проведення практичних занять. Теорія навчання предмету включає положення, що фіксують основні закономірності, факти, методи, питання організації навчання предмету. Більшість тем є традиційними, містяться в багатьох підручниках для студентів. Однак виклад їх слід вести в контексті системного аналізу й діяльнісного підходу з урахуванням результатів практичного досвіду вчителів. Студент повинен стати співучасником формування педагогічних концепцій [1].

Проблема випускників педагогічних ВНЗ полягає в недооцінці ролі вчителя в організації пізнавальної діяльності учнів, їх упевненості в тому, що вчитель відповідає лише за точне структурування навчального матеріалу. У дійсності ж учитель початкової школи відповідає за організацію результативної пізнавальної діяльності учнів із правильним, важливим і точно визначеним змістом [4].

Сьогодні випускник потрапляє у стохастичні умови: безперервно змінюються програми, профілі, класи й підручники, у яких учитель повинен сам вибудовувати логіку розкриття навчальної дисципліни, предмету, основ наук. Завданням учителя стає самостійна побудова конкретного варіанту змісту відповідно до вікових особливостей учнів, запитів практики й потреб розвитку самої особистості. У цій діяльності, як справедливо зазначає В. А. Тестов, технології навчання допомогти не можуть. «Навіть при найширшому тлумаченні технологія навчання не займається ні відбором змісту навчання, ні дослідженням проблем мотивації, ні обґрунтуванням принципів побудови шкільних навчальних предметів» [7].

Будь-які інновації, теоретичні розробки в межах педагогіки і психології, у галузі навчання й виховання залишаються надбанням лише їх авторів до тих

пір, поки не будуть реалізовані в навчальному процесі початкової школи, що має предметний характер. Всі вони реалізуються через предметний зміст навчання, у ході засвоєння учнями основ наук, навчальних предметів. Отже, поза предметним полем діяльності конкретного вчителя, поза реалізацією будь-якої теорії в контексті навчального предмету вони не можуть бути засвоєні й доведені педагогами до практичного застосування.

Таким чином, важливим елементом стандартів педагогічної освіти повинна бути методична, професійна компетентність учителя, визначена нами як здібність конструювати ефективний навчальний процес для широкого кола педагогічних ситуацій у контексті навчального предмета. Методична компетентність як інтегральна характеристика має системно-діяльнісний характер, оскільки потребує реалізації у власній конструктивній діяльності достатньо складної системи наукових, психолого-педагогічних і суто методичних, пов'язаних із методиками викладання конкретного предмету, знань, умінь і досвіду діяльності.

Відповідно до концепції вивчення педагогічних дисциплін, розробленої на кафедрі початкової освіти МНУ імені В. О. Сухомлинського, метою професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в умовах університету є розвиток педагогічної спрямованості особистості студента, формування в нього загально культурних і професійних компетенцій, що дають можливість працювати в навчальних закладах різного типу. Реалізація цієї мети здійснюється в межах компетентнісного підходу, сутність якого полягає в переході від знаннєвої до діяльнісної парадигми професійного навчання й виховання майбутнього вчителя. Фрагментом професійної компетентності педагога була й залишається його предметна, наукова підготовка.

Важливою складовою успішної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах університету є власна інноваційна діяльність викладача. Ефективність інноваційної діяльності викладача значною мірою визначається психологічним кліматом кафедри, мотиваційною й когнітивно-діяльнісною готовністю викладачів до інноваційної діяльності, традиціями кафедри, іміджем викладача.

Кафедральний рівень новацій визначається розробкою цілей вивчення педагогічних дисциплін на основі компетентнісного підходу при переході на багаторівневу модель вищої педагогічної освіти, модернізації змісту навчальних дисциплін, упровадження інноваційних технологій у процесі вивчення педагогічних дисциплін, включення студентів у реалізацію соціально-педагогічних ініціатив у навчанні, розробкою різних аспектів дослідження ефективності інноваційної діяльності.

Індивідуально-викладацький рівень – це розробка викладачами навчального змісту, методів, засобів інноваційного навчання згідно з індивідуальними особливостями і стилем власної професійної діяльності,

проектування різних форм інновацій, розробка їх науково-методичного забезпечення, експериментальна обробка й упровадження.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження дозволяє окреслити нові тенденції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Головним напрямом інноваційної діяльності викладачів кафедри є проектування та реалізація компетентнісної моделі професійної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. Важливою складовою інноваційних процесів у професійній підготовці є формування сучасного педагогічного мислення майбутніх фахівців початкової школи. Подальшого вивчення потребує проблема чіткого визначення професійних компетенцій педагогів, пошук шляхів ефективного їх формування в умовах освітньо-виховного процесу вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гребенев И. В. Фундаментальная научная подготовка учителя как основа его профессиональной компетентности / И. В. Гребенев, Е. В. Чупрунов // Педагогика. – 2010. – № 8. – С. 34–40.

2. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.

3. Дубасенюк О. А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Франка, 2011. – 114 с.

4. Михайлик Л. В. Інноваційний менеджмент в сучасній школі / Л. В. Михайлик // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 2. – С. 104–110.

5. Саранцев Г. И. Формирование современного методического мышления студентов педагогического ВУЗа / Г. И. Саранцев // Педагогика. – 2011. – № 10. – С. 24–31.

6. Сергеев Н. К. Университетское педагогическое образование в современных условиях / Н. К. Сергеев // Педагогика. – 2011. – № 10. – С. 45–50.

7. Тестов Т. А. Стратегия обучения в современных условиях / Т. А. Тестов // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 16–23.

РЕЗЮМЕ

Казанжи И. Новые тенденции в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы в условиях университета.

В статье очерчены новые тенденции в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов в условиях университета. Методологические основы исследования составили положения теории познания о диалектической взаимосвязи педагогических явлений, социальной определённости и гуманно-творческой сущности личности. Теоретическое и практическое значение исследования состояло в раскрытии сущности таких понятий, как «компетентностный поход к профессиональной подготовке будущих учителей»; «инновационная педагогическая деятельность преподавателя». Проанализированный опыт разрешил наметить пути обновления профессиональной подготовки будущих учителей в образовательно-воспитательном пространстве высшего педагогического заведения.

Ключевые слова: *педагогические инновации, компетентностный подход, профессиональные компетенции, инновационная педагогическая деятельность, фундаментальная научная подготовка, современное педагогическое мышление.*

SUMMARY

Kazanzhy I. New tendencies in the professional training of future primary grades teachers in the conditions of university.

In the article new tendencies in the professional training of future primary school teachers in the conditions of university are described. Principles of the cognitive theory about dialectical interdependence of the pedagogical phenomena, social definiteness and human and creative substance of the personality have composed methodological bases of the investigation. Theoretical and practical sense of the investigation consists in the opening of such notions' essence as "competence approach to professional training of future teachers", "innovative pedagogical teacher's activity". Analyzed experience has allowed planning the ways of the future teachers' professional training renewal in the educational space of the higher pedagogical institution.

Passing of the Law about the higher education in Ukraine orients on the significant deepening of the fundamental and professional training of higher education institution graduates, envisage fundamental changes of teachers' activity in the educational space of the higher education institution. First of all passage to the dialogical form of interaction with the students is widening the forms and the methods of the educational process arrangement arsenal, introduction of pedagogical innovations into the practice of higher education institutions' activity, including informational technologies, technologies of projecting of department teachers innovative activity, realization of competence approach, that significantly changes aims, content and educational process technologies in the modern pedagogical higher education institution. It becomes especially brightly apparent in the process of study of the pedagogical disciplines which are the core of the professional competent teacher's training for the new school.

In the process of future primary school teacher's training it is important to imagine the entire picture of that professional reality which the graduate of the pedagogical higher education institution has to enter. He needs not just to enter but to adapt quickly, become the leader of renewal and high quality of education.

Solving of the educational tasks in modern entire pedagogical process needs higher professional qualification of the primary school teacher, formation of teacher's personality, that is responsible for the value notional component of the education content, for that moral context, in which adoption of this content takes place. It needs strengthening of attention to individual pedagogues' decisions, the research of their own approaches, extraordinary models of behavior.

Key words: *pedagogical innovations, competence approach, professional competencies, innovative pedagogical activity, fundamental scientific training, modern pedagogical thinking.*

УДК 378.015.31:335

Олександр Коваленко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СУЧАСНИЙ СТАН РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Метою написання даної статті є проведення аналізу існуючих підходів до трактування понять економічної культури та економічної компетентності як однієї з найважливіших складових економічної культури; визначення особливостей розвитку економічної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної

справи під час їх навчання у вищому навчальному закладі. Розкривається сутність визначень «економічна культура», «економічна компетентність», «підприємництво», розглядаються проблеми формування економічної культури студентів, які навчаються за спеціальністю готельно-ресторанна справа, проблеми формування економічних компетенцій при підготовці майбутніх фахівців галузі знань «сфера обслуговування» у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: *культура, економічна культура, економічна компетентність, структура економічної компетентності, підприємництво, фахівці з готельно-ресторанної справи, ринкова економіка, процес навчання у вищому навчальному закладі.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві швидкими темпами розвивається ринкова економіка й тому зростає інтерес до економічних знань і до успішного ведення приватного підприємництва, що, у свою чергу, призводить до розширення споживчого ринку продукції та послуг, розвитку конкуренції й появи нових робочих місць. Виходячи з ситуації, що склалася, зростає інтерес студентів до знань в області економіки та підприємництва.

Сучасна вітчизняна економіка будується на нових правових та соціально-економічних принципах і потребує формування цілком розвинених, професійно-компетентних, комунікабельних, конкуренто-спроможних, професійно-мобільних фахівців, які можуть самостійно визначити цілі і творчо реалізувати їх шляхом саморозвитку й самовиховання. У такому контексті актуалізується необхідність пошуку і впровадження ефективної моделі розвитку економічної культури майбутніх випускників вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації.

Розвиток освіти вимагає використання нових технологій навчання, що дозволяють забезпечити готовність випускників до професійної діяльності, які володіють професійною та економічною культурою, до складу яких входить і економічна компетентність.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що різні аспекти формування економічної та професійної компетентності майбутніх фахівців є предметом дослідження багатьох сучасних учених: В. С. Лозниці, В. Д. Лагугіна, С. Д. Максименко, В. В. Рибалки, І. Ф. Прокопенко, В. В. Краєвського, А. В. Хуторського, С. А. Щеннікова, Дж. Равена.

У працях учених І. А. Зязюна, Г. С. Костюка, Е. А. Мілеряна, Н. Г. Ничкало, І. Д. Беха і зарубіжних дослідників А. Маслоу, Б. Кліфора виявлено спільність підходів до сучасного вирішення завдань підготовки молоді до життєдіяльності в умовах ринку.

Метою статті є проведення аналізу існуючих підходів до трактування понять економічної культури та економічної компетентності як однієї з найважливіших складових економічної культури, визначення особливостей розвитку економічної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи під час їх навчання у вищому навчальному закладі.

Методи дослідження. Нами було використано такі теоретичні методи, як: аналіз філософської, економічної, культурологічної, психологічної й педагогічної літератури з проблеми формування економічної культури та економічної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи для визначення напрямів дослідження й понятєво-категоріального апарату.

Виклад основного матеріалу. Проведене нами дослідження дозволило визначити сутність поняття економічна культура студентів спеціальності готельно-ресторанна справа як інтегративного особистісного новоутворення, що становить єдність аксіологічного, технологічного, творчого й особистісного компонентів, яке має динамічний характер, є показником становлення й розвитку особистості та забезпечує продуктивну професійну діяльність майбутнього фахівця в економічній сфері. Компоненти й зміни, що відбуваються в кожному з них, створюють умови для подальшого розвитку особистості студентів та їхньої економічної культури.

Головною особливістю компетентності як складової будь-якої культури та психолого-педагогічного феномена є не специфічні предметні вміння й навички, абстрактні загально-предметні інтелектуальні або логічні операції, а конкретні життєві вміння та навички, необхідні людині будь-якої професії і віку.

Компетентність ґрунтується на знаннях і вміннях, не обмежуючись ними, обов’язково охоплюючи особистісне ставлення до них особистості, а також досвід, який дозволяє ці знання реалізувати та здатність зрозуміти життєву ситуацію, у якій вона зможе їх застосувати.

Російські педагоги В. Краєвський, А. Хуторський вважають поняття «компетентність» системним утворенням і сукупністю особистісних якостей студента (ціннісно-смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), обумовлених досвідом його діяльності в певній соціальній та особистісно-значущій сфері. Компетентність передбачає досвід застосування компетенції [3]. Вони пояснюють, що компетенція в перекладі з латинської означає коло питань, за якими особистість добре обізнана, дізналася їх і має досвід.

Компетентність у певній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. Компетентність є результатом придбання компетенцій [3, 3–10].

Компетенція, за визначенням, – це єдність знань, умінь і відносин у процесі професійної діяльності, що визначаються вимогами посади, конкретної ситуації й бізнес-цілям організації [1, 243].

Англійський психолог Дж. Равен визначає компетентність як специфічну здатність ефективного виконання конкретних дій у предметній області та розуміння відповідальності за свої дії. Він виділяє «вищі компетентності», які передбачають наявність у людини високого рівня ініціативи, здатності організовувати людей для виконання поставлених

цілей, готовності оцінювати й аналізувати соціальні наслідки своїх дій [7, 161]. Дж. Равен побудував модель загальної компетентності, яка представляє собою матрицю з багатьох елементів, але такий обсяг цих елементів робить її застосування практично неможливою [7].

З теоретичних позицій учених, сутність підприємництва полягає в тому, що в інтелекті людини знаходиться й апробується щось нове, те, чого раніше не було в структурі задуманого або вже діючого виробництва, у певному соціальному просторі розвитку суспільства. За визначенням психологів Ю. М. Швалба, А. В. Данчева «підприємництво – це акція відкритих певних «нових місць» в економічній структурі, що вже склалася ....» [8].

У відомій праці зарубіжного вченого Б. Карлофа «Ділова стратегія» чітко описані психологічні особливості підприємця. До них автор відносить самостійність в ухваленні рішень, схильність до нового, відкритість до критики, вимогливість до себе, здатність до праці з партнерами [2].

Сьогодні можна говорити про економічні компетенції – як у практичному вираженні діяльної, методологічної, комунікативної та інших компетенцій, затребуваних у сучасному світі. Іншими словами, кожен випускник вищого навчального закладу повинен тією чи іншою мірою бути підприємцем. Економічна компетентність – сукупність особистих і ділових якостей, навичок, знань, модель поведінки особистості, володіння якими допомагає успішно вирішувати різні економічні завдання й досягати високих результатів діяльності [5].

Підприємництво стає необхідними компонентом економічної компетентності та економічної культури загалом.

Завдання підприємництва в освіті – розкриття особистісного потенціалу і така його трансформація, коли студент розглядається як унікальна цілісність у здатності досягти поставленої мети. Підприємець аж ніяк не є простим виконавцем кимось запропонованих функцій. На першому плані знаходяться його власні ідеї, саме їх він і намагається реалізувати. Він повинен бути в змозі визначити ситуативні межі своїх можливостей до дії й самостійно брати на себе ризик виходу за ці межі. Це означає, що він повинен уміти оцінювати можливі наслідки власних учинків і впевнено відстоювати свою позицію. Тому підприємець повинен мати таку якість, як здатність до індивідуальних дій, що заснована на впевненості в своїх силах – здатності сприймати невизначеність, що виникає, як шанс для її творчого осмислення; здатності до діалогу, відстоювання власної позиції; на вмінні поважати думку інших і досягати угоди; на здатності правильно оцінювати об’єктивну реальність, що дозволяє знаходити рішення, оптимальні в конкретних обставинах [6].

Випускники вищої школи повинні бути готові гнучко реагувати на потреби ринку праці. Для цього необхідно ще в процесі навчання формувати в них економічно-підприємницьке ставлення до роботи, що

має на увазі мотивацію на досягнення успіху, мобільність у рішенні задач, творчий підхід, комунікативні вміння, здатність приймати на себе відповідальність, уміння будувати міжособистісні відносини [6].

Виходячи із завдань економічно-підприємницького підходу в навчанні, необхідно створення соціокультурного простору в навчальному закладі, який сприяв би підготовці студентів до самостійного інформаційного засвоєння знань, розвитку всього комплексу саморегуляції: мотиваційної сфери, самоконтролю і прояви творчої активності майбутнього фахівця, включеного в процес розвитку економічної компетентності.

Розглядаючи форми підготовки учнів до економічної діяльності важливо відзначити, що тут значно більше уваги слід приділяти позааудиторній роботі поряд з аудиторною. У ході аудиторних занять в основному формуються теоретичні навички на основі: трансляції знань про особливості й закономірності економічної діяльності; вимоги, що висуваються до учасника економічної діяльності; аналізу різних підходів до вирішення проблем, що виникають в економічно-підприємницькій діяльності.

Позааудиторна діяльність дозволяє не тільки розширити теоретичні знання студента, але й розвиває його мотивацію займатися економічною діяльністю в якості організатора чи учасника, сформувати практичні навички у сфері економіки.

У якості психолого-педагогічних умов розвитку економічної компетенції, як складової економічної культури, виділяємо:

1) чіткість мети підготовки та освітніх завдань;

2) педагогічне керівництво;

3) мотивацію студентів до самоосвітньої діяльності;

4) збільшення частки самостійної роботи;

5) інформованість студентів про можливі механізми, методи, форми й результати економічної підготовки;

6) удосконалення навчально-виховного процесу;

7) використання нових інформаційних технологій та мережі Інтернет;

8) готовність педагогічного складу до ефективного формування економічної культури у студентів;

9) облік психологічних особливостей особистості, рівня її орієнтації на економічну діяльність.

Отже, економічна компетентність, як одна зі складових економічної культури – це особисті або ділові якості, навички, моделі поведінки, володіння якими допомагає успішно вирішувати певні економічні завдання й досягати високих результатів професійної діяльності. Відсутність тієї чи іншої економічно-підприємницької компетенції в людини знижує її компетентність у бізнес-діяльності. Чим більшою є кількість цих компетенцій в арсеналі людини, тим з більшою ймовірністю вона впорається з поставленими перед нею бізнес-завданнями. У зв’язку з цим,

розбираючи поняття на складові, можна стверджувати, що економічна компетентність включає в себе підприємницьку, інформаційну, комунікативну і проектну компетенції й виражається в таких характеристиках, як: готовність до ефективної комунікації; готовність до використання інформації; готовність і здатність застосування методів проектування в практичному житті та професійній діяльності; готовність до самоорганізації своєї діяльності; життєстійкість та стресостійкість [4].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, підготовка студентів вищих навчальних закладів до економічної діяльності сьогодні все більше впроваджується в навчальний процес. Розвиток економічної компетентності являє собою досить складний процес, тому що значною мірою він обумовлюється психологічною складовою. Тому високий рівень підготовки студентів будь-яких спеціальностей, у тому числі й спеціальності готельно-ресторанна справа галузі знань «сфера обслуговування» до економічної діяльності має здатність забезпечити в майбутньому соціально-економічний розвиток економічної компетентності.

Розвиток економічної компетентності майбутніх фахівців у системі вищої освіти є актуальним кроком до задоволення потреб студентів, підвищення рівня компетентності та забезпечення зростання ефективності роботи навчальних закладів із метою підвищення якості освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Електронний ресурс] / И. А. Зимняя. – Режим доступа :
http://www.rsuh.ru.

2. Карлоф Б. Деловая стратегия / Б. Карлоф. – М. : Наука, 1991. – С. 82–83.

3. Краевский В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. Краевский, А. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.

4. Матвєєв С. О. Економічна культура [Електронний ресурс] / С. О. Матвєєв, Л. І. Лясота // Матвєєв С. О. Економічна соціологія / С. О. Матвєєв, Л. І. Лясота. – Суми, 2006. – Режим доступу :
http://tourlib.net/books_others/matveev103.htm.

5. Морозова В. Понятие и структура экономической компетентности менеджера / В. Морозова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – Том II. – С. 200–204.

6. Панов Ю. И. Развитие предпринимательской активности современной молодежи в процессе обучения / Ю. И. Панов // Человек и образование. – 2008. –№ 4 (17). – С. 47–57.

7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : Наука, 2002. – С. 161–162.

8. Швалб Ю. М. Практична психологія в економіці та бізнесі / Ю. М. Швалб, О. В. Данчева. – К. : Лібра, 1998. – 270 с.

РЕЗЮМЕ

Коваленко А. Современное состояние развития проблемы формирования экономической культуры будущих специалистов гостинично-ресторанного дела как педагогическая проблема.

Целью написания данной статьи является проведение анализа существующих подходов к трактовке понятий экономической культуры и экономической компетентности как одной из важнейших составляющих экономической культуры. Рассматриваются проблемы формирования экономической культуры студентов, обучающихся по специальности гостинично-ресторанное дело, проблемы формирования экономических компетенций при подготовке будущих специалистов отрасли знаний «сфера обслуживания» в ВУЗе.

Ключевые слова: *культура, экономическая культура, экономическая компетентность, структура экономической компетентности, предпринимательство, специалисты гостинично-ресторанного дела, рыночная экономика, процесс обучения в высшем учебном заведении.*

SUMMARY

Kovalenko A. The current state of the problem of the economical culture formation of future hotel and restaurant business specialists as a pedagogical problem.

The purpose of writing this article is carrying out the analysis of existing approaches to the interpretation of the concepts economic culture, as well as economic competence as one of the most important components of the economic culture and determining features of economic competence of the future hotel and restaurant business specialists during their training at higher education institution.

The problem of the moral and spiritual development of the country, the observance of the cultural belonging of the ethons is very sharp in the modern period of the independent states and particularly of Ukraine. These facts take place in the process of the statehood development and the concentration of the economical development on the right way. The main researches of the western and domestic scientists about the influence of the culture on economics and their interconnection are examined and analysed in this article.

Our research has allowed to define the essence of the concept of hotel and restaurant business students' economic culture as integrative personal new formation. It makes the unity of axiological, technological, creative and personal components having a dynamic character as an indicator of formation and personality development in the economic field. The main feature of competence as a part of any culture is not specific subject knowledge. In other words conceptual living skills and abilities are necessary for a person of any specialization and at any age.

Development of the economic competence is quite a complex process which is substantially explained with a psychological component. Therefore the high level of student training of any professions including hotel and restaurant business trades of "services industry" knowledge branch in economic activity has the ability to provide social economic development of the economic competence in future.

Development of the economic competence of future specialists in higher education system is an actual step for satisfaction of students' needs, increasing competence level and ensuring growth of overall performance of education institutions for the purpose of education quality improvement.

Key words: *culture, economic culture, economic competence, structure of economic competence, business, hotel and restaurant business specialists, market economy, process of training at a higher education institution.*

УДК 37.018.262:373.31

Алла Колишкіна
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ

У статті обґрунтовано методи й результати дослідження готовності вчителів початкових класів до формування екологічно доцільної поведінки школярів. Дослідження зазначеної проблеми дало можливість виокремити: особливості роботи вчителів-класоводів із батьками й учнями щодо формування екологічно доцільної поведінки; вивчення стану взаємодії школи і сім'ї в контексті формування екологічно доцільної поведінки учнів початкової школи. Діагностика проводилася за допомогою таких методів: анкетування, бесіди. Виявлено суперечності між: прагненням учителів до організації екологічного виховання учнів початкових класів відповідно до європейських орієнтирів і переважанням урочної форми роботи; розумінням учителями важливої ролі батьків в екологічному вихованні учнів у школі й одноманітністю, несистемністю роботи з батьками.

***Ключові слова**: екологічно доцільна поведінка, екологічне виховання, ставлення до об'єктів природи, констатувальний етап експерименту, методи дослідження, учні початкової школи, вчителі початкових класів.*

Постановка проблеми. Гармонізація взаємовідносин людини і природного довкілля досягається сукупністю шляхів – політико-правовим, соціально-економічним, науково-технічним. У зв'язку з цим все більшого значення набуває екологічна освіта та виховання підростаючого покоління, реалізація яких означена в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Національній програмі виховання дітей та молоді, інших нормативних документах.

Сучасна парадигма освіти спонукає освітню галузь, навчальний заклад і сім'ю до конкретних кроків на шляху формування екологічної культури особистості загалом і її екологічно доцільної поведінки зокрема. Екологічно спрямоване, особистісно орієнтоване виховання учнів початкових класів у школі й сім'ї можливе лише за умови спеціальної підготовки вчителів початкових класів.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз змісту екологічної освіти та виховання в сучасній педагогіці здійснено А. Н. Захлєбним, І. Д. Звєрєвим, Г. П. Пустовітом, І. Т. Суравегіною, у працях яких висвітлено концептуальні засади досліджуваного та запропоновані відповідні методики.

Проблема екологічного виховання школярів вивчалася в різних аспектах, зокрема: формування екологічної компетентності, екологічної культури, ціннісного ставлення до природи, екологічно мотивованої поведінки учнів (О. О. Колонькова, О. Л. Пруцакова, Н. А. Пустовіт, С. В. Скрипник, І. В. Трубнік).

Екологічна підготовка майбутнього вчителя розглядалася С. В. Алексєєвим, О. А. Бідою, Г. В. Ковальчук, Н. С. Назаровою, О. С. Сластьоніною, С. В. Совгірою. Проблема екологічної освіти в педагогічній теорії та практиці роботи шкіл України знайшла відображення в дослідженні І. М. Костицької.

Мета даної статті полягає в аналізі готовності вчителів початкових класів до формування екологічно доцільної поведінки учнів початкової школи та виявленні педагогічних суперечностей у контексті формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. У даній роботі під «екологічно доцільною поведінкою учнів початкових класів» розуміємо дії та вчинки під час безпосередньої й опосередкованої взаємодії з природою, пов'язані між собою ціллю збереження природи, обумовлені характерним для учнів початкових класів непрагматичним суб'єкт-суб'єктним ставленням до об'єктів природи або зовнішньо унормовані дорослими (учителем, батьками) [4]. Дослідження проблеми формування екологічно доцільної поведінки школярів дає можливість виокремити особливості зазначеного процесу для учнів початкових класів.

Реалізація цієї мети не буде вдалою без свідомої педагогічної позиції батьків, які повинні вбачати у спілкуванні дітей із природою не тільки мету – формування гуманного ставлення до неї, але й засіб гармонійного розвитку особистості дитини. Тому виникає необхідність дослідити можливості сім'ї щодо формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів, а також виявити, як школа, з одного боку, керує цим процесом, а з іншого – використовує досвід батьків у процесі екологічного виховання в позаурочний час.

З цією метою, на констатувальному етапі експерименту вивчалися ставлення вчителів початкової школи до виховання в учнів екологічно доцільної поведінки, характер роботи з батьками й учнями щодо формування екологічно доцільної поведінки. Діагностика проводилася за допомогою анкетування вчителів і бесіди з ними.

Зміст запитань, що їх містить анкета, передбачав з'ясування того, чи розуміють класні керівники сутність екологічного виховання й екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів, зокрема, усвідомлення важливості формування екологічно доцільної поведінки учнів; надання переваги тим чи іншим формам і методам екологічного виховання школярів.

Метою бесіди було одержання розширеної й поглибленої, порівняно з анкетуванням, інформації, з'ясування позицій учителів щодо взаємодії з батьками під час формування екологічно доцільної поведінки учнів початкової школи, педагогічного просвітництва серед батьків щодо екологічного виховання.

Оскільки учні початкових класів не розуміють всезагального зв'язку явищ і предметів природи, їм переважно складно обґрунтувати

необхідність дотримання певного правила або норми поведінки. Крім того, навіть дотримуючись їх у житті, вони керуються не переконаннями, певною внутрішньою системою принципів, а зовнішніми чинниками – вимогами, бажанням самоствердитися тощо. Мотиви, почуття дітей щодо природи несформовані, про що свідчить недостатній розвиток емоційної сфери.

Така ситуація спонукала до вивчення методики роботи вчителів початкових класів із батьками й учнями щодо формування екологічно доцільної поведінки учнів. Ця робота мала на меті:

– визначення особливостей роботи вчителів-класоводів з батьками й учнями щодо формування екологічно доцільної поведінки;

– вивчення стану взаємодії школи й сім'ї в контексті формування екологічно доцільної поведінки учнів початкової школи.

Аналіз відповідей учителів на перше запитання анкети («На Вашу думку, що таке екологічне виховання?») показав: 47,6 % респондентів ототожнюють екологічне виховання з охороною природи; 20,8 % із них включають до екологічного виховання формування екологічних знань; 16,9 % учителів зводять екологічне виховання до формування відповідального ставлення до об'єктів природи; 14,7 % зазначають, що йдеться про формування засад екологічної культури. Очевидним є недостатнє усвідомлення вчителями змісту екологічного виховання учнів початкових класів.

Надзвичайно важливим, на наш погляд, є з'ясування уявлень учителя про роль і місце кожного з компонентів екологічного виховання. З'ясувалося, що на перше місце (35,8 %) в системі формування в учнів початкових класів екологічно доцільної поведінки більшість учителів ставлять вияв інтересу до природи. Друге місце (29,1 %) посідають знання про природу. На третьому місці відразу три чинники: формування моральних уявлень (15,4 %), формування відповідального ставлення до природи (15,5 %) та практична діяльність у природі (15,3 %). Переживання за стан природи (9,3 %), емоційний вплив учителі поставили на останнє місце. На недооцінюванні чуттєвого виховання з боку вчителів і тенденції до переважного розвитку інтелектуальної сфери дитини наголошують Л. І. Божович, Л. С. Виготський, С. І. Жупанин та ін. [1; 2; 3]. Ігнорування емоційно-ціннісної сфери, без сумніву, негативно позначається на ефективності виховання.

На запитання «Чи проводите Ви у своєму класі роботу щодо охорони навколишнього середовища?» 100 % учителів відповіли ствердно, однак виявилося, що 62 % з них роблять це систематично, а 38 % – епізодично.

Більшість учителів (65,3 %) віддають перевагу урочній формі, лише 10,9 % виділяють як домінуючу позакласну. Важливість паралельної організації позакласної й урочної роботи підкреслюють 14,7 % учителів; урочної та позаурочної – 5,9 %; роль усіх форм відзначили 3,2 %. Майже всі опитані застосовують методи наочного (97,1 %) і вербального (88,9 %) впливу на учнів; 29,4 % учителів використовують ігровий метод; лише

11,2 % – працю в природі; 9,6 % – доручення, пов'язані з доглядом за об'єктами природи.

Наступне запитання анкети дало можливість з'ясувати, що переважна більшість учителів (46,7 %) спираються в основному на матеріал шкільних підручників і науково-популярну літературу (25,8 %); 22,4 % учителів користуються спеціальними методичними посібниками; 5,1 % опитаних – випадково дібраним матеріалом. Принагідно варто відзначити, що багато хто нарікає на відсутність достатньої кількості спеціальних методичних посібників щодо організації екологічного виховання.

З'ясовуючи, яким знанням про об'єкти живої та неживої природи віддають перевагу вчителі, які питання вони висвітлюють більше, ми з'ясували, що більшість учителів (36,4 %) обирають інформацію про тваринний світ; 30,1 % висвітлюють питання про вплив людини на природу; про рослини інформують 23,8 % опитаних; найнижчий кількісний показник стосується інформації про об'єкти неживої природи – 9,7 %.

Організувати на належному рівні виховну роботу з дітьми одному вчителеві важко, що пояснюється (як зазначають самі вчителі) значним навантаженням, недостатньою кількістю розробок і посібників з даної проблеми. Але в учителя є надійні помічники – батьки, з-поміж яких завжди знайдуться люди, які знають і люблять природу, у яких є бажання передати цю любов дітям.

З цього приводу вчителям початкових класів було задане запитання: «Які форми взаємодії з сім'єю в екологічному вихованні дітей Ви вважаєте найкращими?». Доречними формами зв'язку школи з сім'єю вчителі вважають індивідуальні бесіди з батьками (43,5 %) та батьківські збори (38,4 %), натомість залучення батьків до організації екскурсій і заходів (10,8 %), а також спільна робота в гуртках (7,3 %) опинилися на останніх місцях. Це свідчить, що вчителі недостатньо розуміють взаємодію як найбільш ефективну форму виховного впливу на учнів.

Нас цікавило й те, якому виду співпраці вчителі віддають перевагу. Виявилося, що 54,9 % респондентів проводять індивідуальні бесіди та консультації; 26,6 % як провідну форму співпраці з батьками рекомендують практичні заходи; незначна частина вчителів (7,9 %) організовують педагогічне просвітництво в царині екологічного виховання; рекомендують батькам спеціальну літературу 6,8 % вчителів; лише 3,8 % проводять тематичні батьківські збори.

Проаналізувавши відповіді вчителів щодо труднощів, які виникають під час організації екологічного виховання, з'ясували: 68,2 % учителів нарікають на брак часу; ще більше опитаних (90,3 %) – на недостатню кількість методичної літератури; відсутністю наочності переймаються 12,8 % учителів; 7,1 % занепокоєні відсутністю роздаткового матеріалу.

Результати анкетування вчителів-класоводів засвідчили:

– правильне розуміння сутності поняття «екологічно доцільна поведінка» притаманне незначній кількості вчителів, переважна ж їх більшість потрактовують це поняття вузько;

– більшість учителів усвідомлюють важливість формування екологічно доцільної поведінки в початковій школі, віддаючи перевагу урочній формі організації навчання;

– учителі майже не організовують екологічні гуртки за участю батьків і зрідка проводять тематичні батьківські збори;

– взаємодія вчителів з батьками учнів могла би бути більш різнобічною й цікавою за наявності методичної літератури.

На наступному етапі проводилися бесіди з учителями. Метою першої бесіди було з'ясувати, чи розуміють учителі сутність екологічно доцільної поведінки. Аналіз результатів бесіди засвідчив, що це поняття 39,1 % учителів сприймають як прояв «любові до природи»; 24,2 % характеризують її як складову загальної культури людини; 16,8 % вкладають у зміст поняття «екологічно доцільна поведінка» вияв дбайливого ставлення до природи; 11,2 % визначають екологічно доцільну поведінку як поведінку, пов'язану з дотриманням певних правил у природі; 8,7 % залишили запитання без відповіді. Водночас учителі визнають актуальність формування екологічно доцільної поведінки, проте методикою роботи в цьому напрямі вони належно не опанували через брак методичних розробок.

Учителі початкових класів вважають за необхідне поглиблення й розширення своїх екологічних знань, проте зазначають, що для цього потребують: більше наукової літератури (28,3 %), методичних посібників екологічного змісту (35,7 %), спеціальних курсів із перепідготовки (5,4 %). Майже третина вчителів початкових класів (30,6 %) вважають, що мають достатні екологічні знання.

Наступна бесіда щодо залежності розвитку особистості від перспектив взаємодії суспільства і природи спричинила в учителів певні труднощі (15,4 % не відповіли на запитання); решта вважають, що така залежність існує, але в розвитку особистості віддають перевагу освіченості (36,2 %); 48,4 % вважають, що виховання спрямоване на підготовку особистості до активних конструктивних дій і вчинків у взаємодії з природою.

З'ясовуючи, як під час навчальних занять учителі висвітлюють екологічні проблеми, виявили, що 100 % використовують наочні та вербальні методи; 19,2 % респондентів застосовують творчий підхід; 15,4 % – пропонують виконувати практичні завдання в природі.

Під час з'ясування стану взаємодії школи і сім'ї в контексті формування екологічно доцільної поведінки учнів початкової школи (третя бесіда) були отримані такі результати: 5,3 % учителів запрошують батьків на заняття, тематика яких дотична до екологічного виховання. Проблеми, пов'язані з

погіршенням екологічної ситуації, з батьками обговорюються лише тоді, коли вони цього потребують, під час індивідуальних бесід (33,4 %). Учителі-класоводи ініціюють екологічні заходи за участю батьків: суботники (68,9 %), екологічні свята (12,2 %), акції «друге життя речей» (3,5 %).

Відповіді на останнє запитання щодо пріоритету сім'ї чи школи в екологічному вихованні дітей розподілилися так: 36,5 % респондентів віддали перевагу школі, 40,8 % – сім'ї. Майже чверть учителів (22,7 %) зазначили, що найкращого результату можна досягти за умови поєднання зусиль педагогів і батьків, їх тісної взаємодії.

Отже, після анкетування та бесіди з учителями можна дійти таких висновків:

1. Школа докладає певних зусиль до формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів, однак переважно під час уроків, мало використовуючи можливості позакласної роботи.

2. Робота у зазначеному напрямі не завжди ведеться систематично. У свідомості переважної більшості вчителів наукове пізнання природи та проблеми її охорони не пов'язуються з вихованням почуттів. Надзвичайно мало уваги вчителі приділяють висвітленню значення неживої природи та проблемам, пов'язаним із її охороною.

3. Взаємодія школи і сім'ї щодо формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів недостатня. Педагогічне просвітництво серед батьків із даного питання не знаходить широкого відображення в роботі вчителів.

4. Форми взаємодії з сім'ями відзначаються одноманітністю, а власне взаємодія – несистематичністю. Найбільш поширеною є індивідуальна бесіда, яка відбувається за потреби батьків.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, процес формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів містить суперечності між: прагненням учителів до організації екологічного виховання учнів початкових класів відповідно до європейських орієнтирів і переважанням урочної форми роботи та недостатнім усвідомленням змісту екологічного виховання; розумінням учителями важливої ролі батьків в екологічному вихованні учнів у школі й одноманітністю, несистемністю роботи з батьками.

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту засвідчують, що існує нагальна потреба визначення педагогічних умов, які сприяли б подоланню наявних недоліків, коригування змісту, форм і методів взаємодії школи і сім'ї, спрямованої на формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.

2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 224 с.

3. Жупанин С. І. Педагогічні основи формування в молодших школярів художнього образу природи / С. І. Жупанин. – Ужгород : Карпати, 1994. – 192 с.

4. Колишкіна А. П. Педагогічні умови формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів у взаємодії школи і сім'ї / А. П. Колишкіна / Теорія і методика навчання й виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : від історії до інновацій : монографія / за ред. А. А. Сбруєвої, С. М. Кондратюк. – Суми : Мрія, 2015. – С. 117.

РЕЗЮМЕ

Колышкина А. Анализ готовности учителей начальных классов к формированию экологически целесообразного поведения школьников.

В статье обоснованы методы и результаты исследования готовности учителей начальных классов к формированию экологически целесообразного поведения школьников. Исследование данной проблемы позволило выделить: особенности работы учителей с родителями и учениками по формированию экологически целесообразного поведения; изучение состояния взаимодействия школы и семьи в контексте формирования экологически целесообразного поведения учащихся начальной школы. Диагностика проводилась с помощью следующих методов: анкетирование, беседы. Выявлены противоречия между: стремлением учителей к организации экологического воспитания учащихся начальных классов в соответствии с европейскими ориентирами и преобладанием урочной формы работы; пониманием учителями важной роли родителей в экологическом воспитании учащихся в школе и однообразием, несистемностью работы с родителями.

***Ключевые слова**: экологически целесообразное поведение, экологическое воспитание, отношение к объектам природы, констатирующий этап эксперимента, методы исследования, ученики начальной школы, учителя начальных классов*.

SUMMARY

Kolyshkina A. Analysis of the primary school teachers' readiness for the formation of ecologically expedient behavior of schoolchildren.

In the article the methods and results of research readiness of the primary school teachers to form ecologically expedient behavior pupils are revealed. Environmentally appropriate behavior of the primary school pupils is seen as steps and actions during the direct and indirect interaction with nature, interconnected by the aim of saving nature due to the peculiar for primary school pupils non-pragmatic subject-subject attitude to the objects of nature or externally normalized adults (teachers, parents).

The study of the problem made it possible to distinguish: peculiarities of work of the class teachers with parents and pupils on forming an ecologically expedient behavior; study of the state of the interaction of school and family in the context of forming an ecologically expedient behavior of the primary school pupils.

Diagnosis was conducted using the following methods: survey (involved ascertaining whether the class teachers understand the nature of environmental education and ecologically expedient behavior of the primary school pupils, including awareness of the importance of forming ecologically expedient pupils' behavior, favoring this or that forms and methods of environmental education of pupils) and conversation (obtaining enhanced, compared to the survey, information on teachers that clarifies the position of interaction with parents during the formation of ecologically expedient behavior of a primary school teacher education among the parents on environmental education). Analysis of the research methods made it possible to come to such conclusions: in the minds of the vast majority of teachers scientific knowledge of nature

and its health problems are associated with the education of the senses, very little attention is paid to teachers' coverage of value of inanimate world and problems related to its protection; pedagogical education of parents on the subject is not widely reflected in the work of teachers.

There are revealed the contradictions between: the desire of teachers to ecological education of primary school pupils in accordance with European guidelines and dominated time limited forms of work; understanding the important role of teachers in the environmental education of parents of pupils at the school and monotonous, not consistent work with parents.

***Key words**: environmentally appropriate behavior, ecological education, attitudes toward objects of nature, ascertaining stage of the experiment, research methods, pupils of primary school, primary school teachers.*

УДК 577. 35:37.013.78:376.1

Ольга Кривонос
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ІННОВАЦІЙНОМУ ПОЛІ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ

Метою статті є аналіз сутності понять «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність учителя» за визначенням вітчизняних і зарубіжних дослідників; здійснення порівняльного аналізу досвіду країн світу щодо формулювання ключових компетентностей учителя; детальне визначення змістового наповнення поняття «професійна компетентність педагога»; дослідження дидактичних можливостей інноваційного евристичного навчання в підготовці майбутніх педагогів на рівні професійних компетентностей. Представлено широкий інструментарій евристичного навчання, який забезпечує досягнення поставленої мети.

***Ключові слова**: компетенція, компетентність, професійна компетентність, компетентнісний підхід, професійна компетентність вчителя, ключові компетентності вчителя, евристичне навчання.*

Постановка проблеми. Невід'ємною рисою сучасної освітньої політики кожної держави є інтеграція в міжнародне співтовариство. Реалізація цієї мети передбачає необхідність запровадження нових підходів до всього навчально-виховного процесу. Одним із таких інноваційних підходів виступає компетентнісно орієнтоване навчання. Зазначимо, що поняття компетентнісної освіти прийшло до нас із зарубіжних країн, де цей напрям дослідження активно розвивається як у теорії, так і на практиці. Поступове входження України в європейський та світовий простір характеризується переосмисленням, а потім і впровадженням європейських та світових стандартів освіти.

Компетентнісно орієнтований підхід до стандартизації освіти поширений у провідних країнах світу, де відбувається процес визначення та відбору ключових компетентностей.

Останнім часом проблема професійної компетентності педагогічних працівників перебуває в центрі уваги дослідників. Цей факт є визнанням того, що професійна компетентність відіграє провідну роль у педагогічній діяльності.

На сьогоднішній день проблема підвищення рівня професійної компетентності майбутнього вчителя, здатного моделювати навчально-виховний процес, творчо мислити, бути генератором та реалізатором ідей, упроваджувати нові технології в процес навчання та виховання є актуальною й потребує дослідження в сучасних умовах.

Аналіз актуальних досліджень. Останніми роками в науковий обіг уведено поняття «компетентнісний підхід» (О. Камишаченко, А. Хуторської та ін.) [9; 10], який уперше розроблявся в Англії та був відповіддю на конкретне замовлення професійної сфери, а отже, народжувався й осмислювався поза освітою.

Уведення компетентнісного підходу, на думку А. Хуторського, у нормативну та практичну складові освіти дозволяє вирішити загальну проблему, коли процес оволодіння пакетом теоретичних знань не допомагає вирішувати труднощі, а вимагає використання цих знань для вирішення конкретних завдань або проблемних ситуацій [11].

Компетентнісний підхід не є новим у визначенні цілей та змісту освіти. Орієнтація на засвоєння вмінь, способів діяльності, зокрема, узагальнених способів діяльності була провідною у працях В. Давидова, І. Лернера, М. Скаткіна та їхніх послідовників. У цьому аспекті були розроблені як окремі навчальні технології, так і навчальні матеріали. Проте дана орієнтація не була визначальною, вона практично не використовувалася при побудові типових навчальних програм, стандартів і оцінних процедур. Тому сьогодні для реалізації компетентнісного підходу необхідно брати до уваги роботи європейських педагогів і ті напрацювання вітчизняних учених, які допомагають визначити зміст і структуру компетентності взагалі та професійної компетентності майбутнього педагога зокрема (О. Карпенко, О. Лебедєв, В. Лозова, О. Овчарук, І. Прокопенко та ін.).

Залишаються недостатньо дослідженими також шляхи формування професійних компетентностей майбутніх учителів, зокрема, дидактичні можливості інноваційних педагогічних технологій у цьому процесі.

Мета статті – на основі аналізу сутності і змісту педагогічної компетентності обґрунтувати дидактичні можливості інноваційного евристичного навчання в її формуванні в майбутнього вчителя.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз і синтез, узагальнення, конкретизація інформації з психолого-педагогічної літератури з питань компетентнісного підходу до організації навчання майбутніх педагогів, емпіричні – експериментальна перевірка дидактичних можливостей евристичного навчання студентів у формуванні їх професійних компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Поняття «компетенція» (від латинського compete – домагаюся, відповідаю, походжу) досить широко вживається в різних галузях наукових знань. Так, у словниках «компетенція» розглядається як коло питань, у яких певна людина володіє знанням і досвідом, або в якому

будь-хто добре обізнаний [8]. Ці визначення є загальними, вони містять певну неточність: в одному випадку враховується досвід і знання, а в іншому – абстрактне поняття «коло питань». Крім того, компетенція (лат. competentia – належність за правом) тлумачиться ще і в іншому плані: 1) коло повноважень будь-якого органу або посадової особи; 2) коло питань, у яких дані особи володіють пізнанням і досвідом [7]. У цьому розумінні компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок і способів діяльності), які задаються стосовно певного кола предметів і процесів, та необхідних для якісної продуктивної діяльності стосовно неї [10]. Тоді як компетентність (лат. competens – здібний) вміщує інший зміст: 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями, які дозволяють судити про будь-що [7].

У процесі об'єктивного аналізу психолого-педагогічних досліджень (Л. Карпової, Г. Онковича, С. Козак, Г. Данченко, С. Макаренко, О. Полуніної) нами встановлено існування як широкого, так і більш вузького тлумачення поняття «компетентність». У широкому розумінні поняття «компетентність» в основному розуміється як ступінь зрілості людини, яка припускає певний рівень психічного розвитку особистості (навченість і вихованість) та дозволяє індивіду успішно функціонувати в суспільстві. У вузькому – компетентність розглядається в якості діяльнісної характеристики, тобто міра включеності людини в діяльність, що передбачає ціннісне ставлення до останньої. Отже, поняття «компетентність» можна розглядати як готовність та здатність людини діяти в будь-якій сфері.

Побудова освіти на основі компетентності, зазначає І. Зязюн, є одним із аспектів модернізації освіти, що слугує кроком переходу від парадигми предметно-знаннєвої освіти до моделі формування цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, що належать до багатьох сфер культури й виконання багатьох соціальних ролей. Зокрема, він зазначає: «Завжди було зрозуміло, що компетентність не тотожна одержанню диплома, а пов'язана з деякими «додатковими» передумовами розвитку спеціаліста, його власним творчим потенціалом і якістю освіти, яку він одержав. Саме у професійній школі, орієнтованій на компетентність, народилися такі специфічні методи підготовки компетентних спеціалістів, як задачний підхід, імітаційно-моделювальний, проектний і контекстний методи навчання, інтеграція навчальної й дослідницької роботи» [3, 318–328].

Ми вважаємо, що й евристичний підхід до організації навчання майбутніх педагогів забезпечить формування їх професійної компетентності.

До змісту професійної компетентності І. Зязюн включає знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості [5, 67].

До елементів професійної компетентності О. Дубасенюк відносить:

- спеціальну компетентність у галузі дисципліни, що викладається;

- методичну компетентність у галузі формування знань, умінь і навичок;
- психолого-педагогічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості;
- аутопсихологічну компетентність – рефлексія педагогічної діяльності [6, 59].

Виділяють такі компоненти професійної компетентності майбутніх учителів:

- мотиваційно-ціннісний (погляди, уявлення, сподівання, мотивації);
- когнітивно-технологічний (володіння відповідними знаннями та вміннями їх застосовувати на практиці);
- комунікативний (володіння культурою спілкування, здатність створювати атмосферу комфортності тощо);
- рефлексивно-діяльнісний (здатність до критичного самоаналізу, самооцінки, готовність до змін тощо);
- морально-етичний (поважання гідності дитини, такт, толерантність, емпатія тощо) [1, 92].

М. Чошанов у своєму дослідженні зазначає, що компетентність учителя, по-перше, виражає значення традиційної тріади «знання, уміння, навички», поєднуючи їх між собою; по-друге, визначається як поглиблене знання предмета; по-третє, компетентність доцільна для опису реального рівня підготовки педагога, якого вирізняє здатність з-поміж розмаїття рішень обирати найбільш оптимальне, аргументовано відкидати хибні рішення, піддавати сумнівам ефективність, тобто володіти критичним мисленням; по-четверте, компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у даний час і в даних умовах, тобто компетентність є здатністю до актуального виконання діяльності; по-п’яте, компетентність включає в себе як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. Це означає, що компетентний педагог повинен не лише розуміти сутність проблеми, але й уміти практично її вирішувати. Компетентний спеціаліст у залежності від конкретних умов може застосувати певний метод вирішення проблеми. На основі цих тверджень учений винаходить «формулу компетентності», яка, на його думку, має такий вигляд: компетентність = мобільність знань + гнучкість методу + критичність мислення [12, 6].

Одним із ефективних механізмів підготовки майбутніх педагогів на рівні професійних компетентностей ми вважаємо досліджувану нами евристичну технологію навчання.

Евристичне навчання – оригінальна науково-педагогічна концепція, яка пропонує студентам самостійно «відкривати знання», порівнюючи їх із культурно-історичними аналогами, вибудовуючи при цьому індивідуальну траєкторію власної освіти.

Основна ідея евристичного навчання – це стабільна й глибока довіра до творчого потенціалу кожного студента, обумовлена цим поставка його

пізнавально-творчої (пошукової, дослідницької, проектної, художньої, конструкторської) діяльності на перше місце в усій системі навчання [2, 175]. Ця інноваційна освітня технологія передбачає, насамперед, уміння студентів виявляти проблему, визначати мету, завдання, і безпосередньо знаходити свої варіанти її розв'язання. В умовах евристичного навчання студенти самостійно справляються з поставленими завданнями та проявляють творчі вміння.

Основний критерій оцінки в умовах евристичного навчання – особистісне зростання студента (учня), порівняння його із самим собою за певний період навчання. Евристичні форми заняття включають відповідні методи навчання. Сутність евристичних методів навчання полягає у взаємодії викладача й студентів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між теоретично можливим способом вирішення проблеми й неможливістю застосувати його практично. Евристичні методи вико ристовують також із метою організації самостійної роботи студентів щодо засвоєння частини програми за допомогою проблемно-пізнавальних завдань.

Викладач, визначивши обсяг, рівень складності навчального матеріалу, викладає його у формі евристичної бесіди, дискусії чи дидактичної гри, поєднуючи часткове пояснення нового матеріалу з постановкою проблемних питань, пізнавальних завдань чи експерименту. Це спонукає студентів до самостійної пошукової діяльності, оволодіння прийомами активного мовленнєвого спілкування, постановки й вирішення навчальних проблем.

Такий широкий інструментарій евристичного навчання створено для розвитку творчої особистості. Він здатен активізувати пізнавальну діяльність студентів, тобто підвищити рівень усвідомленого пізнання об'єктивно-реальних закономірностей у процесі навчання.

У дослідженні ми визначили також, що особливе значення у формуванні професійних компетентностей майбутніх педагогічних працівників має організація пізнавально-творчої (евристичної) професійної діяльності студентів під час проходження навчальної й виробничої практики. Адже майбутнім учителям треба бути готовими до того, що в повсякденному житті постійно доведеться працювати в непередбачених, нестандартних умовах, в умовах дефіциту часу та інформації. Тому необхідно сформувати вміння не лише швидко пристосовуватися до ситуації, що змінюється, але й прийняти правильне рішення, щоб у повній мірі реалізувати зміст освіти й виховання, допомогти вихованцю знайти правильний шлях вирішення його проблем. А такі вміння можуть бути сформовані тільки в реальних або змодельованих умовах майбутньої професійної діяльності. Під час педагогічної практики створюються умови, що максимально наближені до самостійної професійної педагогічної діяльності, а, відповідно, і до формування професійних педагогічних компетентностей.

Ми керувалися думкою дослідників, що практика відіграє системоутворювальну роль у формуванні творчої особистості майбутнього фахівця. Під час практики у студента формуються творчі вміння, що входять до структури професійної компетентності, як: аналізувати навчально-виховний процес і професійні ситуації; уміння спостерігати динаміку змін знань, умінь і навичок учнів; розв'язувати нестандартні професійні задачі діяльності тощо. У ході практики студенти засвоюють спеціальні знання в своїй професійній діяльності, теоретичні положення набувають для них особистісне значення. Практика дає можливість перекласти професійні знання на язик практичних дій, практичних ситуацій, тобто стати засобом розв'язання практичних задач [4] та формування професійних компетентностей майбутніх педагогічних працівників.

У проведеному нами дослідженні практика виконувала функцію перевірки теорії й певною мірою забезпечувала почуттєву основу професійного мислення та була елементом пізнання сутності професійної діяльності. Навчальна й виробнича практика була визначена провідною дидактичною умовою формування професійних компетентностей студентів. Ми виходили з того, що дидактична умова – це створене спеціальне середовище в навчальному процесі. Це середовище не виникає само по собі, а має бути штучно створеним і керованим суб'єктами навчального процесу з метою оптимального перебігу практичного навчання, яке забезпечує професійно-творчий розвиток студентів. Професійна практика – реальне професійне середовище, де формується готовність студентів до професійно-творчої діяльності на компетентнісному рівні.

З позицій проблеми формування особистості професіонала в період проходження практики професійно-творче становлення студентів зводиться до формування внутрішньої готовності до усвідомлених уявлень, реалізації перспектив розвитку професійної майстерності, творчості. У дослідженні ми висунули припущення, що для того, щоб практичне навчання студентів дійсно послужило одним із головних етапів формування їх професійних компетентностей, професійна практика, як і будь-яка інша діяльність, повинна бути привабливою і значимою для студентів.

У дослідженні ми висунули також припущення, що професійна практика не приваблива й особистісно не значима для студента, якщо вона не має дослідницького й евристичного характеру. Щоб перевірити достовірність цього припущення, ми використовували різні форми евристичної та креативної діяльності під час організації і проведення всіх видів практичного навчання з метою формування професійних компетентностей.

Найефективніше оволодіти професійними компетентностями майбутні педагоги можуть тільки при роботі безпосередньо з учнями під час виробничої професійної практики, коли студенту дається право самостійно,

але під контролем методичного керівника практики, розв'язувати професійні задачі різного рівня складності, здійснювати викладацьку діяльність уже не теоретично, а в реальній педагогічній ситуації, визначати подальшу перспективу власного професійного розвитку. Отже, професійна практика, робота безпосередньо з учнями є найбільш сприятливим дидактичним середовищем для формування всіх компонентів професійної компетентності студентів педагогічного університету. Крім того, робота в реальному педагогічному середовищі є потужним мотиваційним фактором у процесі формування майбутніх учителів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, теоретичний аналіз досліджуваного наукового феномена – «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність учителя» розглядається в науці неоднозначно. Зміст цих понять трансформується відповідно до змін, що відбуваються в суспільстві, освіті й розглядається під різними кутами зору.

Експериментальне дослідження дидактичних можливостей евристичного навчання у формуванні професійних компетентностей майбутніх учителів довело, що завдяки стабільній і глибокій довірі до творчого потенціалу кожного студента, обумовленій цим організації його пізнавально-творчої (пошукової, дослідницької, проектної, конструктивної) діяльності таке навчання створює умови для підготовки майбутніх педагогів на рівні професійних компетентностей.

Перспективою подальших наукових розвідок може стати дослідження інших інноваційних педагогічних технологій, які забезпечують навчання студентів на рівні професійних компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя : монографія / В. А. Адольф. – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т. – 1998. – 118 с.

2. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогіки сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1995. – 248 с.

3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

4. Лебедев А. С. Формирование субъектной позиции в творче ской деятельности у студентов педколеджа : автореф. дис. на соис. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / А. С. Лебедев. – Москва, 2007. – 20 с.

5. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.

6. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.

7. Современный словарь иностранных слов. – М. : Иностранная литература, 1993. – 606 с.

8. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский и др. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 576 с.

9. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во Московск. ун-та, 2003. – 415 с.

10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : Доклад на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа : www.eidos.ru.

11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции : Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

12. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.

РЕЗЮМЕ

Кривонос О. Формирование педагогической компетентности будущего учителя в инновационном поле эвристического обучения.

Цель статьи – анализ содержания понятий «компетентность», «профессиональная компетентность», «профессиональная компетентность учителя» по определению отечественных и зарубежных исследователей; осуществление сравнительного анализа опыта стран мира касательно формирования ключевых компетентностей учителя; конкретное определение содержательного наполнения понятия «профессиональная компетентность педагога»; исследование дидактических возможностей инновационного эвристического обучения в подготовке будущих педагогов на уровне профессиональных компетентностей. Представлена характеристика широкого инструментария эвристического обучения, который способствует достижению цели исследования.

***Ключевые слова**: компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная компетентность учителя, ключевые компетентности учителя, эвристическое обучение.*

SUMMARY

Krivonos O. The formation of pedagogical competence of the future teacher in innovative time of heuristic learning.

The purpose of the article is to analyze the concepts of "competence", "teacher's professional competence" by definitions of native and foreign researchers; realization of comparative analysis of the experience of world countries the main idea of which consists in formation of teacher's key competencies; detailed definition of the concept of "teacher's professional competence". In particular, it is possible to generalize that development of professional competence is a dynamic process of learning and modernization of professional experience, which provides the development of individual professional qualities, accumulation of professional experience that provides continuous development and self-perfection. Introduction of competence approach in the preparation of future teachers allows not only applying for the knowledge and skills but also forms the ability to practical activity in specific professional situations, creative decision of the professional problems and also allows to navigate easily in professional environment. Such approach provides a high level of preparation and adaptation of specialists for realization creative plans in educational process.

The most effective way to acquire professional competences by the future teachers is to work directly with students during the production of the professional practice, when students are given the right to work independently, but under the control of the head of the methodological practice, to solve professional tasks of different levels of complexity, to carry out teaching activities not theoretically but in real pedagogical situations, to identify the future prospects for their own professional development.

It is identified that one of the effective ways of forming professional competences is the use of didactics possibilities of the innovative heuristic study in preparation of the future teachers. In this article the wide tool of heuristic studies which provides achievement of the put purpose is presented. The experimental investigation of didactic possibilities of heuristic

study in the formation of professional competence of future teachers was proved due to stable and deep trust to creative potential of every student which contributes to informative and creative (searching, research, project, structural) activity, such teaching creates conditions for training future teachers at the level of professional competence.

Prospects for further studies can be researches of other innovative pedagogical technologies, which provide the training of students at the level of professional competence.

Key words: *competence, professional competence, teacher's professional competence, teacher's key competencies, heuristic study.*

УДК 378.147

Людмила Луцинкевич
Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж

ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ КОЛЕДЖУ

У статті висвітлюється проблема використання технології групового навчання. Зосереджено увагу на тому, що в умовах коледжу одним із шляхів розв'язання проблеми вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи є використання сучасних інноваційних технологій, зокрема технології групового навчання студентів. У ході теоретичного та емпіричного дослідження підтверджено, що групова навчальна діяльність підвищує ефективність реалізації функцій і завдань підготовки майбутніх фахівців педагогічної галузі. Аналіз особливостей організації групової навчальної діяльності й роботи студентів у малій групі в ході навчальних занять сприяв розробці методичних рекомендацій, які пропонуються у статті.

Ключові слова: *групова навчальна діяльність, мала група, технологія навчання, співпраця, групова взаємодія, компетентність.*

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта має забезпечувати підготовку висококваліфікованого спеціаліста, який буде конкурентоспроможним і користуватиметься попитом на ринку праці. Проте шляхи підвищення її якості залишаються ще недостатньо вивченими. Ми виходимо з того, що в умовах педагогічного коледжу одним із шляхів розв'язання проблеми вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи є використання сучасних інноваційних технологій, зокрема групового навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз ступеня розробленості освітніх досліджень групової навчальної діяльності майбутніх учителів показує, що наукові розвідки в цьому напрямі не є новими.

Проблеми підготовки майбутнього вчителя висвітлено в наукових працях С. С. Вітвицької, С. У. Гончаренка, О. А. Дубасенюк, Н. В. Кузьміної, Ю. Н. Кулюткіна, В. І. Лозової, А. К. Маркової, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєвої, А. В. Хуторського та ін. Питання фахової підготовки вчителя початкової школи проаналізовано в роботах О. А. Абдулліної, П. Я. Гальперіна, Д. Б. Ельконіна, Г. М. Падалки, О. Я. Савченко, В. О. Сластьоніна, Н. Ф. Тализіної, Л. О. Хомич та ін.

Проблемами групової навчальної діяльності студентів займалися відомі педагоги і психологи Г. М. Андреєва, Є. І. Головаха, В. П. Казміренко, Я. Л. Коломінський, Р. С. Немов, А. В. Петровський, Л. І. Уманський та ін. Практичне застосування групового навчання у викладанні різних дисциплін досліджували науковці К. О. Бабанов, О. Г. Ярошенко, М. Д. Виноградов, В. В. Котов, як технології навчання – О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, як взаємодії – у досвіді та педагогічних працях учителів-новаторів Ш. О. Амонашвілі, С. М. Лисенкової, І. П. Волкова, В. Ф. Шаталова, М. І. Щетініна та ін.

Проте, незважаючи на отримані науковцями результати й наяву науково-теоретичну та методичну літературу, проблема залишається актуальною. Вона потребує подальшої розробки щодо використання групової навчальної діяльності в підготовці майбутніх учителів початкової школи в умовах коледжу.

Мета дослідження – обґрунтувати ефективність використання групової навчальної роботи у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи та на основі теоретичних матеріалів і власного досвіду сформулювати окремі практичні й методичні рекомендації з проблеми.

Методи дослідження: абстрагування, порівняльний аналіз та узагальнення літературних джерел; бесіда, спостереження, вивчення результатів діяльності викладачів і студентів, самоаналіз навчальних занять.

Виклад основного матеріалу. У системі вищої освіти відбуваються перетворення, що мають соціальну значущість, особливо для студента як суб’єкта навчального процесу через здійснення значного впливу на його почуття, ментальність, світосприйняття, самоусвідомлення. За новою освітньою парадигмою, якісна підготовка майбутнього фахівця не може бути виміряна кількістю засвоєних ним знань із навчальних дисциплін, головним є поліпшення базових характеристик його підготовки, формування професійних і особистісних компетентностей, активності, творчості. Вбачаємо можливим зробити це шляхом адекватної організації навчальної діяльності. На нашу думку, в умовах педагогічного коледжу одним із шляхів розв’язання цих завдань є організація й використання групової навчальної діяльності студентів.

Слід зауважити, що термін «групова навчальна діяльність» ученими тлумачиться по-різному. У педагогічній літературі ми виявили різні підходи.

М. В. Артюшина розглядає групову навчальну діяльність студентів як форму їх спільної діяльності у складі малих груп, у якій виділяють індивідуально-групову, парно-групову, фронтально-групову та групову форми [1, 7–8].

Л. І. Даниленко визначає групову навчальну діяльність як окремий вид урочної діяльності учнів, який вони виконують у складі малих навчальних груп, де спілкування виступає одночасно умовою та результатом діяльності [3, 83].

Х. Й. Лійметс характеризує групову навчальну діяльність як форму організації навчання, що забезпечує можливість управління становленням внутрішньоколективних особистісних взаємостосунків; як безпосередню взаємодію, спільну узгоджену діяльність між тими, хто навчається, при цьому прямий контакт із викладачем відсутній [4, 23].

О. І. Пометун і Л. В. Пироженко групову навчальну роботу розглядають як фронтальну форму організації навчальної діяльності, яка передбачає навчання однією людиною (здебільшого вчителем) групи учнів чи цілого класу, а групове навчання – як одну з інтерактивних технологій [6, 19–20].

Г. К. Селевко характеризує групові способи навчання як такі, що дають можливість педагогу обмінюватись інформацією з усією групою, а також приділяти увагу окремим учням у якості репетитора [9, 251].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави визначити групову навчальну діяльність як технологію та форму організації навчання студентів у малих групах, об’єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві викладачем. За такої організації навчальної роботи викладач має можливість керувати навчально-пізнавальною діяльністю студентів через завдання, які він пропонує групі. Стосунки між педагогом і студентами на занятті набирають характеру співпраці, під час групової діяльності студенти активно спілкуються між собою, допомагають один одному, співпрацюють.

Дослідження і практичний досвід засвідчують, що групова навчальна діяльність сприяє активізації й результативності навчання майбутніх фахівців; формуванню гуманістичної спрямованості особистості студента, його самостійності, культури педагогічного спілкування; розвиває вміння доводити й відстоювати власну точку зору та враховувати думку інших.

Групове навчання в порівнянні з іншими організаційними формами має значні переваги: оптимізує виконання роботи викладача і студентів; підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу, удосконалює вміння й навички; формує мотиви навчання, професійний інтерес, особисту відповідальність студента за результати навчання; активізує навчальну діяльність (планування, операційно-діяльнісний компонент, рефлексію, самоконтроль, взаємоконтроль).

У процесі навчання майбутніх учителів початкової школи ефективною є робота в малих групах. Вона використовується для того, щоб зацікавити студентів новою темою, навчальною інформацією, вивчити або закріпити матеріал, виконати практичні дії, розробити проект, знайти шляхи розв’язання проблеми тощо. Групова робота дозволяє легко й результативно поєднувати різні види роботи і є базовою при використанні інноваційних методів і технологій навчання.

Групова діяльність у ході навчального заняття дає змогу розширити функції його етапів і урізноманітнити види й способи роботи студентів.

Ефективним на занятті є обговорення в малих групах педагогічних проблем, що може бути складовою частиною проблемної лекції, семінару, практичного заняття тощо. Робота в таких групах дозволяє студентам знаходити відповіді на поставлені питання, акумулювати ідеї, аналізувати й порівнювати дефініції, виявляти проблеми та способи розв'язання педагогічних суперечностей, обмінюватися досвідом, наводити приклади, обговорювати основні положення із запропонованого тексту, опорного конспекту тощо.

Використання технології групової навчальної роботи на занятті передбачає виконання запропонованого викладачем навчального завдання і має таку логіку: отримавши завдання, студенти об'єднуються в малі групи; виконують завдання; складають звіт про результати роботи та презентують їх загальній студентській групі у формі повідомлення, узагальненої таблиці, моделі тощо.

Ми переконалися, що в мікрогрупі доцільно використовувати інтерактивні методи навчання: «мозковий штурм», дискусію, ділову гру, «кейс-стаді» тощо.

В організації навчання студентів у малій групі рекомендуємо:

– ретельно планувати роботу. Добре продумати, яким чином об'єднати студентів у малі групи; чітко поставити завдання, забезпечити усвідомлення ними того, що вони повинні досягти в результаті; регламентувати тривалість роботи в малих групах, визначити спосіб звіту перед аудиторією;

– чітко визначати кількісний склад групи. Оптимальна кількість студентів у малій групі залежить від числа студентів у загальній групі та на занятті; характеру й обсягу завдання, яке виконуватиметься; наявності необхідних матеріалів, обладнання; відведеного на виконання завдання часу тощо. Звертаємо увагу на те, що чергування та поєднання різних за складом груп (пари, трійки) під час заняття сприяє кращому обміну знаннями, досвідом студентів;

– об'єднувати студентів у групи оперативно. Існують різноманітні способи об'єднання студентів у малі групи: за розміщенням студентів в аудиторії (на нашу думку, найоптимальніший), за бажанням, за абеткою, за допомогою підготовлених викладачем списків, за обраним кольором, за пронумерованими фішками тощо. Способи рекомендуємо змінювати, але головне – не витрачати часу на складні способи об'єднання груп, надавати можливість усім студентам обмінятися знаннями, уміннями, досвідом, долучитися до спільної творчої діяльності, співпраці, групової взаємодії;

– проводити точний і короткий інструктаж на початку групової навчальної діяльності. Інструкція має бути простою, упорядкованою. Варто послідовно пояснювати учасникам мікрогрупи, що потрібно робити. Слід уникати складних формулювань. Бажано переконатися, що студенти розуміють і можуть виконати те, що від них вимагається. Під час

інструктажу використовувати слова, орієнтовані на дію: знайти, записати, повідомити, запропонувати іншим групам тощо. Доцільно роздати друковані завдання (або записати їх на картці, слайді);

– чітко визначати час, відведений на роботу (записати його на дошці). Це допоможе ефективно організувати роботу. Не слід давати студентам надто багато часу – вони відволікатимуться або нудьгуватимуть. Перед закінченням роботи варто обійти групи, нагадати про її регламент;

– розподіляти функції (обов'язки або ролі) у мікрогрупі. Для ефективної організації роботи малої групи бажано обрати з її учасників ведучого для проведення діалогу або дискусії, секретаря для ведення протоколу обговорення й запису ідей учасників, доповідача для представлення результатів роботи групи на презентації (захисті) результатів роботи перед аудиторією, відповідального за дотримання часу тощо;

– забезпечувати контрольно-корекційну поточну роботу. Слід сприяти в роботі студентам, а саме: переходити від групи до групи, спостерігаючи за виконанням завдання, відповідати на запитання, надавати допомогу при усуненні труднощів, що виникають. Корисними будуть додаткові інструкції;

– ретельно продумувати спосіб перевірки виконання завдання. Під час інструктажу слід пояснити студентам, яким чином перевірятиметься виконання завдання. Спосіб його перевірки визначається дидактичною метою, формою організації навчання (лекція, практичне заняття), етапом навчальної роботи (актуалізація опорних знань студентів, засвоєння нових знань, їх систематизація), складністю завдання (репродуктивне, творче), кількістю часу на його виконання.

Звертаємо увагу організаторів групової навчальної роботи на ймовірні труднощі: вірогідність виникнення складнощів при об'єднанні студентів у групи; необхідність додаткових затрат часу на підготовку деяких видів групової роботи; можливість здобуття всіма групами однакових результатів у деяких завданнях, що ускладнює подальше колективне обговорення тощо.

Досвід нашої роботи довів, що в підготовці майбутніх учителів початкової школи ефективним у процесі навчання є використання технології роботи в парах. Вона дозволяє реалізовувати завдання фахової підготовки студентів, подібні до тих, що забезпечує організація групової навчальної діяльності в малій групі: набути навичок співробітництва, оволодіти вміннями висловлюватися, активно слухати й діяти тощо. Разом із тим, парна робота є більш оптимальною щодо її організації (відсутня потреба в утворенні груп, облаштуванні аудиторії тощо).

Роботу в парах можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння педагогічної теорії, закріплення й перевірка знань, формування практичних умінь тощо. За умов парної роботи всі студенти отримують можливість говорити, висловлюватися. Така взаємодія дозволяє їм обміркувати думку, обмінятись ідеями з партнером і лише потім

озвучити свій результат перед колективом студентів. Вона сприяє розвиткові навичок спілкування, уміння висловлюватися, критично мислити, переконувати й вести дискусію. Під час роботи в парах можна швидко виконати педагогічні завдання, які за інших умов потребують значної витрати часу. Серед них можна назвати такі: обговорити текст, завдання; взяти інтерв'ю, визначити ставлення іншого студента до будь-якої навчальної або професійно-педагогічної проблеми, ситуації; зробити аналіз чи взаєморедагування письмової роботи, домашнього завдання; проаналізувати разом проблему, вправу; протестувати й оцінити дії один одного; дати відповіді на запитання викладача; порівняти записи за схемою тощо.

Пропонуємо такий алгоритм організації роботи студентів у парі на занятті: прочитати завдання та інформацію до його виконання; визначити хід діалогу; висловити свої думки, погляди на проблему по черзі; виробити спільну думку; визначити доповідача, який повідомить про результати роботи пари; проілюструвати результати; рефлексія навчально-пізнавальної діяльності.

У процесі організації навчальної діяльності студентів за допомогою парної роботи рекомендуємо викладачам:

– ретельно планувати роботу пари (за аналогією до роботи малої групи);

– правильно організувати спілкування. Рекомендуємо підготувати студентів до ефективного спілкування в парі, озброївши їх необхідними знаннями та вміннями, інформацією. Слід дати студентам рекомендації, які сприятимуть їх ефективному спілкуванню та співпраці. Пропонуємо студентам використовувати мову тіла, сідати обличчям до співрозмовника, встановлювати контакт очима, допомагати партнерові висловити думку, використовувати слова та жести заохочення (кивок головою, доброзичливу усмішку, схвальні вигуки), за потреби говорити чітко, по суті справи, наводити приклади, пояснювати свої думки, ставити додаткові запитання, які допоможуть прояснити ситуацію. Наприклад: «Як ти вважаєш … ?», «Ти справді маєш на увазі … ?» тощо;

– проводити точний і короткий інструктаж. Рекомендуємо зробити застереження студентам: під час активного слухання не давати поради, не змінювати теми розмови, не допускати негативних оцінок співрозмовника (в основі оцінювання – проблема, завдання, яке необхідно виконати), не перебивати, не гаяти часу тощо;

– стежити за роботою пар та забезпечувати об'єктивну перевірку роботи. Перевагу слід віддавати способам самоконтролю й саморегулювання;

– створювати умови для розвитку і використання рефлексії. Слід орієнтувати рефлексію на навчальну діяльність Варто розвивати у студента вміння спрямовувати мислення на самого себе, індивідуальні процеси

засвоєння соціально-педагогічного досвіду, усвідомлення структури навчальної роботи, майбутньої професійної діяльності та їх результатів. Ключовим завданням рефлексії в технології парної навчальної діяльності є звернення кожного суб'єкта взаємодії на власну особистість (цінності, властивості, якості, інтереси, мотиви, слова, почуття), можливості, емоційний стан тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Робота над проблемою доводить, що конструктивним у підвищенні якості підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах коледжу є організація їх групової навчальної діяльності як сучасної технології та організаційної форми навчання.

Групова робота як сучасна технологія навчання має велике значення в діяльності як викладача, так і студента. Викладач набуває нової, не менш важливої для навчального процесу, ролі організатора самостійної навчально-пізнавальної, дослідницької, творчої діяльності студентів. Його функція не зводиться до засвоєння змісту освіти: системи знань, практичних умінь, навичок, різнобічного досвіду. Головне в його роботі – сприяти майбутнім учителям самостійно здобувати професійні знання, критично осмислювати отриману інформацію, розвивати педагогічні вміння й здібності (комунікативні, дидактичні, організаційні, креативні тощо), розв'язувати проблеми та здійснювати усе це в атмосфері співробітництва, взаєморозуміння, утвердження високих моральних цінностей. Участь студентів у груповій навчальній діяльності актуалізує їхні знання, уміння й навички, удосконалює та збагачує методи, організаційні форми, засоби навчання. Групова робота в навчально-виховному процесі готує студентів як до життя, так і до професійної діяльності, що є особливо важливим у підготовці майбутнього вчителя початкової школи, адже саме він закладає фундаментальні основи духовності, освіченості, культури та життєвого досвіду дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюшина М. В. Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів / М. В. Артюшина : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – 20 с.

2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : [підручник за мод.-рейтинг. сист. навч.] / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. літератури, 2006. – 384 с.

3. Інноваційні пошуки в сучасній освіті / за ред. Л. І. Даниленко, В. Ф. Паламарчук ; упоряд. Г. М. Перевозникова. – К. : Логос, 2004. – 220 с.

4. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке / Л. Й. Лийметс. – Москва : Знание, 1975. – 61 с.

5. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : [навч. посіб.] / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.

6. Освітні технології : [навч.-метод. посіб.] / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пєхоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

7. Професійна освіта : Словник : [навч. посіб.] / уклад С. У. Гончаренко та ін., за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.

8. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів пед. ф-тів / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

9. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : учебно-методическое пособие / Г. К. Селевко. В 2-х тт. – Т. 1. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

10. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

РЕЗЮМЕ

Луцинкевич Л. Организация групповой учебной деятельности в подготовке будущих учителей начальной школы в условиях колледжа.

В статье раскрывается проблема использования технологии группового обучения. Сосредоточено внимание на том, что одним из путей совершенствования подготовки будущих учителей начальной школы в условиях колледжа является использование современных инновационных технологий, в частности, технологии группового обучения студентов. В ходе теоретического и эмпирического исследования подтверждено, что групповая учебная деятельность повышает эффективность реализации функций и задач подготовки будущих специалистов педагогической отрасли. Анализ особенностей организации групповой учебной деятельности и работы студентов в малой группе в ходе учебных занятий способствовал разработке методических рекомендаций, которые предлагаются в статье.

Ключевые слова: *групповая учебная деятельность, малая группа, технология, сотрудничество, групповое взаимодействие, компетентность.*

SUMMARY

Lutsynkevych L. Organization of group learning activities in the training of future primary school teachers in the college environment.

The article highlights the problem of using technology for group learning. The author focuses on the fact that in terms of college one of the ways to solve the problem of improving the training of future primary school teachers is the use of modern innovative technologies, in particular technologies of group learning of students.

The problem of group training in psycho-pedagogical science is not new, but its relevance is not lost in connection with the new tasks of quality training of students. In the system of higher education the college occupies an important place as a modern higher education institution which can provide training of highly competitive professionals.

The author believes that in the conditions of pedagogical college one of the ways to improve the quality of training of future primary school teachers is the use of modern innovative technologies, in particular technologies of group learning of students.

A study of the problems, which included various methods, namely: abstraction, comparative analysis, generalization of literature sources, interview, observation, study of the performance of teachers and students, self-awareness training sessions. During theoretical and empirical research it was confirmed that group training activity increases efficiency of implementation of functions and tasks of training of future specialists of the pedagogical industry. The analysis of the peculiarities of the organization of group learning activities and student's work in small groups during training sessions contributed to the development of guidelines that are offered in the article.

Based on the results of the study, the author concludes that group training activities should be viewed as a technology and form of organization of teaching students in small

groups, united by a common educational purpose under indirect guidance of the teacher. The particular value of group learning activities in the formation of competences of future teachers of primary school is revealed. In the future, it is appropriate to study the problems of using technology of group learning activities in forming professional knowledge, abilities and skills of students by organizing group learning in primary school.

Key words: *group learning activities, small group, educational technology, cooperation, group interaction, competence.*

УДК 378.147:373.2.011.3-51

Людмила Одерій, Анатолій Роздимаха
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНИХ ВЗАЄМИН У ДІТЕЙ І ДОРОСЛИХ У РОДИНІ ЯК УМОВА ОПТИМІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Автори статті доводять, що професійне становлення фахівців в області дошкільної освіти не може відбутися без ознайомлення студентів із проблемами сімейного виховання, зокрема з особливостями позитивних взаємин дітей і дорослих у родині. Сумісна художня діяльність у техніках образотворчого мистецтва (малювання, ліплення, аплікація тощо) є ефективним засобом розвитку позитивних взаємин у родині. Зміст роботи передбачав: індивідуальну роботу з батьками, яка допомагала мотивувати організацію і проведення сумісної з дітьми художньої діяльності в умовах родини; колективні форми, спрямовані на визначення й заохочення результатів сумісної художньої діяльності батьків і дітей, кожної родини, групи.

Ключові слова*: позитивні взаємини, родина, сумісна діяльність, художня діяльність, професійне становлення.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства визнано пріоритети сімейного виховання. Родина має величезне значення в житті дитини, людини. Неможливо бути кваліфікованим педагогом без знань і вмінь діяти в інтересах дитини, налагоджувати, спрямовувати й координувати співпрацю і взаємодію з родиною, з батьками вихованців. Фахівця-дошкільника неможливо уявити і без психологічної готовності до взаємодії з батьками, свідомого прагнення розвивати найважливіші професійні й особистісні якості, які забезпечують успіх цієї взаємодії.

Сучасні фахівці з дошкільної освіти мають добре орієнтуватися в усіх її складних напрямах і згідно з ними організовувати активну практичну діяльність у закладах освіти. Це, на наш погляд, перш за все стосується допомоги родині (з боку навчального закладу) у встановленні позитивних взаємин між дітьми та дорослими.

Значимість визначеного сектору освітньо-виховної роботи дошкільних закладів підтверджується й державними документами. У Базовому компоненті дошкільної освіти йдеться про те, що за виховання дітей відповідальність несуть батьки, а всі інші соціальні інституції мають допомагати, спрямовувати й доповнювати виховну діяльність родини [1].

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових праць В. Нечаєвої, Т. Маркової, С. Анізімової, В. Котирло, Я. Неверович, З. Борисової, Л. Паньєвської, Р. Бурре та інших дозволяють обґрунтовано визначити форми, методи, зміст роботи вихователя, спрямованої на розвиток позитивних взаємин між дітьми і дорослими у родині. А праці Ю. Азарова, А. Борзіна, В. Кравця, А. Макаренка, В. Постового, О. Савченко, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича та інших висвітлюють проблеми виховання дітей у родині й суспільних навчальних закладах.

Метою даної статті є актуалізація вивчення майбутніми фахівцями проблеми формування позитивних взаємин у дітей і дорослих у родині.

Виклад основного матеріалу. Людське суспільство являє собою складну систему відносин. Однією, і можливо найважливішою, ланкою є взаємовідносини особистості з людьми взагалі, зокрема, у родині. Розвиток особистості відбувається у процесі її соціалізації. Особливе значення має формування позитивних взаємовідносин між усіма родичами, особливо між батьками й дітьми. Сам хід розвитку сучасного суспільства зумовлює актуальність проблеми формування позитивних взаємин між дітьми й дорослими в родині.

Вивчення особливостей формування позитивних взаємин займає певне місце в теорії морального виховання. На наш погляд, найбільш змістовне визначення поняттю «позитивних взаємин» дає В. Баженов – це різноманітна та відносно стійка система емоційних відносин, ядром яких є почуття, спрямовані на іншу людину [2, 4].

Існує багато чинників, які можуть стати засобами розвитку позитивних взаємин між людьми. Це, перш за все, діяльність. Щодо формування позитивних взаємин між дітьми й дорослими в родині ми зробили припущення, що підґрунтям їх формування може стати сумісна художня діяльність.

На наш погляд, залучення дітей і батьків до сумісної художньої діяльності (у межах образотворчого мистецтва) є найбільш ефективним методом і засобом педагогічного впливу на родину з боку навчального закладу ще й тому, що організація такого виду сумісної діяльності дозволяє педагогу-вихователю найбільш коректно й делікатно здійснювати керівництво нею, цей вид діяльності є позитивно-емоційно насиченим, доступним технічно і дуже цікавим як для дітей, так і для дорослих.

Взаємозалежність відношення та діяльності дозволяє зрозуміти, що в своїй розвивавальній якості виступає лише та діяльність, яка відповідає певному відношенню суб’єкта. Оскільки людська діяльність відрізняється свідомою постановкою мети й вибором засобів її досягнення, поведінка людей включає в себе істотний елемент діяльності свідомості. Взаємини з батьками, членами родини і з однолітками – перший соціальний досвід поведінки дитини [6].

Велике значення має взаємодія. Під взаємодією розуміється така система дій учасників, коли дія однієї особи обумовлює певні дії інших людей. Тому перед дослідниками стоїть проблема вивчення її впливу на формування позитивних взаємовідносин дошкільників. У процесі будь-якої сумісної діяльності виникає взаємопов'язаність її учасників. Вона, у свою чергу, є одним із основних факторів, що регулюють взаємодію [3].

Зміст та організація спільної діяльності між дітьми та дорослими мають специфічні особливості. У їх наслідок створюються сприятливі умови для розвитку дружніх взаємин, виникають і розвиваються значущі з погляду виховання контакти, зокрема співпраці та взаємодопомоги: уміння розподіляти обов'язки й матеріал, узгоджувати свої дії з діями учасників, працювати так, як домовлено, контролювати дії один одного, разом виправляти помилки і, у разі необхідності, допомагати товаришеві показом, порадою або безпосереднім виконанням частини його роботи.

Фактором, що створює систему сумісної діяльності, є загальна мета; саме вона цементує цю діяльність, перетворюючи сукупність суб'єктів (групу індивідів) в сукупний суб'єкт. Чим перспективніше загальна мета, тим більше можливість інтеграції індивідуальних мотивів та перетворення конкретної малої групи у справжній колектив. У своїй роботі «Психологія колективної діяльності» Ю. П. Платонов указує на те, що усвідомлення загального для всіх членів колективу мотиву можливо лише в тому випадку, якщо формується загальна мета діяльності [8].

Майбутні фахівці мають усвідомити, що власне цей момент формування мети – загальної діяльності дітей і дорослих у родині, вимагатиме допомоги батькам із боку педагога. І, власне, він має стати початком педагогічного керівництва. Першою й неодмінною умовою колективної діяльності являється формування загальної мети . Якщо ця мета за будь-яких причин не сформована, то колективна діяльність не зможе відбутися. Для встановлення мети колективної діяльності обов'язковою є усвідомленість всіх елементів діяльності. А мотиваційний етап характеризується наявністю усвідомлених психічних явищ, що спонукають до діяльності.

Теорія діяльності отримала широке висвітлення в сучасній психологічній літературі, хоча багато з її проблем ще дискутується. Діяльність розглядається, в основному, як процес реалізації різного ставлення людини до оточуючого світу. Діяльність, на думку О. М. Леонтьєва, безпосередньо пов'язана з потребами та емоціями [6].

Компоненти предметного змісту діяльності визначає у своїх роботах О. В. Запорожець. Ними є: умови (у тому числі й засоби досягнення мети), ціль, конкретна задача, мотиви. Вони розташовані між собою в певних взаємовідношеннях [4].

Відповідно до концепцій О. М. Леонтьєва і О. В. Запорожця можна зробити висновки, що сумісна художня діяльність представляється як

реалізація ставлення дитини до різних видів мистецтва й може стати дієвим засобом виховання. Справа вихователів – створити всі умови для прилучення дитини до різних видів художньої практики, що, безумовно, стає більш ефективним і при залученні сім'ї. Намагання виконувати й імпровізувати виникають і розвиваються в дошкільному дитинстві. Спільну діяльність дітей дошкільного віку багато сучасних педагогів і психологів розглядають як засіб формування позитивних взаємин, засіб виховання взаємодопомоги, відповідальності за доручену справу.

Вихователь, допомагаючи організовувати й здійснювати керівництво сумісною художньою діяльністю дітей і дорослих у родині, має вказувати на необхідність виконання певних правил по відношенню до дітей та дорослих. Він повинен допомогти визначити або підказати ці правила: проявляти увагу, люб'язність, чуйність, доброзичливість до інших, допомагає дитині усвідомити їх загальну й гуманну сутність.

Дослідження психологів показують: доброзичливі стосунки з дорослими і однолітками породжують у дитини почуття спільності з ними, дружелюбність, спокій, душевну рівновагу. Якщо ж відносини не складаються, то виникають тривога, напруженість, а звідси й почуття неповноцінності, пригніченості або навіть і агресивність, ворожість, недовіра, жорстокість, що гальмує розгортання позитивних взаємин старших дошкільників [5].

Сумісна художня діяльність є основою для позитивних учинків дитини та засвоєння норм поведінки та відношення. Колективні композиції (малюнки, аплікація, ліплення) радують дітей і дорослих не випадково. Загальний результат завжди багатший за змістом, більш яскравий, ніж індивідуально виконана робота.

Важливий наступний момент, який мають засвоїти майбутні педагоги-дошкільники, що батьки, як правило, не знають особливостей дітей дошкільного віку. А врахування вікових особливостей – запорука успіху виховного процесу.

Є. Фльоріна, В. Єзикєєва, Т. Казакова, Т. Комарова підкреслювали, що дуже важливо під час організації і проведення художньої діяльності враховувати вікові особливості дитини дошкільного віку [7].

Мистецтво набуває істинного сенсу саме в удосконаленні та розвиткові системи суспільних відношень. Т. Комарова, Н. Сакуліна, Н. Халезова, Т. Доронова, В. Єзикєєва, Є. Лєбєдєва та багато інших педагогів пропонували використовувати як засіб розвитку певних сторін особистості дитини дошкільного віку різні види художньої діяльності: малювання, ліплення, вирізування з паперу фігурок та наклеювання їх, створення різних конструкцій із природних матеріалів [7].

Ще один важливий факт, що мають засвоїти майбутні фахівці з дошкільної освіти – педагоги-вихователі дошкільних закладів мають донести до свідомості батьків, що малювання, ліплення, аплікація, ручна

праця (оформлювальна діяльність), конструювання – види образотворчої діяльності, основне призначення яких – образне відображення дійсності. Зображувальне мистецтво є художнім відображенням дійсності в образах, що сприймаються зором.

Зображувальна діяльність – одна з найцікавіших для дітей дошкільного віку. Не випадково дитина дуже рано починає прагнути самими різними способами виразити отримані нею враження. Зображувальна діяльність дошкільників як вид художньої діяльності, зазначають дослідники, повинна мати емоційний, творчий характер.

Ми обрали, у якості засобу, продуктивну діяльність дітей дошкільного віку (ліплення, малювання, конструювання та аплікацію). Ці види діяльності ми вважаємо найбільш доступними для дітей. Їх особливості проявляються в художній техніці: малювання – штриховка, набризг; ліплення – конструктивний спосіб з'єднування деталей; конструювання – накладання, з'єднування тощо. Означені види художньої діяльності мають великий позитивний вплив на дітей старшого дошкільного віку. Все це складає передумови для організації колективної діяльності.

Пропонуючи зображувальну діяльність як засіб формування позитивних взаємин дошкільників із дорослими членами родини, ми вважаємо за необхідне використовувати в цій роботі всі види зображувальної діяльності відповідно до смаків і вподобань родини та наявності матеріалів. При виконанні колективних робіт у дітей виховуються вміння об'єднуватися, домовлятися про виконання загальної роботи, виникає прагнення допомогти одне одному. Зображувальна діяльність має бути використана для виховання в дітей доброти, справедливості, для поглиблення тих благородних почуттів, які виникають у них. Професійна справа педагога – правильно організувати сумісні перегляди робіт, проявити увагу до творчості в різних родинах, справедливо й доброзичливо оцінювати ці роботи, радіти загальному успіхові.

Особливо важливо, щоб діти розуміли результативність сумісної праці, усвідомлювали її переваги. Бажано використовувати різні види колективної роботи дітей із дорослими для формування в дітей і батьків умінь планувати свою діяльність з урахуванням загальної мети, умінь розподіляти операції. Колективна праця з батьками приносить дітям велику радість своєю злагодженістю, чіткою організованістю. Сумісна художня праця значно впливає на формування дружніх, доброзичливих стосунків у родині. Результати колективної діяльності, особливо схвалювані дорослими, спонукають дітей до виконання нових виробів, за кожну роботу вони беруться з великим емоційним підйомом.

Ми визначили в рамках означеної проблеми форми, зміст, методи і прийоми організації відповідної роботи з боку педагогів із дорослими членами родин, які, на нашу думку, сприяють розвиткові позитивних взаємин у родині.

Відповідними завданнями роботи були: навчити знаходити контакт між учасниками у процесі художньої діяльності (виконання художніх робіт); навчити дорослих усвідомлювати як свої можливості, так і можливості дитини при виконанні сумісних дій, вмінню знаходити згоду; прищеплювати прагнення бути справедливим, витриманим, уникати конфліктів або їм запобігати; формувати позитивне емоційне ставлення до сумісної художньої діяльності.

Зміст роботи передбачав: індивідуальну роботу з батьками, яка допомагала мотивувати організацію і проведення сумісної з дітьми художньої діяльності в умовах родини; індивідуальну роботу з батьками, спрямовану на формування в них знань про вікові особливості та можливості дітей дошкільного віку й зокрема їх власної дитини; індивідуальну колективну роботу з дорослими членами родини, спрямовану на ознайомлення з художніми техніками; колективні форми, спрямовані на визначення й заохочення результатів сумісної художньої діяльності батьків і дітей, кожної родини, групи; організацію різних форм діалогу з батьками, з дітьми, між батьками і дітьми, усіх родин групи навчального закладу.

Проведена робота дозволяє підтвердити **висновки** про те, що в умовах оптимізації підготовки фахівців із дошкільної освіти їх професійне становлення не може відбутися без формування у студентів знань про проблеми сімейного виховання взагалі і зокрема про особливості розв’язання проблеми розвитку позитивних взаємин дітей і дорослих у родині. Сумісна художня діяльність у техніках образотворчого мистецтва (малювання, ліплення, аплікація тощо), є ефективним засобом розвитку позитивних взаємин у родині.

Перспективами подальших наукових розвідок є вивчення можливостей розвитку позитивних взаємин дорослих і дітей молодшого дошкільного віку; дослідження наступності вирішення проблеми в роботі дошкільних навчальних закладів і школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Видавництво «Просвіта», 2012. – 26 с.

2. Баженов В. О. Колектив і особистість / В. О. Баженов // Дошк. вих. – 1983. – № 3. – С. 4–5.

3. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / под ред. Т. А. Репиной. – М. : Педагогика, 2008. – 192 с.

4. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 2009. – С. 93.

5. Кулачківська С. О. Новий погляд на стару проблему. Гуманістичний підхід до розвитку дітей / С. О. Кулачківська // Дошк. вих. – 2002. – № 7. – С. 16–17.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1975. – 304 с.

7. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, Н. Б. Халезова. – М. : Просвещение, 1991. – 185 с.

8. Платонов Ю. П. Психология коллективной деятельности / Ю. П. Платонов. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1990. – 184 с.

РЕЗЮМЕ

Одерий Л., Роздымаха А. Изучение проблемы формирования положительных взаимоотношений у детей и взрослых в семье как условие оптимизации подготовки специалистов дошкольного образования.

Авторы статьи указывают, что профессиональное становление специалистов в области дошкольного образования не может состояться без ознакомления студентов с проблемами семейного воспитания, в частности, с особенностями развития позитивных взаимоотношений детей и взрослых в семье. Совместная художественная деятельность в технике изобразительного искусства (рисование, апликация) является эффективным средством развития позитивных взаимоотношений в семье. Содержание работы предполагало: индивидуальную работу с родителями, которая помогала мотивировать организацию и проведение совместной с детьми художественной деятельности в семье.

Ключевые слова: *позитивные взаимоотношения, семья, совместная деятельность, художественная деятельность, профессиональное становление.*

SUMMARY

Oderiy L., Rozdymaha A. Studying the problem of forming positive relationships between children and adults in the family as a condition of pre-school education specialists training optimization.

A future educator has to know that pedagogical expedience of his/her activity is at first the result of his mastering the psychological and pedagogical knowledge, secondly, investigation of the rational use of his/her potential individuality in the process of pedagogical interactivity. The main feature of professional training of the future teachers has to be their social orientation, the orientation to the meaningful values.

Certainly the aesthetic and artistic values have to be socially meaningful features created by humanity. In general great attention is given to the aesthetic and artistic education of students and to the deep acquaintance of future teachers with the peculiarities of aesthetic and artistic education of children, especially in preschool age, by means of different types of art (musical, graphic, theatrical, choreographic and others).

Among the other types of art the graphic one has unique possibilities to the decision of tasks both of artistic and personality development, public and spiritual becoming of the rising generation. In preschool age the depicting activity is one of the most accessible and emotionally keen. Great role belongs to the art, to its influence in drafting the valued orientation of the person. Forming the valued options of the person, bringing him/her up to the greatest values – public ideals is a component part of the public destination of art. In full it is carried out when incarnated public values become meaningful for a person, determine character of his/her vital functions.

A method foresaw the following forms of children organization: special thematic lessons, untraditional lessons on the evaluation of art works, games, and exercises. Basic methodological principle was the maintenance and the development in children the attempts to express their own estimation of aesthetic beautiful qualities. For artistical creative development of children we applied the combination of different methods, receptions and forms of work with the use of various depicting and evident materials. The attempts of children to express their own estimation of aesthetic beautiful qualities of reality were especially encouraged.

Key words: *positive relationships, family, artistic activity, joint activities, professional formation.*

УДК 37.013.42

Людмила Пономаренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ЗВ'ЯЗКИ З ГРОМАДСЬКІСТЮ У СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ»

У статті здійснено аналіз змісту поняття «соціокультурна компетентність соціальних працівників», вивчено сучасні підходи щодо його визначення. Також у дослідженні представлена змістова характеристика термінів «компетентність», «соціальне», «культура». Авторкою визначено можливості використання навчальної дисципліни «Зв'язки з громадськістю у соціальній сфері» у напрямі розвитку соціокультурної компетентності соціальних працівників; розглянуто технологію розвитку соціокультурної компетентності соціальних працівників у процесі вивчення дисципліни «Зв'язки з громадськістю у соціальній сфері».

***Ключові слова**: компетентність, соціальне, культура, соціокультурна компетентність, соціокультурна компетентність соціальних працівників, дисципліна «Зв'язки з громадськістю у соціальній сфері», технологія розвитку соціокультурної компетентності соціальних працівників.*

Постановка проблеми. Сучасна система освіти покликана забезпечити формування особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі; а також виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, із повагою ставиться до українських культурно-історичних традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу [9; 10].

Означені завдання набувають особливого значення в межах фахової освіти майбутніх соціальних працівників. Оскільки соціальна робота має на меті забезпечення соціальної справедливості шляхом підтримки найменш захищених верств населення та протидії факторам соціального виключення відповідно до конкретних соціокультурних обставин, а сучасні соціальні працівники повинні бути готовими до реалізації спільних проектів за участю відомих фахівців із інших країн.

Відповідно, розвиток соціокультурної компетентності соціальних працівників має стати однією зі складових їх професійної підготовки. На нашу думку, означене завдання можливо частково вирішити в межах навчальної дисципліни «Зв'язки з громадськістю у соціальній сфері».

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел показав, що вивченню змісту поняття «компетентність», у різних його контекстах, присвячені роботи таких дослідників, як О. Безпалько, Н. Єфремова, І. Зимня, І. Звєрєва, І. Зязюн, Н. Краснова, Н. Ничкало, Я. Юрків, В. Олійник, Ж. Петрочко, О. Пометун, Л. Тархан, С. Харченко, Л. Харченко,

А. Хуторський, І. Чемерис, А. Шишко та ін. Дослідженню соціокультурної компетентності приділяли увагу Н. Білоцерківська, І. Закір'янова, Л. Маркова, Л. Мітіна, Л. Смірнова, О. Усик, С. Шехавцова, Н. Щуркова та ін.

Аналіз зазначених робіт свідчить, що всі вони містять багатий теоретичний та емпіричний матеріал. Водночас, незважаючи на наявність різнопланових досліджень, невирішеними залишилися завдання розвитку соціокультурної компетентності соціальних працівників у процесі вивчення дисципліни «Зв'язки з громадськістю у соціальній сфері».

Мета статті – аналіз змісту поняття «соціокультурна компетентність соціальних працівників» та вивчення технології її розвитку в межах навчальної дисципліни «Зв'язки з громадськістю у соціальній сфері».

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань використано комплекс методів дослідження: теоретичні (аналіз і синтез наукової, навчально-методичної літератури для порівняння, зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему, визначення понятійно-категоріального апарату), емпіричні (спостереження, бесіда, аналіз результатів навчання студентів).

Виклад основного матеріалу. Для збереження термінологічної однозначності у нашій статті доцільно дослідити сутність поняття «соціокультурна компетентність соціальних працівників». З огляду на те, що означена категорія є видовою, вважаємо необхідним першочергово здійснити змістовий аналіз дефініції «компетентність».

Звернемося до енциклопедичних тлумачень змісту терміну «компетентність». Докладне його вивчення дозволило виявити наявність аспектного підходу до розв'язання означеної проблеми, що зумовлено, на нашу думку, галузевим спрямуванням конкретних довідкових видань.

Відповідно до «Великого тлумачного словника сучасної української мови», наукова категорія «компетентність» визначається як властивість за значенням «компетентний» і водночас відповідно до освітньо-кваліфікаційного («компетентний» – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікації), а також управлінського аспектів («компетентний» – який має певні повноваження, повноправний, повновладний) [3].

Згідно з «Сучасним тлумачним психологічним словником», компетентність – це психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість особистості, що виходить із відчуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з соціумом [13]. Зазначене, на нашу думку, свідчить про розкриття особистісного аспекту змісту цієї наукової категорії, що реалізується через суб'єктивно-оцінювальну характеристику.

Натомість у «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери» знаходимо спробу системної характеристики змісту поняття «компетентність», що

трактується, по-перше, як поглиблене знання; по-друге, як стан адекватного виконання завдання; по-третє, як здатність до актуального виконання діяльності тощо [5, 57].

Аналіз поглядів сучасних педагогів на зміст поняття «компетентність» дозволив констатувати відсутність єдиної точки зору щодо сутності означеної наукової категорії. У сучасному науково-педагогічному знанні дана категорія пов'язується з такими сутнісними ознаками, як: діяльнісна характеристика (Ю. Варданян); особистісні якості, знання, уявлення, навички, у сполученні з мотивами, цінностями (Н. Ничкало, І. Чемерис); особистісні якості, знання, уміння, навички; здатність діяти (Н. Єфремова); оволодіння компетенцією (Л. Тархан, А. Хуторський); досвід соціально-професійної життєдіяльності (І. Зимняя); сукупність / структура знань, умінь, навичок (О. Кучай, В. Олійник, О. Пометун); екзистенціональна властивість індивіда як продукт життєтворчості (І. Зязюн); інтегрована особистісна характеристика (Ж. Петрочко, А. Хом'як, А. Шишко); здібність, здатність, спроможність, якість особистості (М. Бирка); когнітивно-операційна особистісна характеристика (О. Кузьміна).

Проте, незважаючи на певні відмінності у трактуванні змісту поняття «компетентність», маємо підстави стверджувати, що у визначеннях багатьох науковців (І. Зімньої, Н. Ефремової, В. Олійника, А. Шишко та ін.) ядром структури компетентності виступають, передусім, сукупність знань, умінь і навичок, вживаних у конкретній сфері діяльності людини. Відповідно, сучасна вітчизняна освітня політика трактує «компетентність» як «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [8]. Ми приєднуємося до означеної позиції вчених щодо тлумачення змісту поняття «компетентність».

Стосовно нашого дослідження особливо цінним є також розуміння категорії «компетентність», що запропоноване колективом українських науковців (О. Безпалько, Т. Веретенко, І. Звєрєвою, Ю. Малієнко та Ж. Петрочко), які зауважують, що компетентність є інтегрованою характеристикою, яка відображає готовність і здатність людини виконувати професійні функції відповідно до прийнятих у суспільстві норм та стандартів; за сутністю своєю динамічна, компетентність виявляється й може бути оцінена тільки в ході практичної діяльності. Нам імпонує, насамперед, акцент учених на тому, що рівень компетентності може підвищуватися безперервно (чи сходити нанівець) протягом усієї професійної діяльності, а здатність до постійного вдосконалення й підвищення рівня компетентності – необхідна якість сучасного фахівця [1, 23].

Розмаїття підходів у педагогіці і психології до тлумачення наукової категорії «компетентність» сприяло виокремленню певних видів компетентності, серед яких визначається й «соціокультурна компетентність». Зупинимося на аналізі змісту даного поняття.

Сучасне розуміння категорії «соціокультурна компетентність» у працях учених характеризується багатоплановістю трактування даної дефініції. Так, «соціокультурна компетентність» визначається як: 1) інтегральна якість особистості, що дозволяє людині на основі відрефлексованої системи знань визначати свої ціннісні переваги, виходячи з яких конструювати свою поведінку й відносини з партнерами по взаємодії, надавати конструктивну відповідь на проблемні ситуації в системах відносин «Людина – людина», самореалізуватися в конкретних культурно-історичних умовах власної життєдіяльності [6, 20]; 2) інтегративне особистісне утворення, що характеризується сукупністю професійно-педагогічних знань, умінь і якостей, які забезпечують ефективність професійної взаємодії вчителя з різними соціальними інститутами для вирішення навчально-виховних завдань [2, 10]; 3) інтегративна особистісна якість, яка ґрунтується на знаннях, уміннях та досвіді, що набуваються у вищому навчальному закладі, переважно в позанавчальній діяльності, і дозволяє продуктивно взаємодіяти з представниками інших мов та культур у соціокультурному просторі [15]; 4) інтегроване утворення, психолого-педагогічний феномен, який ґрунтується на засадах гуманізму, визначається індивідуально-особистісними компетенціями і проявляється у складній діалектичній взаємодії педагогічного мислення й професійних характеристик учителя відповідно до суспільного замовлення та реалізується в його творчій професійно-педагогічній діяльності [11, 9–10].

Таким чином, змістовий аналіз поняття «соціокультурна компетентність» доводить, що в сучасному освітньому просторі питання визначення його сутності залишається відкритим. Зауважимо, що в соціально-педагогічній науці проблема розвитку соціокультурної компетентності не набула значного поширення й термін «соціокультурна компетентність» у фаховій довідковій літературі не представлений.

Маємо зазначити, що всі компоненти соціокультурної компетентності взаємопов’язані через поняття культурного та соціального контекстів. Означене спрямовує наш науковий пошук до вивчення змісту термінів «соціальне» та «культура».

Звернемося до визначення сутності поняття «соціального». За міркуваннями В. Беха, поняття «соціальне» віддзеркалює соціальний світ або родове життя людини, яке розгортається перед нами як м’яке динамічне соціальне поле квантово-хвильового походження. Його пов’язують зі способом життєдіяльності, дією, суспільними відносинами, суспільною й індивідуальною свідомістю, ноосферою, знаннями, божественною субстанцією [4, 119–121]. Соціальний педагог Л. Мардахаев термін «соціальний» трактує як суспільний, що пов’язаний із життям та стосунками людей у суспільстві. Мова йде не лише про соціальний розвиток та виховання людини, а й її орієнтації на соціальні цінності, норми

і правила суспільства (середовища життєдіяльності), у якому вона мусить жити та реалізовувати себе як особистість [7, 8]. Наукова категорія «соціальне» використовується нами в широкому значенні – як «суспільне», пов'язане з суспільством, суспільними відносинами.

Термін «культура» у Великому тлумачному словнику сучасної української мови визначається як: 1. Сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії // Рівень розвитку суспільства в певну епоху // Те, що створюється для задоволення духовних потреб людини. 2. Освіченість, вихованість. 3. Рівень, ступінь досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності [3]. У соціально-педагогічному словнику культура тлумачиться як специфічний спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, поданий у продуктах матеріальної і духовної праці, у системі соціальних норм і установок, у духовних цінностях, у сукупності ставлення людей до природи, між собою і до самих себе. У понятті «культура» фіксується як загальна відмінність людської життєдіяльності від біологічних форм життя, так і якісна своєрідність історично конкретних форм цієї життєдіяльності на різних етапах суспільного розвитку в межах визначених епох, суспільно-економічних формацій, етнічних і національних спільностей [12]. З позиції нашого дослідження особливо цінним є соціально-педагогічне розуміння змісту поняття «культура».

Діада понять «соціальне» і «культура» створює самостійний простір дослідження – соціокультура, що визначає взаємозв'язок між культурною та соціальною дійсністю. Використання поняття «соціокультурна» у різних соціально-гуманітарних науках зумовлюється тим, що соціальна й культурна сфери життєдіяльності суспільства мають певну самостійність, але нерозривно пов'язані між собою. Ці складові є обов'язковими умовами та продуктом життєдіяльності будь-якого соціуму, що виступає як соціальний суб'єкт – носій соціальних характеристик і дій, виробник культурних цінностей [14].

Зауважимо, що в українській психолого-педагогічній літературі нині відсутні фундаментальні публікації, які присвячені проблемі розвитку соціокультурної компетентності соціальних працівників. Означене спонукає нас до спроби розробки авторського визначення поняття «соціокультурна компетентність соціальних працівників».

Отже, на основі наукового аналізу термінів «компетентність», «соціальне» та «культура» ми визначаємо соціокультурну компетентність соціальних працівників як інтегративну особистісну характеристику, яка включає систему відповідних ціннісних орієнтацій; особистісні якості, знання, уміння й навички; здатність їх універсально застосовувати у професійній діяльності та пристосуватися до мінливих соціокультурних умов; емоційно-вольову регуляцію й рефлексію процесу та результату професійної діяльності, а також передбачає культуровідповідне

регулювання взаємодії соціального працівника з різними соціальними інститутами (сім'єю, соціальними службами, культурно-просвітницькими установами, громадськими організаціями, неформальними групами тощо).

Розвиток соціокультурної компетентності соціальних працівників доцільно реалізувати в межах основної професійної підготовки, тобто на тому предметному змісті, який складає основу майбутньої спеціальності. У такому випадку соціокультурна компетентність як психологічне новоутворення стане центральним особистісним новоутворенням. Для того, щоб така якість була сформована, необхідно: зробити викладання окремих навчальних дисциплін більш проблемно-орієнтованим; ширше використовувати рефлексивний підхід у навчанні; стимулювати в студентів розвиток уміння не тільки відповідати на поставлені питання, але й формулювати власні питання з курсу [6, 5].

Особливий інтерес у цьому контексті викликає навчальна дисципліна «Зв'язки з громадськістю у соціальній сфері», у межах якої вже існують організаційно-цільові передумови для розвитку соціокультурної компетентності соціальних працівників.

Згідно з навчальним планом підготовки соціальних працівників, ця дисципліна вивчається у 5 навчальному семестрі і складає 90 годин (3 залікові кредити), із яких 24 години виділено на лекційні заняття, 22 години – на семінарські заняття, 2 години – на консультації і 42 години – на самостійну роботу.

Метою навчальної дисципліни «Зв'язки з громадськістю у соціальній сфері» є вивчення студентами теоретичних і практичних засад налагодження зв'язків із громадськістю в соціальній сфері.

Основними завданнями навчального курсу «Зв'язки з громадськістю у соціальній сфері» у напрямі розвитку соціокультурної компетентності соціальних працівників визначаємо:

– формування позитивної мотивації студентів щодо розвитку їх соціокультурної компетентності;

– формування у студентів теоретичних знань щодо соціокультурних норм поведінки представників різних соціальних груп, їх духовної культури, способу життя, національної ментальності, та співвідносні з ними звички, норми, традиції;

– розвиток умінь соціальних працівників застосовувати знання й оперувати фактичним матеріалом у конкретних умовах їх професійної діяльності з представниками різних соціальних груп (вибір відповідного стилю спілкування; уміння використовувати особливості вербального й невербального спілкування);

– розвиток професійно-особистісних якостей студентів спеціальності «Соціальна робота», що оптимізують їх діяльність із представниками різних соціальних груп;

– розвиток здатності соціальних працівників до емоційно-вольової регуляції і рефлексії процесу та результату професійної діяльності з різними соціальними групами.

Аналіз методичної літератури та власний педагогічний досвід дозволяють стверджувати, що для більш ефективного вирішення поставлених завдань доречним є використання у процесі викладання навчального курсу «Зв'язки з громадськістю у соціальній сфері» технології формування соціокультурної компетентності.

Таблиця 1

Технологія розвитку соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників *(за Н. Білоцерківською)*

Мотиваційно-підготовчий етап	
Мета й завдання: спрямувати мотивацію студентів на розвиток соціокультурної компетентності, сформувати ціннісне ставлення до соціокультурної компетентності як професійно значущої якості; збагачення змісту дисципліни «Зв'язки з громадськістю у соціальній сфері» теоретичними питаннями про сутність, змістову наповненість, місце та значення для професійно-педагогічної діяльності соціокультурної компетентності	
Форми організації: лекції (проблемно-моделювальні, лекції-конференції тощо), семінари, ділові зустрічі, психолого-діагностичні тренінги, консультації, екскурсії в різні соціальні інститути освіти й виховання	**Методи:** словесні (пояснення, лекція), інтерактивні (бесіда, диспут, дискусія, рольова та ділова гра)
Змістово-діяльнісний етап	
Мета й завдання: формування знань сутності, змісту, форм і методів здійснення соціокультурної діяльності соціального працівника й вироблення вмінь, необхідних для її здійснення; розвиток професійних особистісних якостей**;** стимулювання студентів до реалізації здобутих знань; залучення студентів у різні види практичної навчальної діяльності	
Форми організації: семінари-практикуми, психологічні та інтерактивні тренінги	**Методи:** інтерактивні (бесіда, диспут, дискусія, рольова та ділова гра), проблемно-пошукові (розв'язання педагогічних ситуацій, створення проектів тощо)
Результативно-коригувальний етап	
Мета й завдання: формування власного професійно-педагогічного досвіду соціокультурної діяльності; поглиблення теоретичних знань і вдосконалення вмінь, вироблених на попередніх етапах; пошук ефективних шляхів індивідуальної корекції сформованої соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників	
Форми організації: семінари, діагностичні практикуми, тренінги (на розвиток рефлексивної поведінки та корекцію навчальної діяльності); консультації	**Методи:** інтерактивні (бесіда, диспут, дискусія, тренінг, рольова та ділова гра); рефлексивні (самопізнання, самоаналіз, самодіагностування тощо)

При побудові технології розвитку соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі викладання навчального курсу

«Зв'язки з громадськістю у соціальній сфері» нами було адаптовано технологію формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя при вивченні гуманітарних дисциплін Н. Білоцерківської [2] (табл. 1).

Зауважимо, що програмоване досягнення високого рівня соціокультурної компетентності у процесі вивчення навчальної дисципліни «Зв'язки з громадськістю у соціальній сфері» можливе лише при здійсненні спеціальних розвивальних методичних дій, які вимагають самовизначення, самовираження індивіда, його творчої самореалізації. Організація процесу навчання майбутніх соціальних працівників має передбачати активність і наполегливість самих студентів на лекційних, семінарських, індивідуальних заняттях, при виконанні самостійної та індивідуальної науково-дослідної роботи.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що: 1) не існує загальноприйнятого визначення сутності поняття «соціокультурна компетентність»; 2) термін «соціокультурна компетентність соціальних працівників» у науково-методичній літературі фундаментально не вивчається. Означене спонукало нас до здійснення спроби авторського тлумачення змісту категорії «соціокультурна компетентність соціальних працівників». Вивчення методичної літератури та власний педагогічний досвід автора дозволяють стверджувати, що для забезпечення цілісності та результативності процесу розвитку соціокультурної компетентності соціальних працівників у межах викладання навчальної дисципліни «Зв'язки з громадськістю у соціальній сфері» виправданим є використання технології розвитку соціокультурної компетентності.

Вивчення шляхів розвитку соціокультурної компетентності соціальних працівників під час проходження різних видів професійно-орієнтованих практик визначає перспективи наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Активізація соціальної роботи в місцевих громадах : досвід впровадження освітньо-профілактичного компонента проекту «Попередження торгівлі людьми шляхом розвитку соціальної роботи та мобілізації громад, 2009–2011 роки» / [О. В. Безпалько, Т. Г. Веретенко, І. Д. Звєрєва та ін.]. – К. : ТОВ «Основа», 2012. – 148 с.

2. Білоцерківська Н. Г. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. Г. Білоцерківська. – Харків, 2009. – 23 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з додатками, доповненнями та CD) / [уклад. та гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.

4. Вища освіта України : методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації : монографія / за заг. ред. Андрущенка В. П., Михальченка М. І., Кременя В. Г. – К. : ДЦССМ, Запоріжжя : ЗДУ, 2002. – 440 с.

5. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. – Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.

6.Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. А. Закір'янова. – Київ, 2005. – 22 с.

7.Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : [учебник для студ. высш. учебн. завед.] / Л. В. Мардахаев. – М., 2003. – 269 с.

8.Про затвердження «Національної рамки кваліфікацій» : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341 [Електронний ресурс] // Офіц. сайт Верховної Ради України «Законодавство України». – Режим доступу :

http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п.

9.Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 [Електронний ресурс] // Офіц. сайт Верховної Ради України «Законодавство України». – Режим доступу :

http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002.

10. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 [Електронний ресурс] // Офіц. сайт Верховної Ради України «Законодавство України». – Режим доступу :

http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.

11. Смірнова Л. Л. Соціокультурна компетентність у структурі підготовки учителів іноземної мови в Польщі : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Л. Смірнова. – Кіровоград, 2010. – 22 с.

12. Соціально-педагогічний словник / [ред. В. В. Радула]. – К. : «ЕксОб», 2004. – 304 с.

13. Шапер В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапер. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.

14. Шехавцова С. О. Сутність соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в контексті компетентнісного підходу [Електронний ресурс] / С. О. Шехавцова // Науковий вісник Донбасу. – 2011. – № 2. – Режим доступу :

http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_2_25

15. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С. О. Шехавцова. – Луганськ, 2009. – 22 с.

РЕЗЮМЕ

Пономаренко Л. Развития социокультурной компетентности социальных работников в процессе изучения дисциплины «Связи с общественностью в социальной сфере».

В статье проведен анализ содержания понятия «социокультурная компетентность социальных работников», изучены современные подходы к его определению. Также в исследовании представлена содержательная характеристика терминов «компетентность», «социальное», «культура». Автором определены возможности использования учебной дисциплины «Связи с общественностью в социальной сфере» в направлении развития социокультурной компетентности социальных работников; рассмотрена технология развития социокультурной компетентности социальных работников в процессе изучения дисциплины «Связи с общественностью в социальной сфере».

***Ключевые слова**: компетентность, социальное, культура, социокультурная компетентность, социокультурная компетентность социальных работников, дисциплина «Связи с общественностью в социальной сфере», технология развития социокультурной компетентности социальных работников.*

SUMMARY

Ponomarenko L. The development of sociocultural competence of social workers in the process of studying the academic subject "Public relations in the social sphere".

The article focuses on the problem of sociocultural competence of social workers in the process of studying the academic subject "Public relations in the social sphere".

The system of theoretical (analysis and synthesis of scientific and educational-methodological literature) and empirical (observation, conversation, analysis of students learning outcome) methods have been used to resolve the assigned tasks.

The analysis of the psychological and educational literature outlined that there is no universally accepted definition of the "sociocultural competence" notion. Based on the scientific analysis of the "competence", "social" and "culture" notions a sociocultural competence of social workers was defined as an integrative personal characteristic that includes a system of appropriate value orientations; personal qualities, knowledge and skills; an ability to apply them universally in professional practice and to adapt to erratic social and cultural conditions; emotional and volitional regulation and reflection of the process and professional practice outcome. The notion also foresees cultural regulation of the cooperation between a social worker and different social institutions (family, social services, cultural and educational institutions, public organizations, informal groups, etc.).

It was defined that the development of sociocultural competence of social workers should be reasonably implemented as part of the basic professional studies, namely on subject content which is the basis of future profession. In this case sociocultural competence as a psychological neoformation will become a central personality neoformation. In this context the particular interest appeals to the academic subject "Public relations in the social sphere" in the context of which organizational and purpose-oriented conditions for the development of sociocultural competence of social workers already exist.

It was proved that in order to ensure the integrity and effectiveness of the development of sociocultural competence of social workers in the process of studying the academic subject "Public relations in the social sphere" the technology of the formation of sociocultural competence should be used.

Studying ways of the development of sociocultural competences of social workers during their various types of professional-oriented practices determines the prospects for further researches.

***Key words**: competence, social, culture, sociocultural competence, sociocultural competence of social workers, academic subject "Public relations in the social sphere", technology of sociocultural competence of social workers.*

УДК 378.147

Ірина Проценко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ ДІАЛОГОВИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІАЛОГОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті проаналізовано результати впровадження в навальний процес дидактичної моделі формування професійно-творчих діалогових умінь. Виявлено позитивну динаміку раніше визначених нами професійно-творчих умінь – інтелектуальних, конструктивних, організаторсько-регулятивних та діалогічно-

евристичних, якими студенти оволодівали під час евристичної діалогової взаємодії, що позитивно вплинули на якість створених майбутніми вчителями творчих освітніх продуктів. З'ясовано, що важливою дидактичною умовою в управлінні евристичною діяльністю студентів є організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії за евристичної діалогової взаємодії до особистісно значимої діяльності, паритетних стосунків суб'єктів під час навчання, взаємовідносин на основі смислових особистісних позицій.

Ключові слова: *професійно-творчі діалогові вміння, евристична діалогова взаємодія, творчий освітній продукт, діяльність студентів, особистісні позиції, інтелектуальні вміння, діалогічно-евристичні вміння, майбутні вчителі, якість створених продуктів.*

Постановка проблеми. Процес підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у системі професійної освіти не може бути забезпечений виключно за допомогою знаннєвої парадигми. Так, завдання професійної підготовки майбутніх педагогів необхідно вирішувати в руслі компетентнісного підходу, який акцентує увагу на формуванні в майбутнього фахівця готовності до практичного застосування знань і вмінь в умовах вирішення реальних професійних завдань. Звернімо увагу на те, що програмою модернізації педагогічної освіти передбачено проведення комплексу заходів для посилення підготовки педагогічних кадрів, серед яких підкреслюється підвищення якості підготовки випускників до педагогічної діяльності в полікультурному середовищі, у той самий час значна частина майбутніх педагогів не володіє достатніми професійно-творчими діалоговими вміннями та не можуть застосовувати діалог для виявлення реальних знань учнів. У зв'язку з цим виникає необхідність підготовки майбутніх учителів до такої діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Підготовка до педагогічної професії значною мірою визначає результати навчально-виховного процесу в школі. Цим пояснюється давній і глибокий інтерес до даної проблеми у вітчизняній вузівській педагогіці. В основу дослідження професійно-педагогічної підготовки покладено теоретичні положення, розроблені О. А. Абдуліною, А. М. Грабовим, М. Г. Кушковим, І. Я. Лернером, Н. В. Кузьміною, В. О. Сластьоніним, Ю. П. Сокольниковим. У сучасній науково-педагогічній літературі розглядаються питання, присвячені формуванню творчої особистості студента (Т. Е. Герантія, Н. Б. Грицай, М. Б. Макаренко, К. І. Приходченко, О. А. Мамаєва, Ю. В. Мосейко), творчі вміння професійної діяльності студентів стали предметом дослідження (О. Б. Кривонос, О. М. Кириченко, К. І. Приходченко, А. І. Кочетов), що актуалізує завдання з діагностики сформованості професійно-творчих умінь професійної діяльності студентів гуманітарних дисциплін.

Отже, **мета статті** полягає в аналізі результатів експериментальної роботи щодо сформованості професійно-творчих діалогових умінь.

Виклад основного матеріалу. Визначення рівня сформованості професійно-творчих умінь у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін

здійснювалося на основі всебічного й систематичного аналізу результатів їхньої діяльності та корекції останньої. Методами діагностики були практичні завдання, контрольні роботи, евристична діяльність студентів (створення творчих навчально-пізнавальних продуктів, участь у дискусіях, диспутах, виступи в конкурсах, підготовка й виступи на кураторських годинах, конференціях; евристично-діалогова взаємодія зі школярами під час педагогічної практики).

Установлення динаміки рівнів сформованості професійно-творчих умінь здійснювалося на основі порівняльного аналізу даних констатувального та формувального етапів експерименту. Результати експериментальної роботи аналізували також на основі самооцінки студентів, їхньої взаємооцінки та узагальнення незалежних оцінок групи експертів (одногрупників і викладачів педагогічного університету).

Комплексне використання методів науково-педагогічного дослідження та інших діагностичних методик забезпечили вірогідність, надійність і валідність результатів експерименту.

Важливою складовою дидактичної моделі було постійне й ґрунтовне мотивування студентів до активної діалогової взаємодії з метою успішного оволодіння зазначених вище професійно-творчих умінь на всіх етапах евристично-діалогового навчання. Мотивація до успішного оволодіння професійно-творчими діалоговими вміннями за допомогою евристичного діалогу включала такі складові елементи:

- значимість обраної проблеми за допомогою «батареї» евристичних пізнавальних запитань;
- інтенсивність зусиль щодо пошуку власної мети й завдань на шляху розв’язання проблеми та її суперечностей;
- пізнавальний інтерес до обраної проблеми;
- прояв ініціативи у виборі способів і засобів навчальної роботи;
- утвердження власних ціннісних орієнтацій протягом виконання запланованої роботи.

Вивчаючи рівень володіння студентами професійно-творчими вміннями, формування яких починалося вже на мотиваційному компоненті дидактичної моделі і пронизувала всі її наступні компоненти, і без якої неможливо забезпечити успішний процес оволодіння ними, нами у процесі дослідження за допомогою модифікованого М. Магомед-Еміновим тесту опитувальника А. Мехрабяна для виміру мотивації досягнення було виявлено рівень мотивації до активної запитальної діяльності студентів на початку і в кінці навчання. Ця методика звичайно застосовується з дослідною метою щодо мотивів досягнень у студентів.

Близько 40 % студентів і в контрольних, і в експериментальних групах мали недостатній рівень мотивації до такої діяльності, тобто 60 % студентів виявилися неспроможними сформувати власну мету самостійної

діяльності, яка була б значима для них. Тільки третина студентів змогла за допомогою викладача визначити значимість для них поставленої мети і сформувати власну її версію. Цей висновок спонукав нас у процесі експерименту приділяти особливу увагу постійному здійсненню мотиваційних заходів на всіх етапах організації евристичної діалогової взаємодії як найкращим способом успішного оволодіння професійно-творчих діалогових умінь.

Результатом таких зусиль стали суттєві зрушення позитивної мотивації до творчості й оволодіння методикою евристичного діалогу та активної запитальної діяльності. Рівень мотивації студентів уже після навчання за першим модулем розробленого нами спецкурсу «Евристична діалогова взаємодія у формуванні професійно-творчих умінь» виявився в експериментальній групі суттєво вищим, ніж у контрольній груп. Близько 44 % студентів досягли високого рівня мотивації до оволодіння евристичного діалогу, 47 % – досягли достатнього рівня, у той час як аналогічні показники в контрольній групі становили відповідно 24 % та 35 %. Проте не можна не помітити той факт, що в експериментальній групі завдяки навчанню студентів активній діалоговій взаємодії у процесі вивчення спецкурсу відсоток студентів до діалогової взаємодії зріс, тобто студенти досягли високого й достатнього рівня. Якщо на початку експериментальної роботи лише 20 % студентів експериментальної і контрольної групи мали високий рівень мотивації, то в кінці цей показник збільшився в групі Е на 25 %, тоді як у групі К відповідний приріст склав лише 7 % і відповідно досяг 27 %.

Як було доведено, формування професійно-творчих умінь у студентів є неможливим без отримання ними відповідної інформації і знань. Проте результати констатувального експерименту засвідчили, що 36 % студентів взагалі не розуміли сутності понять «евристичний діалог», «евристичне навчання» тощо.

На констатувальному етапі експерименту було з’ясовано, що початковий рівень знань, що характеризують сформованість теоретичної підготовки студентів до навчання на основі евристичного діалогу, був майже однаковий для студентів як експериментальної, так і контрольної груп: студенти з високим рівнем зазначеної теоретичної підготовки складали незначну частину від загалу (9 % у групі Е і 8,3 % у групі К); кількість студентів із низьким рівнем теоретичної підготовки в експериментальній групі Е складала 67,1 %, у контрольній групі К – 67,3 %.

Кінцевий результат має суттєві розбіжності. В експериментальній групі приріст високого рівня теоретичної підготовленості студентів до навчання на основі евристичного діалогу майже вдвічі вищий, ніж у контрольній групі (табл. 1). Так, приріст студентів із високим рівнем сформованості теоретичних знань у групі Е склав +27,1 % проти +9,6 % у групі К, тобто виявився в 2,8 рази вищим.

Слід відзначити, що високий рівень риторичних знань сам по собі не є свідченням сформованої риторичної культури, але вони виступають її фундаментом.

Таблиця 1

Динаміка обізнаності майбутніх учителів щодо сутності й методики евристично-діалогового навчання (у %)

Групи / ***Рівні***	***Е (150 осіб)***		***К (153 осіб)***	
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
Повнота	16,1	32,3	15,4	26,9
Глибина	31,0	39,4	30,1	34,6
Дієвість	52,9	28,4	54,5	38,5

З метою визначення рівня усвідомлення змісту провідних дефініцій евристично-діалогового навчання було проведене опитування, яке показало якісне зростання глибини розкриття основних характеристик, повноти відповідей, чіткості певних визначень. Також студентам було запропоновано комплекс тестових завдань, які містили запитання, спрямовані на виявлення знань про основні закономірності й категорії евристично-діалогового навчання, методику застосування евристичного навчального діалогу й завдання практичного характеру.

Значна кількість студентів експериментальної групи (36,1 %) добре орієнтуються в «евристично-діалоговому» тезаурусі, тобто змогли на контрольному етапі експериментальної роботи дати обґрунтовані, розгорнуті та повні відповіді. У той самий час у контрольній групі лише 17,9 % студентів показали високий рівень володіння понятійним апаратом, змогли чітко визначити сутність базових дефініцій і положень, диференціювати основні поняття, розкрити їх особливості та специфіку. В експериментальних групах зменшилася на чверть кількість неконкретних відповідей, у контрольній групі кількісні зміни показників високого рівня знань щодо вищезазначених питань склали 9,6 %.

У студентів експериментальної групи спостерігалося підвищення рівня та міцності засвоєння необхідних знань. Студенти демонстрували більш упевнені відповіді щодо сутності евристично-діалогового навчання та його складових – евристичного діалогу та евристично-діалогової взаємодії.

Під час перевірки повноти і глибини знань студентів із фахових дисциплін та їх дієвості використовувалися конкретні завдання, які вимагали розкриття в судженнях змісту поняття, виявлення його суттєвих ознак, їхню кількість і значення, встановлення причинно-наслідкових зв’язків. У процесі перевірки зазначених показників фіксувалися судження й аргументації за ступенем їх нестандартності, творчості, що є вкрай важливим у професійній діяльності педагога. Також оцінювався ступінь

усвідомлення необхідних понять та їх ознак, обґрунтованість висловлювань. Дієвість знань визначали за ступенем їх використання студентами на семінарсько-практичних заняттях під час створення майбутніми фахівцями творчих продуктів (див. табл. 2).

Оцінити ефективність евристичного діалогу ми змогли за різними його складовими, зазначеними в розробленій моделі. Так, рівень засвоєння матеріалу визначався шляхом оцінювання, чи розкрито у створеному студентом значимому продукті шляхом серії запитань основні поняття теми, засвоєння знань (тести, контрольні завдання), чи вільне володіння проблематикою, чи зрозуміло студентам практичне застосування отриманих знань у тій чи іншій педагогічній ситуації та перспективи порушеної проблеми.

Наявність зворотного зв'язку свідчила про позитивний результат, який був досягнутий значною мірою такими чинниками, як: можливість вільного обміну думками, оскільки майбутні фахівці почували себе з викладачем рівноправними суб'єктами діалогу; зацікавленість студентів у розв'язанні проблеми, позитивний емоційний фон аудиторії, відкритість. Якщо спочатку навчання авторитет педагогів великий і студенти основною труднiстю діалогу вбачали власне небажання спілкуватися, відсутність взаєморозуміння з педагогами, то наприкінці експерименту майбутні вчителі стали краще розуміти методичні труднощі і проблеми викладачів, ясніше усвідомлювати власне ставлення до майбутньої професійної діяльності в цілому і до евристично-діалогового навчання зокрема.

Таблиця 2

Динаміка якості знань студентів з фахових дисциплін (у %)

Групи / ***Рівні***	***Е (150 осіб)***		***К (153 осіб)***	
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
Високий	9,0	36,1	8,3	17,9
Середній	23,9	45,2	24,4	62,8
Низький	67,1	18,7	67,3	19,2

Порівнюючи дані констатувального та контрольного етапів експерименту, було проаналізовано динаміку розвитку окремих груп *професійно-творчих умінь* майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Передусім, з огляду на специфіку розробленої моделі (її мету, зміст) нас цікавила динаміка *діалогічно-евристичних умінь* студентів. Пам'ятаючи про те, що будь-які вміння виявляються в діяльності, вказані вміння, насамперед, – у майстерності ставити евристичні запитання, ми особливу увагу під час експерименту вивчали й оцінювали саме цей показник.

Отже, важливим кроком проведеного дослідження стало виявлення якісних зрушень умінь запитальної діяльності під час створення освітнього продукту з гуманітарних дисциплін. В експериментальних групах студенти під час вивчення спецкурсу показали високий та достатній рівні у процесі створення низки евристичних пізнавальних запитань та цілеспрямовано оволодівали основними способами ведення евристичного діалогу.

Таким чином, можна дійти висновку, що важливою дидактичною умовою в управлінні евристичною діяльністю студентів є організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії за евристичної діалогової взаємодії до особистісно значимої діяльності, паритетних стосунків суб'єктів під час навчання, взаємовідносин на основі смислових особистісних позицій.

Висновки. Отже, у процесі проведення педагогічного експерименту його дані підтвердили основні положення висунутої гіпотези. Виявлено позитивний вплив розробленої нами дидактичної моделі формування професійно-творчих діалогових умінь у процесі евристичного діалогу. Таким чином, була виявлена позитивна динаміка раніше визначених нами професійно-творчих умінь – інтелектуальних, конструктивних, організаторсько-регулятивних та діалогічно-евристичних, якими студенти оволодівали під час евристичної діалогової взаємодії, що позитивно вплинули на якість створених майбутніми вчителями творчих освітніх продуктів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьева Н. В. Профориентационный тренинг для старшеклассников «Твой выбор» / Афанасьева Н. В., Малухина Н. В., Паншина М. Г. – СПб. : Речь, 2007. – 366 с.

2. Беликов В. А. Теоретические основы решения педагогических проблем / Владимир Александрович Беликов. – Магнитогорск : МГПИ, 1999. – 41 с.

3. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснявская. – М. : Педагогика, 1977. – 135 с.

4. Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях / К. А. Краснянская, М. И. Грабарь. – М. : Педагогика, 1977. – 210 с.

5. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога / Раиса Викторовна Овчарова. – М. : Просвещение, 1993. – 352 с.

6. Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / Антонина Васильевна Усова. – М. : Педагогика, 1986. – 171 с.

7. Юрцева Л. Я. О мотивах учебной деятельности по различным учебным предметам / Любовь Яковлевна Юрцева. – Волгоград, 1976. – 73 с.

РЕЗЮМЕ

Проценко И. Анализ результатов экспериментального исследования формирования профессионально-творческих диалоговых умений студентов гуманитарных дисциплин в процессе эвристического диалогового взаимодействия.

В статье проанализированы результаты внедрения в учебный процесс дидактической модели формирования профессионально-творческих диалоговых умений. Выявлена положительная динамика ранее определенных нами профессионально-творческих умений – интеллектуальных, конструктивных, организаторско-регулятивных и диалогично-эвристических, которыми студенты овладевали во время эвристического диалогового взаимодействия, что

положительно повлияли на качество созданных будущими учителями творческих образовательных продуктов. Выяснено, что важным дидактическим условием в управлении эвристической деятельностью студентов является организация субъект-субъектного взаимодействия в эвристическом диалоговом взаимодействии к личностно значимой деятельности, паритетных отношений субъектов во время учебы, взаимоотношений на основе смысловых личностных позиций.

***Ключевые слова**: профессионально-творческие диалоговые умения, эвристическое диалоговое взаимодействие, творческий образовательный продукт, деятельность студентов, личностные позиции, интеллектуальные умения, диалогично-эвристические умения, будущие учителя, качество созданных продуктов.*

SUMMARY

Protsenko I. Analysis of the results of experimental studies of formation of professional-creative skills of the students of humanities in the process of heuristic dialogue interaction.

The article analyzes the results of introduction in educational process of didactic models of formation of professional-creative dialogue skills. It reveals positive dynamics of previously identified by us professional-creative skills – intellectual, structural, organizational-regulative and dialogical-heuristic, which students acquire during heuristic dialogue interaction that had a positive impact on the quality of created by future teachers the creative educational products. It is found out that an important didactic condition in the management of heuristic activity of students is the organization of subject-subject interaction in the heuristic dialogue interaction to a personal important activity, equal relations of the subjects during the study, relationships based on personal semantic positions.

We were able to trace the effectiveness of the heuristic dialogue for the various components specified in the model. Thus, the level of absorption the material was determined by appraisal, disclosed when a student created a meaningful product through a series of questions about the basic concepts of the topic, learning (tests, assignments), fluency issues, whether it is clear for the students the practical application of knowledge in a particular pedagogical situation and prospects affected by the problem. Comparing the data of the ascertaining and control stages of the experiment, we analyzed the growth dynamics of individual groups of professional-creative skills of future teachers of humanitarian disciplines.

First of all, in the article is given the specificity of the developed model (its purpose, content), we were interested in the dynamics of the dialogue-heuristic skills of the students. Remembering that all the skills are manifested in the activity, while specifying skills and primarily the skill to put the heuristic questions, we paid special attention during the experiment to this indicator.

Therefore, an important step of the conducted research was to identify the quality of improvement of the interrogative skills in the creation of an educational product for humanitarian disciplines. In the experimental groups the students during the course of study showed high and sufficient levels in the process of creating a number of heuristic cognitive issues and purposefully mastered the essential methods of heuristic dialogue.

***Key words:** professional-creative dialogue skills, heuristic dialogue interaction, creative educational product, student activities, personal positions, intellectual skills, dialogue-heuristic skills, future teachers, quality of created products.*

УДК 796.056.824

Ірина Самохвалова, Ірина Андреєва, Віталій Матлаш
Сумський національний аграрний університет

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-СПОРТСМЕНІВ АГРАРНОГО ВНЗ, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ КОМАНДНИМИ СПОРТИВНИМИ ІГРАМИ

У статті представлено результати педагогічного експерименту, проведеного на базі жіночих і чоловічих команд студентів-спортсменів 1–5 курсів, які вдосконалюють свою майстерність у баскетболі й волейболі. Досліджено 56 студентів-гравців збірних команд із баскетболу та волейболу (32 – студенти першого та другого курсів, 24 – студенти третього та четвертого курсів) Сумського національного аграрного університету. Використовувалося тестування психічної надійності спортсменів і метод математичної статистики. Визначено можливості психолого-педагогічної корекції психічної надійності студентів до та після проведення на тренуваннях комплексного психолого-педагогічного підходу.

Ключові слова: *студенти, психологічна підготовка, командні спортивні ігри, психолого-педагогічний підхід.*

Постановка проблеми. Однією з причин нестабільного виступу спортсмена або команди на змаганнях може бути його емоційний стан. Тренеру під час підготовки до змагань необхідно зняти емоційну напругу та ізолювати спортсмена від стресових впливів, тобто підвищити його психічну надійність, яка полягає в умінні спортсмена показати свій кращий результат в умовах відповідальних змагань [2; 5].

Ця проблема набуває особливого значення, коли команда вищого навчального закладу укомплектована студентами, які навчаються на різних курсах і мають різну психологічну готовність до змагань. Тому діагностика і прогнозування психічної надійності студентів-спортсменів є одним із важливих науково-практичних завдань їхньої підготовки [2; 3].

Аналіз актуальних досліджень. Багатьма вченими досліджувалася структура психічної надійності. Зокрема Є. А. Калінін виділив такі компоненти психічної надійності, як мотиваційний, рефлективний, емоційний та сенсомоторний.

Як показав своїми дослідженнями А. В. Алексєєв, для ефективного виступу на змаганнях спортсмен повинен досягнути «оптимального бойового стану». Цей стан досягається за допомогою правильно організованої самомобілізації, яка повинна зберігатися до кінця виступу спортсмена. Автор визначив три основних компонента оптимізації «бойового стану» – фізичний, емоційний та розумовий [1].

За дослідженнями В. Е. Мільмана, «психічна надійність складається зі змагальної емоційної стійкості, змагальної мотивації, стабільності-перешкодостійкості й саморегуляції». Кожен із компонентів психічної надійності характеризується сукупністю показників. Показниками змагальної емоційної стійкості є: характер, інтенсивність передзмагального та змагального емоційного збудження і його коливання, адекватність емоційної

оцінки ситуації та співмірність емоційних реакцій в умовах змагального виступу. Успіх у змаганні може залежати від таких мотиваційних проявів, як загальна інтенсивність мотивів, співвідношення мотивацій досягнення успіху й уникнення невдач, стійкість основних потреб та інтересів, прагнення до будь-якої форми змагальної боротьби, віддача на тренуваннях і змаганнях, у цілому – це змагальний дух спортсмена [4].

Показники стабільності й перешкодостійкості є такими: стійкість внутрішнього функціонального стану, стабільність рухових навичок, спортивної техніки, несприйнятливість до впливу різного роду перешкод. Показники саморегуляції містять у собі вміння правильно усвідомлювати й оцінювати свій емоційний стан; уміння впливати на нього, зокрема, за допомогою словесних самонаказів; перебудова діяльності в ході спортивної боротьби, розвиток функцій самоконтролю над власними діями тощо [4].

Науковці [6; 3] показали шляхи та методи дослідження психічної надійності, виявили фактори та основні складові, які забезпечують надійність діяльності спортсменів в умовах спортивних змагань. Так, Є. А. Мітін у своїй роботі визначив поняття «індивідуальна надійність змагальних дій спортсмена» та «групова змагальна надійність». Автор запропонував методи корекції індивідуальної та групової психічної надійності, що призводять до підвищення ефективності технічної, тактичної, психологічної й функціональної готовності окремих спортсменів і команди в цілому [5].

Отже, дуже важливо для підвищення ефективності змагальної діяльності діагностувати й коригувати стан психічної надійності спортсмена та команди.

Мета дослідження полягає у визначенні можливості психолого-педагогічної корекції психічної надійності студентів різних курсів аграрного вищого навчального закладу, які займаються спортивними іграми.

Завдання дослідження: порівняти показники психічної надійності студентів-спортсменів, які навчаються на 1–5 курсах до та після використання на тренуваннях комплексного психолого-педагогічного підходу.

Методи дослідження: аналіз наукових джерел, тестування психічної надійності спортсменів (за В. Е. Мільманом), педагогічний експеримент, статистичні методи.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося протягом 2014–2015 навчального року (вересень-квітень). В експерименті були задіяні члени студентських чоловічих і жіночих команд із баскетболу та волейболу Сумського національного аграрного університету. Всього було охоплено 56 гравців, із яких 32 респонденти першого та другого курсів, 24 – третього, четвертого та п’ятого курсів. Студенти старших курсів – це гравці основного складу вузівських команд, які були віднесені до групи вищої кваліфікації. Студенти перших курсів – гравці запасного складу, яких віднесено до групи з нижчою кваліфікацією.

Для вирішення поставленої проблеми на тренуваннях використовувався комплексний психолого-педагогічний підхід, до якого ми віднесли:

- груповий ментальний тренінг (курс, записаний на аудіо касеті, прослуховувався групою спортсменів три рази на тиждень, до та після тренування);
- вправи без м'яча та з м'ячем, які спрямовані на розвиток та вдосконалення психічних якостей;
- комбіновані вправи, спрямовані на розвиток і вдосконалення комплексу спортивно значущих якостей;
- вправи техніко-тактичного напряму, які враховують інтенсивність і характер міжособових контактів усіх гравців команд і можливий результат їх взаємодії.

В якості контрольних були вибрані показники психічної надійності за В. Е. Мільманом [4]. Сукупність первинних показників, запропонованих автором, дозволяє охарактеризувати рівень змагальної емоційної стійкості (ЗЕС), змагальної мотивації (ЗМ), стабільності-перешкодостійкості (СПС) і саморегуляції (СР), де підраховувалася кількість балів за кожним компонентом. Оцінений компонент в 0 балів відповідає середньому рівню психічної надійності. Оцінений зі знаком «–» говорить про зниження рівня надійності за даним компонентом у порівнянні з середніми даними; відповідно, оцінка зі знаком «+» указує на підвищений у порівнянні з середнім рівень домінування того чи іншого компоненту психічної надійності.

Аналіз отриманих результатів за методикою В. Е. Мільмана дозволив установити відмінності в показниках компонентів психічної надійності студентів різних курсів, які займаються спортивними іграми (змагальна емоційна стійкість, змагальна мотивація, стабільність-перешкодостійкість, саморегуляція) до та після проведення експерименту (табл. 1).

Таблиця 1

Показники рівня компонентів психічної надійності студентів-спортсменів

Респонденти	ЗЕС		ЗМ		СПС		СР	
	Ẋ	Ẋ1	Ẋ	Ẋ1	Ẋ	Ẋ1	Ẋ	Ẋ1
1–2 курси	-4,913	-4,312	0,695	0,813	0,712	0,834	0,132	0,158
3–5 курси	-4,752	-4,289	1,166	1,322	0,833	0,952	1,37	1,68

Примітки: Ẋ – початкові показники рівня компонентів психічної надійності (вересень); Ẋ1 – кінцеві показники рівня компонентів психічної надійності (квітень); ЗЕС – змагальна емоційна стійкість; ЗМ – змагальна мотивація; СПС – стабільність-перешкодостійкість; СР – саморегуляція.

У результаті дослідження було визначено, що показники емоційної стійкості як у гравців 3–5 курсів, так і у гравців 1–2 курсів, знаходяться нижче середнього рівня. За результатами експерименту можна зазначити, що показники змагальної емоційної стійкості у студентів-спортсменів 1–2 курсів

зросли на 14,1 %, а у студентів 3–5 курсів – на 11,2 %. Однак зафіксований рівень змагальної емоційної стійкості все рівно не досягає оптимальних меж.

Рівень прояву змагальної мотивації у студентів-спортсменів, які навчаються в аграрному виші на різних курсах, високий. Це свідчить про те, що вони охоче працюють на тренувальних заняттях, позитивно реагують на необхідність участі у змаганнях різного рівня. У залежності від рівня кваліфікації спортсменів показники психічної надійності також зростають. Це означає, що гравці 3–5-х курсів мають значно більший досвід змагальної боротьби, більш адекватно реагують на зовнішні фактори, емоції не вступають у протиріччя з наміченим планом дій, оптимально регулюють енергетичний потенціал у передстартовій ситуації і в ході змагань. Показники змагальної мотивації також змінились: у студентів-спортсменів 3–5-го курсів вони підвищились на 13,7 %, а студентів 1–2-го – на 16,9 % (рис. 1).

За результатами дослідження можна зазначити, що показники стабільності-перешкодостійкості (стійкість внутрішнього функціонального стану, стабільність рухових навичок, спортивної техніки, несприйнятливість до впливу різного роду перешкод) у студентів 1–2 курсів та 3–5 курсів зросли відповідно на 17,9 % та 14,3 %.

Зі зростанням числа змагань і тренувальних занять підвищується здатність до саморегуляції, хоча прояви саморегуляції завжди специфічні, оскільки пов’язані з особливостями діяльності спортсменів. При використанні педагогічних і психологічних прийомів (створення умов для налаштування, саморегуляції, аутотренінгу) розвиваються навички самоконтролю: уміння цілеспрямовано налаштувати себе перед початком змагання; уміння планувати свої дії; зосередитися, тому показники саморегуляції зросли у студентів 1–2 курсів на 19,6 %, у студентів 3–5 курсів – на 22,6 % (рис. 1).

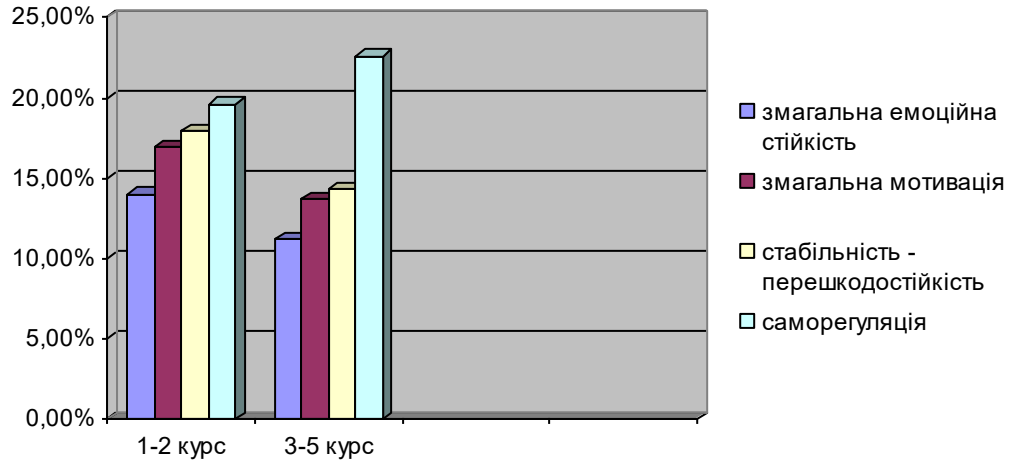

Рис. 1. Зміна компонентів психічної надійності студентів-спортсменів протягом дослідження

Висновки.

1. Проведене дослідження дозволило виявити відмінності за показниками психічної надійності між спортсменами, які навчаються на різних курсах аграрного вишу.

2. У студентів-спортсменів 3–5-х курсів рівень психічної надійності за всіма параметрами вище, ніж у студентів 1–2 курсів, що дозволяє їм при рівних фізичних та інших можливостях і умовах досягати кращих результатів.

3. Експериментальним шляхом підтверджено ефективність застосування на тренуваннях комплексного психолого-педагогічного підходу для корекції показників психічної надійності студентів-спортсменів як 1–2 курсів, так і 3–5 курсів для збереження ними й навіть збільшення в умовах змагань ефективності техніко-тактичних дій, рівня працездатності, уміння протистояти діям суперника, управляти своїм станом і поведінкою й підтримувати оптимум нервово-психічної напруги.

Перспективи подальших досліджень: аналіз факторів, що впливають на підвищення ефективності змагальної діяльності студентів-спортсменів аграрного ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев А. В. Познай себя или ключ к резервам психики / А. В. Алексеев. – Ростов на дону : Феникс, 2004. – 37 с.

2. Бринзак С. С. Аналіз психічної надійності студентів, які займаються баскетболом в аграрних вищих навчальних закладах / С. С. Бринзак, М. І. Воробйов // Фізичне виховання студентської молоді : проблеми та перспективи : матеріали міжнародної електронної наук.-практ. конференції. – Київ : ЦП «КОМПРИНТ», 2013. – С. 166–170.

3. Марищук В. Л. Психодиагностика в спорте : учеб. пособие для вузов / В. Л. Марищук, Ю. М. Блудов, Л. К. Серова. – М. : Просвещение, 2005. – С. 227–230.

4. Мильман В. Э. Психическая надежность спортсменов / В. Э. Мильман, В. Л. Мирит, Ю. М. Блудов, В. А. Плахтиенко, Л. К. Серова // Методики психодиагностики в спорте. – М. : Просвещение, 1990. – С. 123–125.

5. Митин Е. А. Психолого-педагогичесий подход к диагностике и коррекции соревновательной надежности в командных видах спортивных игр / Е. А. Митин // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 9. – С. 45–46.

6. Плахтиенко В. А. Надежность в спорте / В. А. Плахтиенко, Ю. М. Блудов. – М. : ФиС, 1993. – 176 с.

РЕЗЮМЕ

Самохвалова И., Андреева И., Матлаш В. Психологическая надежность студентов аграрного ВУЗа, которые занимаются командными спортивными играми.

В статье представлены результаты педагогического эксперимента, проведенного на базе женских и мужских команд спортсменов-студентов 1–5 курсов, которые совершенствуют свое мастерство в баскетболе и волейболе. Исследовано 56 студентов-игроков сборных команд по баскетболу и волейболу (32 – студенты первого и второго курсов, 24 – студенты третьего и четвертого курсов) Сумского национального аграрного университета. Использовалось тестирование психической надежности спортсменов и метод математической статистики. Определены возможности психолого-педагогической коррекции психической надежности студентов до и после использования на тренировках комплексного психолого-педагогического подхода.

***Ключевые слова**: студенты, психологическая подготовка, командные спортивные игры, психолого-педагогический подход.*

SUMMARY

Samokhvalova I., Andreeva I., Matlash V. Psychological reliability of the students of agricultural Universities that are engaged in the team sports and games.

Insufficient psychological preparation of the athlete is one of the reasons for his poor performance in the competition. The ability to show the best results and realize their potential depends on both technical training and mental reliability of an athlete. This issue is of particular importance when the team is completed by students of different courses that have different psychological preparation for the competitions.

In our study we used an integrated pedagogical approach. By the method of V. E. Milman the mental performance of the students of the 1–2 and 3–5 years before and after the training on the complex psychological and pedagogical approach was compared.

The analysis of the obtained data allowed to establish the differences in the components of mental performance reliability before and after the application of psycho-pedagogical approach.

It is emphasized that the level of competitive motivation of students-athletes enrolled in the Agrarian University for different courses is high. This suggests that they are willing to work at training sessions, respond positively to the need to participate in the competitions at various levels. Depending on the skill the level of athletes' indicators of mental reliability is also growing. This means that players of the 3–5 courses have much more experience of competitive struggle, more adequately react on external factors, emotions are not in conflict with the agreed plan of action to optimally regulate the energy potential in the pre-start situations in the course of the competition.

The study revealed that the students of the 3–5 courses have higher mental level of reliability than students of the 1–2 courses. The effectiveness of the psycho-pedagogical approach for the correction of indicators of psychological reliability of athletes-students of the Agrarian University was experimentally confirmed.

Prospects for further research: analysis of factors affecting improvement of the efficiency of competitive activity of athletes-students of the Agrarian University.

***Key words**: students, psychological training, team sports and games, psycho-pedagogical approach.*

УДК 371.134:80

Мар'яна Сідун
Мукачівський державний університет

ДО ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті проаналізовано взаємозв'язок між технологіями кооперативного навчання й такими інноваційними технологіями проведення занять, як технологія перевернутого навчання, технологія змішаного навчання. Виділено технологію кооперативного командного викладання. Відзначено особливості взаємозв'язку зазначених технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Запропоновано зразки відповідних завдань із використанням даних технологій при викладанні фахових дисциплін. Указано на необхідність подальшого дослідження питання використання технологій кооперативного навчання в умовах позааудиторного навчання, удосконалення механізмів самодіагностики в межах відповідних технологій.

Ключові слова: *технології кооперативного навчання, перевернуте навчання, змішане навчання, кооперативне командне викладання, фахова підготовка, діагностика, взаємодія*.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток суспільних відносин визначає радикальні зміни в організації навчального процесу. При цьому від майбутніх педагогів вимагається вміння співпрацювати, уміння критично мислити, знаходити творчі шляхи вирішення проблем, бути впевненим користувачем комп'ютера тощо. Дані вміння було виокремлено в так звані «уміння XXI століття», тобто вміння, які повинні мати сучасні випускники для успішного працевлаштування в умовах глобалізації. У даному дослідженні звертається увага на використання класичних технологій кооперативного навчання та їх взаємозв'язок із технологіями перевернутого навчання, змішаного навчання й кооперативного командного викладання. Дані технології все більше використовуються в світовій практиці і все частіше мають місце в українському освітньому просторі в процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Використання даних технологій передбачає переорієнтацію навчального процесу на особистість того, хто навчається, та має значний потенціал у формуванні вмінь майбутніх учителів у процесі їх фахової підготовки. Залучення майбутніх фахівців до процесу педагогічного співробітництва сприятиме формуванню готовності до реалізації кооперативного навчання в майбутній професійній діяльності.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Дослідженням і розробкою технологій кооперативного навчання (ТКН) займались Е. Аронсон (E. Aaronson), Ш. Шаран (Sh. Sharan), А. Комбс (A. Combs), Р. Барт (R. Bart), Р. Джонсон (R. Johnson), Д. Джонсон (D. Johnson), Р. Славін (R. Slavin), С. Кейган (S. Kagan) та багато інших.

Провідною ідеєю ТКН є структурована вчителем співпраця тих, хто навчається з метою опанування навчального матеріалу й розвитку соціальних умінь. Стрімке поширення комп'ютерних та інформаційних технологій уможливлює використання комп'ютерів, смартфонів і інших мобільних приладів із метою організації співпраці в мережі Інтернет. З 90-х років у США почали використовувати комп'ютери для так званого комп'ютерно-опосередкованого співробітництва в «гібридних» (від англ. «hybrid») чи «змішаних» (від англ. «blended») [1; 2] заняттях, коли частина матеріалу вивчається в ТКН у режимі обличчя-до-обличчя, а частина опрацьовується в міні групах чи парах із використанням комп'ютеру (наприклад, один студент диктує матеріал, інший друкує, третій виправляє помилки тощо) у межах одного заняття.

Аналіз використання «змішаних» технологій можна знайти в роботах С. Аллен (S. Allen), С. Грехем (C. Graham), М. Мартін (M. Martyn), Дж. Реай (J. Reay) та ін. Разом із тим, застосування інформаційно-комп'ютерних технологій та класичних ТКН дає багато можливостей при організації

технологій «перевернутого навчання» (від англ. «flipped learning») [3], дослідженням якого займаються Д. Беррет (D. Berrett), К. Фултон (K. Fulton), Л. Джонсон (L. Johnson), Дж. Реннер (J. Renner) та ін. При перевернутому навчанні домашнє завдання опрацьовується вдома в режимі он-лайн, а обговорення й опрацювання відбувається на занятті в процесі безпосередньої взаємодії обличчя-до-обличчя. Кооперативне командне викладання (від англ. «cooperative team teaching») уможливлює використання класичних технологій при спільному викладанні навчального матеріалу разом із колегою. Розробкою теорії кооперативного командного викладання займалися Р. Андерсон (R. Anderson), М. Коувен (M. Cowen), Е. Макденіелз (E. McDeniels) та ін.

Мета статті – окреслити можливості використання класичних технологій кооперативного навчання у взаємозв'язку з сучасними технологіями змішаного кооперативного навчання, перевернутого навчання й кооперативного командного викладання як нових форм кооперативного навчання.

Виклад основного матеріалу. Опису особливостей технологій кооперативного навчання присвячена значна кількість наукових публікацій. У даному дослідженні під технологіями кооперативного навчання (ТКН) розуміються такі технології: «Навчання разом та поодинці», «Ажурна пилка», «Навчання в малій групі-команді», «Групове дослідження», «Конструктивна полеміка», «Кооперативні структури».

Особливою відмінністю зазначених технологій є можливість їх використання як у змішаному, так і в перевернутому навчанні, та підвищення інтерактивності в процесі кооперативного командного викладання. Змішане навчання вимагає використання класичних ТКН на занятті та, відповідно, елементів кооперативного навчання в процесі організації он-лайн співробітництва. На сьогодні існує значна кількість он-лайн ресурсів для структурування навчального співробітництва в процесі вивчення іноземної мови. Співпраця в он-лайн режимі може відбуватися синхронно чи асинхронно [1; 427–440]. Так, наприклад, використання програми Skype™ уможливлює організацію синхронного спілкування й вирішення поставленого викладачем завдання щодо спілкування як у межах навчальної групи (її учасниками), так і з залученням безпосередніх носіїв мови. На змішаному занятті використання он-лайн ресурсу Padlet дає можливість створити он-лайн дошку, на якій студенти можуть публікувати завдання, які виконують кооперативні групи на занятті. Он-лайн мережа Yammer дозволяє створити закриту он-лайн групу, де студенти можуть виконувати завдання асинхронно, тобто тоді, коли кожному з них буде зручно поза межами класної кімнати, при цьому викладач може контролювати роботу групи й чітко бачити, хто виконує завдання, а хто ні. Такий формат навчання є особливо актуальним в умовах зростання кількості годин, що відводиться для самостійного навчання та забезпечує можливість здійснення педагогічної діагностики з боку

викладача, а в певній мірі створює умови для здійснення само діагностики з боку студентів (через механізми порівняння).

Сьогодні більшість студентів мають доступ до соціальних мереж (Facebook, Twitter, Instagram, Google+, LinkedIn та ін.) і цього не можна не брати до уваги. Проте безцільне читання оновлень, коментарів та вподобання світлин не є продуктивним проведенням часу он-лайн (мова йде саме про педагогічний ефект). Поступове залучення студентів до виконання завдань у кооперативних он-лайн групах на цікавих он-лайн ресурсах розвиває в них не лише вміння співпрацювати, але й комп'ютерну грамотність та самодисципліну, сприяє продуктивному навчанню на відміну від безцільного «просиджування» в мережі Інтернет, а також надає іншомовному навчанню зв'язку з реальним життям, подальшою педагогічною діяльністю. Саме тому майбутніх студентів потрібно озброїти знаннями про етапи організації роботи в кооперативному он-лайн режимі, про он-лайн ресурси, які розроблено саме в освітніх цілях шляхом їх активного залучення до роботи в режимі змішаного кооперативного навчання.

Особливістю технологій перевернутого навчання виступає заміна місцями лекції і практичного заняття. Провідною метою такої заміни є збільшення часу на обговорення питань на занятті й залучення якнайбільшої кількості студентів до навчання в кооперативних групах. Так, замість проведення лекції в авдиторії, текстовий матеріал лекції дається на самостійне опрацювання вдома шляхом перегляду лекцій у режимі он-лайн, читанням, слуханням аудіо запису лекції, що на сьогоднішній час досить активно впроваджується багатьма навчальними закладами. Після домашнього опрацювання матеріалу студенти обговорюють опрацьований матеріал у авдиторії в кооперативному режимі, у режимі тієї чи іншої обраної викладачем класичної ТКН із урахуванням ситуативного підходу до вивчення іноземної мови.

Тобто, перевернуте навчання відображає динамічне поєднання індивідуального й кооперативного навчання в доволі інноваційному режимі. Зрозуміло, що використання даної технології вимагає зміни підходу до викладання взагалі й породжує закономірне запитання: «Яким чином підготувати он-лайн варіант теоретичної частини програмного матеріалу?».

У мережі Інтернет існує достатня кількість безкоштовних он-лайн ресурсів, які можуть використовувати викладачі в навчальному процесі як, наприклад, веб-сайт Академія Хана («Khan's Academy») чи Тед-ед («Ted-ed»). Крім того, студентам можна задавати текстові завдання для прочитання та виділення основної інформації, записувати власні лекції в режимі підкастів (від англ. «podcast») тощо.

Технологія кооперативного командного викладання [5] передбачає ведення заняття двома чи трьома викладачами, які співпрацюють на

занятті й можуть ефективніше контролювати роботу в групах, допомогти студентам краще опанувати матеріал (особливо ефективно при багаточисленних академічних групах). Особливістю кооперативного викладання є вміння складати спільні плани занять, чітко розподіляти етапи відповідальності за викладання того чи іншого матеріалу, підтримка ритму викладання матеріалу на занятті. Даний вид викладання є найскладнішим і вимагає сформованих умінь викладання дисциплін філологічного спрямування, а також знання класичних кооперативних технологій та особливостей їх організації. Студентам найдоцільніше спробувати такий режим роботи на методичних майстернях після проходження навчально-педагогічної практики в школі.

Варто підкреслити, що класичні технології кооперативного навчання можуть використовуватися при організації роботи в технологіях змішаного навчання, перевернутого навчання й кооперативного викладання.

Наведемо декілька прикладів використання класичних ТКН, змішаного й перевернутого навчання в процесі фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови; окреслимо, у межах якої теми використовується дана технологія; коротко опишемо можливості використання технології в режимі змішаного кооперативного навчання.

Завдання з використанням класичної ТКН «Команди-Ігри-Турніри»:

- *ТКН як*: засіб викладання методики фахових дисциплін і мета навчання ТКН.
- *Уміння та навички*: пристосування (адаптація) до різних ролей та рівнів відповідальності; гнучкість та готовність до застосування необхідних компромісів із метою здійснення спільного завдання.
- *Тема*: «Лексична компетентність учнів основної школи».
- *Зв'язок із професійною діяльністю*: вивчення методично-важливої теми шляхом занурення в одну з ТКН; вивчення шляхів поділу на групи та оцінювання роботи групи.
- *Завдання*: опрацюйте матеріал щодо сучасних підходів до навчання лексики в ЗНЗ та проаналізуйте плюси й мінуси діяльності в режимі запропонованої ТКН.
- *Хід виконання*: У процесі опанування даною технологією майбутніх учителів іноземної мови необхідно навчити структурувати матеріал із метою використання його в турнірах. Проте основним умінням, яке необхідне вчителю для роботи в режимі цієї технології, є вміння поділити учнів спочатку на команди з різним рівнем досягнень, а після цього диференційовано розподілити учасників цих команд за турнірними групами. Саме тому цей етап пропонується для опрацювання на практичному занятті з методики викладання іноземних мов при вивченні теми «Лексична компетентність учнів основної школи та шляхи її формування». Робота організовується в три етапи: 1) презентація матеріалу

з первинним опрацюванням у командах; 2) тренування матеріалу в режимі гри; 3) проведення турніру. У процесі роботи майбутні вчителі навчаються розробляти картки з лексичних тем, які вивчаються в основній школі, працюють у двох різних командах і самостійно оцінюють власні досягнення. Етап проведення турніру надає кожному змогу перевірити, наскільки ефективно було опрацьовано матеріал. На етапі самооцінки майбутні вчителі беруть участь у підготовленому викладачем опитуванні, яке має на меті виявити рівень засвоєння знань із методичної теми та дати оцінку якості командної роботи.

- *Можливості для змішаного кооперативного навчання.* Як продовження вивчення шляхів формування лексичної компетентності, студентам може бути запропоновано використати сайт Quizlet і розробити навчальні картки для навчання обраної ними лексики відповідно до обраного рівня знань.

Завдання з використанням класичної ТКН «Конструктивна полеміка».

- *ТКН як*: засіб і мета навчання педагогіки.
- *Уміння та навички*: демонстрація можливості ефективно співпрацювати з різноманітними групами; прийняття відповідальності за результати спільної роботи; аналіз та синтез інформації з метою ефективного оперування нею.
- *Тема:* «Зміна в освітній парадигмі».
- *Зв'язок із професійною діяльністю*: ознайомлення з корисним для майбутньої діяльності освітнім ресурсом і розуміння «механіки» діяльності кооперативної групи.
- *Завдання*: перегляньте відео-презентацію Кена Робінсона «Зміна освітніх парадигм» [7] та окресліть шляхи розвитку іншомовної освіти.
- *Хід виконання*. Викладач пропонує студентам переглянути анімовану розповідь про необхідність зміни освітньої парадигми відповідно до вимог глобалізації. Разом зі студентами шляхом мозкового штурму виділяються основні положення презентації, а саме: невідповідність класно-урочної системи швидкому розвитку інформаційних технологій та глобалізаційних змін, стандартизація освіти як джерело зниження якості освіти кожної окремо взятої особистості. Студенти працюють у групах, які відповідно діляться на пари. Пари обговорюють різні проблеми й, повертаючись назад до групи, переконують у правильності своїх висновків. Одна група пропонує новий підхід до сучасної освіти, без стандартизації освіти, звертаючи увагу на недоліки стандартизації оцінювання знань та посилаючись на теорію множинного інтелекту. Інша група обґрунтовує правильність стандартизації в освіті і знаходить якнайбільше плюсів посилаючись на історію педагогіки.
- *Можливості для змішаного кооперативного навчання*. Використовуючи зразок анімованої розповіді Кена Робінсона та працюючи

в тих самих групах, студентам можна запропонувати розробити схему про стан та перспективи розвитку іншомовної освіти в нашій державі на даному етапі. Продовженням проведеного дослідження може стати розробка інтерактивної презентації своєї теорії за допомогою он-лайн ресурсу Prezi.

Завдання для перевернутого заняття з використанням ТКН «Групове дослідження»:

- *ТКН як*: засіб навчання методики викладання зарубіжної літератури.
- *Уміння та навички*: самостійність у вивченні матеріалу; прийняття відповідальності за результати спільної роботи в класі; аналіз та синтез інформації з метою ефективного оперування нею.
- *Тема:* «В. Шекспір у світовій літературі».
- *Зв'язок із професійною діяльністю*: ознайомлення з сучасними методами та технологіями у викладанні зарубіжної літератури, практичне застосування ТКН у процесі опанування професійно значущим матеріалом.
- *Завдання на лекційну частину заняття*: опрацюйте теоретичну інформацію вдома та підготуйте опорний конспект та питання для обговорення на занятті.
- *Завдання на практичну частину заняття*: використовуючи опрацьований вдома та на занятті матеріал, підготуйте план-конспект для учнів 8-го класу ЗНЗ на тему «В. Шекспір – класик англійської літератури» на сайті Ted-ed.
- *Хід виконання та можливості для змішаного кооперативного навчання*. Студентам пропонується переглянути лекцію «Чи писав Шекспір свої п'єси сам?» на сайті Ted-ed. Даний сайт створений спеціально для використання в освітніх цілях і кожен може створити власний урок із використанням відео та трьох категорій завдань: Думай! Копай глибше! Обговорюй! Сайт підходить для спільного обговорення переглянутого відео й детальнішого опрацювання теми. Категорія «Думай!» передбачає виконання тестових завдань на розуміння переглянутого матеріалу. Категорія «Копай глибше!» має на меті вирішення проблемного завдання, яке, у нашому випадку, пов'язане з майбутньою діяльністю в школі. Категорія «Обговорюй!» залучає студентів до асинхронного діалогу. Відповідно, на практичному занятті викладач має інформацію про перегляд і опрацювання відео по даним сайту й розподіляє студентів для роботи в режимі класичної ТКН «Групове дослідження» та окреслює проблемні завдання, які студенти опрацьовують у режимі даної ТКН.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у статті описано особливості взаємозв'язку класичних технологій кооперативного навчання з технологіями змішаного й перевернутого навчання, а також із технологією кооперативного командного викладання.

Використання зазначених технологій кооперативного навчання на змішаних та перевернутих заняттях, а також у процесі кооперативного групового викладання має на меті оновити процес викладання лінгвістичних дисциплін та покращити якість підготовки в педагогічних вишах, що, у свою чергу, вплине на якість професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови. Однак, на сьогоднішній час подальшого дослідження потребує питання використання технологій кооперативного навчання в умовах позааудиторного навчання, удосконалення механізмів самодіагностики в межах відповідних технологій, можливостей використання такого навчального засобу, як навчальна ситуація.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ocker R. J. Asynchronous Computer-mediated Communication Versus Face-to-face Collaboration : Results on Student Learning, Quality and Satisfaction / R. J. Ocker, G. J. Yaverbaum // The Journal of Group Decision and Negotiation. – 1999. – Vol. 8. – № 5. – P. 427–440.

2. Osguthorpe R. T. Blended learning environments : definitions and directions / R. T. Osguthorpe, C. Graham // The Quarterly Review of Distance Education. – 2003. – № 4 (3). – P. 227–233.

3. A review of flipped learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.flippedlearning.org/review.

4. 7 things you should know about flipped classrooms [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https ://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7081.pdf.

5. Leavitt M. C. Team teaching : benefits and challenges [Електронний ресурс] / M. C. Leavitt // Speaking of teaching : Stanford University Newsletter. – 2006. – Vol. 16. (1). – P. 1–6. – Режим доступу : http://web.stanford.edu/dept/CTL/Newsletter/teamteaching.pdf.

6. Framework for 21st century learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http ://www.p21.org/ourwork/p21-framework.

7. Ted Ken Robinson Changing Education Paradigms [Електронний ресурс]. – Режим доступу : ttps://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_ paradigms.

РЕЗЮМЕ

Сидун М. К проблеме реализации технологии кооперативного обучения в подготовке будущих учителей иностранного языка.

В статье проанализирована взаимосвязь между классическими технологиями кооперативного обучения и такими инновационными технологиями проведения занятий, как технология перевернутого обучения и технология смешанного обучения. Выделена технология кооперативного командного преподавания. Определены особенности взаимосвязи указанных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Предложены образцы соответствующих заданий с использованием данных технологий при преподавании дисциплин. Указано на необходимость дальнейшего исследования вопроса использования технологий кооперативного обучения в условиях внеаудиторного обучения, совершенствование механизмов самодиагностики в пределах соответствующих технологий.

***Ключевые слова**: технологии кооперативного обучения, перевернутое обучение, смешанное обучение, кооперативное командное преподавание, профессиональная подготовка, диагностика, взаимодействие.*

SUMMARY

Sidun M. To the problem of technology implementation of cooperative learning in training teachers of foreign language.

The article analyzes the relationship between the classic cooperative learning techniques and such innovative techniques as blended learning and flipped learning. Cooperative team teaching technique is highlighted. The peculiarities of interrelation between these techniques within the professional language teachers training are identified. The usage of classic cooperative learning techniques in the process of structuring flipped, blended, and cooperative team teaching classes is identified as a useful tool in a student-oriented classroom. Examples of the relevant tasks with the usage of these techniques on the basis of professional disciplines are given (on the basis of methods of a foreign language teaching, methods of foreign literature teaching, and theory of education).

The main idea of TCL structured by the teacher collaboration of those who learns with the purpose of development of educational material and the development of social skills. The rapid spread of computer and information technology makes it possible to use computers, smartphones and other mobile devices to organize cooperation on the Internet.

Special honors of these technologies is the ability to use both mixed and upside learning, and increasing interactivity in the cooperative team teaching. Blended learning requires the use of classical technologies of cooperative learning in class and, accordingly, the elements of cooperative learning in the process of online collaboration. Today there are a number of online educational resources for structuring cooperation in the process of learning a foreign language. The tasks focus not only on the structure but also on the possibilities of incorporating them into the process of future work in schools. The tasks also highlight the specific XXI century skills, which could be developed in the process of task completion, and include examples of media resources which can be used within suggested mode of work.

However, at present time requires further study the use of cooperative learning technologies in the conditions of extracurricular learning, improve self-test mechanisms within the relevant technologies, the possibilities of using such means as academic learning situation.

***Key words**: cooperative learning techniques, flipped learning, blended learning, cooperative team teaching, language teacher, professional training, diagnosis, interaction.*

УДК 81'243:[378.016:001.895]

Юлія Скарлупіна
Українська академія банківської справи

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Метою статті є розгляд міжнародного досвіду використання інноваційних методів у процесі викладання іноземних мов для студентів немовних факультетів. Критичний аналіз літературних джерел, вивчення й узагальнення позитивного досвіду роботи вітчизняних та зарубіжних викладачів іноземних (англійської і французької) мов дозволили зробити акцент на доцільності впровадження новітніх підходів до викладання іноземних мов, зокрема, професійного спрямування. Практичне значення статті полягає в ефективності методів, розглянутих у статті, можливості їх застосування. Беручи до уваги особливості цих методів, видається необхідним подальше вивчення впливу сучасних технологій на особистісний розвиток майбутнього фахівця.

***Ключові слова**: іноземні мови, проблемно-орієнтоване навчання, комунікативний метод, інформаційні технології, змішане навчання, веб-ресурси, блог, самостійна робота, мотивація студентів.*

Постановка проблеми. Упровадження інформаційних технологій є необхідною умовою ефективного викладання іноземних мов на сучасному етапі розвитку суспільства. Маючи на меті значну оптимізацію проблемно-орієнтованого та особистісно-орієнтованого навчання, доцільними стають зміни організаційних форм і методів навчання, зокрема, інтенсивне впровадження інформаційних технологій. Дана мета передбачає й постійне професійне самовдосконалення викладача в межах концепції освіти протягом життя.

Аналіз актуальних досліджень. Методичні, педагогічні і психологічні аспекти використання сучасних технологій у процесі проблемно-орієнтованого навчання, зокрема, іноземних мов професійного спрямування, досить широко висвітлюється дослідниками, як в Україні (у працях Є. Г. Азімова, С. Ш. Канатової, М. В. Кларіна, О. П. Крюкової, Л. І. Морської, Е. Л. Носенко, Є. С. Полат, Г. К. Селевко, П. І. Сердюкова та багатьох інших), так і за її межами (Д. Бус, Р. Во, Дж. Мет'юз-Ейдінлі, Ф. Чеонг та інші). Оскільки спектр веб-ресурсів, призначених для викладання або самостійного вивчення іноземних мов, постійно зростає, актуальними стають дискусії, запропоновані такими організаціями, як Oxford University Press, Delta Publishing, Landesinstitut für Pädagogik und Medien Saarland та іншими організаціями у вигляді онлайн-конференцій і вебінарів. Більшість дослідників погоджуються з тим, що інформаційні технології є невід'ємною складовою методик викладання мов в умовах сучасного світу, даючи змогу диференційованого підходу, не зменшуючи при цьому ролі викладача.

Мета статті полягає в розгляді можливостей використання інформаційних технологій у процесі викладання іноземних мов для студентів немовних факультетів.

Методи дослідження. У ході даного дослідження були використані такі методи, як критичний аналіз літературних джерел, вивчення й узагальнення позитивного досвіду роботи викладачів іноземних (англійської і французької) мов, а також метод пробного навчання (робота в блозі).

Виклад основного матеріалу. Вивчення іноземної мови професійного спілкування нерозривно пов'язане з особистісним розвитком майбутнього фахівця, тобто не тільки професіональним, а і й загальним інтелектуальним зростанням. Викладання вимагає, відповідно, застосування комунікативного підходу. Більшість дослідників погоджується з тим, що «іншомовна підготовка у вищому навчальному закладі вимагає постійного вдосконалення системи навчання, створення ефективних дидактичних систем, нових технологій, форм і методів навчання, які могли б забезпечити інтенсивне оволодіння системою знань, і на цій основі – суттєве підвищення рівня

діяльності студентів»[9]. Таким чином, самостійна робота студентів, шляхи вдосконалення її форм, потребує пильної уваги з боку викладача, зокрема, в умовах зменшення кількості аудиторних годин.

Упровадження сучасних методів викладання перетворює студента з пасивного «споживача» інформації на активного учасника навчального процесу, який тісно співпрацює з іншими. Одним із можливих шляхів досягнення поставлених цілей (оволодіння навичками іншомовного спілкування) є метод проблемно-орієнтованого навчання. За визначенням І. В. Зайцевої, «Проблемно-пошуковий метод навчання, або метод ПН почав широко застосовуватися в 70-х рр. у практиці викладання різних дисциплін, зокрема іноземних мов. На сучасному етапі розвитку методики викладання іноземних мов багато методистів знов досліджують метод ПН, який дає змогу реалізувати такі прийоми навчання, як створення на заняттях проблемних ситуацій, організація колективного обговорення можливих підходів до їх вирішення, виконання вправ, що передбачають різноманітні форми спілкування викладача і студентів, максимально наближені до умов реальної комунікації, названого навчання застосування «ініціативних» вправ, які формують уміння почати розмову, зацікавити партнера по спілкуванню, привернути увагу співрозмовника тощо» [10]. Унікальність методики проблемно-орієнтованого навчання полягає в тому, що навчання відбувається завдяки вирішенню реалістичних проблем, які не мають готового, запланованого рішення. Студенти працюють над розробкою поставленої задачі самостійно, або в невеликих групах, потім пропонують власні (або групові), варіанти рішень. У цьому випадку ролі студентів і викладача відрізняються від більш традиційних методик, оскільки студенти мають набагато вищий рівень самостійності, а викладач виконує функцію підтримки, оцінки участі кожного студента в загальній дискусії, маючи на меті розвиток як іншомовних компетенцій, так і навичок аналітичного мислення, роботи в команді (у випадку роботи в групах і мікрогрупах) тощо.

Як зазначає Дж. Мет'юз-Ейдінлі, імплементація проблемно-орієнтованого навчання потребує чотирьох етапів діяльності студентів: знайомство з проблемою, дослідження проблеми, генерування ідей щодо можливих шляхів вирішення проблеми, розгляд наслідків кожного з варіантів рішень і обрання кінцевого результату [4]. Прикладом може слугувати розгляд ситуації співбесіди при прийомі на роботу. Студентам пропонується відеозапис співбесіди з кількома кандидатами, зокрема, запропонований Британською Радою у відкритому доступі серед інших безкоштовних ресурсів для вивчення викладання іноземної мови ділового спрямування), і/або резюме кожного з кандидатів. Працюючи в режимі «мозкового штурму», студенти обговорюють сильні та слабкі сторони кандидатів, їх можливий внесок у роботу компанії, кінцевим результатом має бути обрання найкращого кандидата й обґрунтування вибору. Даний вид проблемно-

орієнтованого завдання з наступним написанням власного резюме і рольовою грою аналогічного спрямування є ефективним для студентів старших курсів, для яких проблема пошуку роботи (у тому числі пов'язаної зі спілкуванням іноземною мовою) є актуальною, відповідно, навчання не залишається відірваним від реального життя. Отже, підвищується мотивація студентів до оволодіння іноземною мовою. Погоджуючись із Дж. Мет'юз-Ейдінлі, слід зазначити, що цей процес має супроводжуватися діями викладача, а саме:

- підготовчий етап (пояснення цілей, наголошення на необхідності іншомовного спілкування);
- постановка завдання й уведення нової лексики (вправи на використання лексики, попереднє обговорення, наприклад, особистого досвіду студентів);
- розділення студентів на групи, надання доступу до необхідних ресурсів (на цьому етапі необхідно пересвідчитись, що студенти правильно зрозуміли завдання, пояснити відсутність єдиної правильної відповіді);
- спостереження й підтримка (надаючи необхідну підтримку, необхідно уникати безпосереднього конторолю за процесом обговорення);
- підбиття підсумків виконаного завдання (студентам надається можливість продемонструвати результати своєї роботи, додаткові завдання пропонуються на основі досягнутих результатів, згідно з нотатками, зробленими викладачем під час виконання завдання, наприклад, для коригування граматичних навичок) [4].

Перевагами проблемно-орієнтованого навчання є, безумовно, можливість створення навчальних ситуацій, які сприяють підвищенню мотивації студентів до вивчення іноземної мови крізь призму їх зацікавленості в майбутній професії, перспектив продовження навчання за кордоном тощо. Створена комунікативна ситуація моделює процес реального спілкування або є максимально наближеною до нього, отже, інтерес до мовленнєвої діяльності стимулюється за допомогою інтелектуальних завдань професійного рівня, які сприяють розвиткові творчої, самостійної й пізнавальної діяльності. Даний підхід, як було зазначено вище, стимулює творче мислення студентів, розвиває їхні навички командної роботи, толерантність, залучає їх до дослідницької роботи.

У той самий час виконання групових завдань є практично неможливим для студентів, які з тих чи інших причин мають низький рівень базової іншомовної підготовки й дуже низький рівень мотивації, навіть при зацікавленості в майбутній професії. Одним із шляхів вирішення цієї задачі є використання інформаційних технологій, спектр яких невпинно розширюється. Сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах характеризуються підвищенням уваги до застосування новітніх засобів навчання: мультимедійного обладнання з

відповідним програмним забезпеченням, програмний супровід із інтерактивними завданнями до автентичних підручників, різноманітні веб-ресурси, метою яких є не тільки розвиток тієї чи іншої іншомовної компетенції, а і зняття психологічного бар'єру для тих студентів, які відчувають потребу працювати автономно, а не в групі.

Використання інформаційних технологій відкриває як перед студентами, так і перед викладачем нові можливості: наявність у відкритому доступі професійної й повсякденної інформації іноземною мовою сприяє розширенню світогляду, а відкритість ресурсів для створення інтерактивних завдань підвищує ефективність самостійної роботи студентів і їх вмотивованість.

Не слід забувати і про автентичність використаних матеріалів, їх релевантність, наближеність до реалій життя. Так, відеоролик, у якому студенти з багатьох країн пояснюють,чому обрали вивчення французької мови, переглянутий у режимі онлайн, спонукає студентів, які вивчають французьку мову як другу іноземну до висловлення власної думки з приводу їх особистої мотивації, відпрацьовуючи граматичні структури і збільшуючи лексичний запас. Удосконалення навичок писемного мовлення (написання ділових листів) проходить набагато жвавіше, якщо студенти надсилають один одному електронні листи (навіть під час аудиторного заняття), а не пишуть їх на папері, адже в реальному житті вони спілкуються саме за допомогою електронних пристроїв. Це, до речі, переконливо свідчить про ефективність методу BYOD (Bring Your Own Device), безпосередньо пов'язаним зі змішаним навчанням, тобто поєднанням аудиторної діяльності з онлайн-спілкуванням.

Перевагами змішаного навчання, по-перше, є те, що комп'ютерні технології дозволяють зробити звичні завдання більш яскравими під час аудиторних занять, по-друге, можливість працювати у власному режимі, незалежно від сталого розкладу. До речі, автономна робота зовсім не означає, що студент працює лише індивідуально. Як приклад можна навести використання віртуальної інтерактивної дошки Padlet, яка дозволяє студентам обмінюватися думками у зручному й цікавому для них форматі.

Зручним методом удосконалення навичок писемного мовлення є також публікація завдань у блозі. Як показує практика, студенти з більшим ентузіазмом сприймають завдання «прокоментувати публікацію» (посилання на автентичний текст, відеозапис; запитання, яке потребує розгорнутої відповіді), ніж традиційне письмове завдання.

Негативним аспектом використання цифрових технологій може стати концентрація уваги на формі подання матеріалу, а не на його змісті.

Висновки. На думку вітчизняних дослідників, інтеграція сучасних інформаційних технологій може переслідувати одразу кілька цілей:

- розвиток пізнавальної активності студентів, таких процесів, як сприйняття інформації, її аналіз, логічне мислення, пам'ять, уява;

- удосконалення конкретних навичок (студент може самостійно тренуватись у виконанні певних завдань за допомогою інтерактивних додатків до підручника);

- діагностика (комп'ютерні технології дозволяють прискорити процес перевірки засвоєння теми);

- розвиток комунікативних компетенцій (інтерактивність завдань сприяє зняттю психологічного бар'єру, а спілкування в режимі онлайн переконливо доводить необхідність володіння навичками іншомовної комунікації).

Таким чином, використання активних форм і методів навчання, які б дозволили імітувати як професійну діяльність, так і ситуації щоденного спілкування, у контексті викладання іноземних мов (що є обов'язковою складовою професійної підготовки майбутнього фахівця), повинні відповідати сучасним умовам, сприяючи підвищенню мотивації студентів завдяки розвиткові творчого потенціалу особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. How to bluff your way through the changes affecting English language teaching! [Електронний ресурс] / A. Didier, S. Rogers // Oxford University Press English Language Teaching Global Blog. – Режим доступу : http://oupeltglobalblog.com/2014/07/22/how-to-bluff-your-way-through-the-changes-affecting-english-language-teaching/

2. Innovative English Language Acquisition Through Problem-based Learning [Електронний ресурс] / D. Boothe, R. Vaughn, J. Hill, H. Hill. – Режим доступу : http://conference.pixel-online.net/edu_future/common/download/Paper_pdf/ITL27-Boothe,Vaughn,Hill,Hill.pdf

3. Jouons pour apprendre. Développer la compétence écrite par la jeu. [Електронний ресурс] / M. M. Garcia. – Режим доступу : http://promo.oupe.es/formacion/webinars/Webinar2_MG.pdf

4. Problem-Based Learning and Adult English Language Learners [Електронний ресурс] / J. Mathews-Aydinli. – Режим доступу : http://www.cal.org/adultesl/pdfs/problem-based-learning-and-adult-english-language-learners.pdf

5. Synthèse du Webinaire avec la moitié de l'équipe locale du dernier "Colloque Cyberlangues" [Електронний ресурс] / J. Wagner. – Режим доступу : https://dl.dropboxusercontent.com/u/8905964/Breeze/Synthese_outils_pour_sonder.pdf

6. Використання інформаційних технологій у процесі професійно орієнтованого навчання іноземної мови студентів педагогічних спеціальностей [Електронний ресурс] / І. П. Сінельник.– Режим доступу : http://elibrary.kubg.edu.ua/251/

7. Основні завдання використання інформаційних технологій при вивченні іноземної мови [Електронний ресурс] / Л. В. Власенко // Програма і матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інноваційні методи викладання іноземних мов у немовних навчальних закладах». – К. : НУХТ, 2015 р. – С. 25–27. – Режим доступу : http://enuftir.nuft.edu.ua/jspui/handle/123456789/21056

8. Особливості викладання іноземної мови професійного спрямування [Електронний ресурс] / І. В. Гіренко. – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znppo_2011_7_28.pdf

9. Проблемний метод навчання англомовного діалогічного мовлення майбутніх філологів [Електронний ресурс] / І. В. Зайцева. – Режим доступу : http://www.stattionline.org.ua/psih/88 /15892-problemnij-metod-navchannya-anglomovnogo-dialogichnogo-movlennya-majbutnix-filologiv.html

РЕЗЮМЕ

Скарлупина Ю. Инновационные методы преподавания иностранных языков для студентов неязыковых специальностей.

Целью статьи является рассмотрение международного опыта использования инновационных методов в преподавании иностранных языков для студентов неязыковых факультетов. Критический анализ источников, изучение и обобщение опыта работы преподавателей иностранных (английского и французского) языков позволили сделать акцент на целесообразности внедрения новых подходов в преподавание иностранных языков, в частности, профессионального направления. Практическое значение статьи заключается в эффективности методов, возможности их применения. Принимая во внимание особенности этих методов, представляется необходимым дальнейшее изучение влияния современных технологий на личностное развитие будущего специалиста.

***Ключевые слова**: иностранные языки, проблемно-ориентированное обучение, коммуникативный метод, информационные технологии, смешанное обучение, веб-ресурсы, блог, самостоятельная работа, мотивация студентов.*

SUMMARY

Skarloupina Y. Innovative methods of foreign languages teaching for the non-language faculties.

The article is aimed to examine the international experience of using innovative methods in the foreign languages teaching for the students of non-language faculties. The critical analysis of the literature, the deep study and summarizing of the positive experience of Ukrainian, European and American teachers of English and French as foreign languages allowed the author to focus on the efficiency of the introducing new approaches to teaching foreign languages, for special purposes in particular. Such methods as problem-based learning, blended learning, communicative language teaching, together with technology-based approaches, such as blog or Bring Your Own Device method, are briefly described in the article.

The article is focused on the active role of a student, when the role of a teacher is that of a facilitator, helping students with the activities they do themselves. The basic principle of the problem-based learning is the fact, that the language learning is strengthened by the students' experience in the other fields. Students not only acquire language competences, but become proficient in problem-solving, logical thinking and team work, thus becoming more competitive in their future career. Innovative technologies, in their turn, give both the teacher and the students not only the opportunity to get access to the unlimited sources of information, but to find the new ways of interaction, to see the language course relevance and possibilities of its practical use, that is to improve the interdisciplinary connections.

The practical significance of this article is closely connected with the effectiveness of the methods discussed, possibilities of their implementation into the language teaching. The above-mentioned efficiency is proved by the experience of using institutional and teacher created blogs for the language-teaching purposes.

It goes without saying that the peculiarities of these methods, as well as the aspects of teaching adults, should be taken into account. Their influence upon the students' motivation cannot be overestimated, but at the same time, they can cause such problems as lack of cognitive activities. This fact can be the basis for the further study of the modern technologies impact on a future professional's personal development as well as the role of the foreign language teacher and the necessity of the life-long learning.

Key words: *foreign languages, problem-based learning, communicative method, information technology, blended learning, web resources, blog, independent work, motivation of students.*

УДК 37.091.2 :37.02:502/504

Марія Скиба
Інститут вищої освіти НАПН України

ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНИХ І ПРОЕКТИВНИХ УМІНЬ ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто тлумачення поняття кейс-метод, етапи розробки кейсів, їх структурні компоненти, а також види. Наведено приклад застосування методу кейсів у процесі навчання дисциплін еколого-педагогічного спрямування. Обґрунтовано значення методу для формування проективних (уміння формулювати цілі й завдання еколого-педагогічної діяльності, передбачати її результати; використовувати набуті знання у професійній діяльності; прогнозувати наслідки впливу діяльності людини на довкілля з метою його збереження; розробляти рекомендації щодо охорони об'єктів і раціонального природокористування) та конструктивних (уміння створювати модель спланованої діяльності) умінь еколого-педагогічної діяльності.

Ключові слова: *кейс-метод, еколого-педагогічна діяльність, структура кейсу, розробка кейсів, уміння, майбутні вчителі біології, кейси-вправи.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування вищої освіти відповідно до Закону України «Про вищу освіту» перевага надається формуванню в майбутніх фахівців компетенцій творчості, саморозвитку й самоосвіти. Освітній процес у ВНЗ має бути спрямований на вироблення у студентів умінь самостійно здобувати знання та творчо застосовувати їх у нетипових ситуаціях, а не одержувати в готовому вигляді. Майбутній фахівець повинен бути готовий до пошуку шляхів вирішення проблеми у професійній діяльності, уміти з-поміж декількох варіантів вибрати раціональний. Цьому сприяє використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, зокрема, методу кейсів.

Кейс-метод науковці відносять до інтерактивних, оскільки його застосування пов'язане з активністю, ініціативністю, умінням приймати колективні рішення, водночас із правом на власну думку. Метод кейсів сприяє формуванню конструктивних, проективних умінь, уміння чітко й послідовно висловлювати свою думку, аналізувати, формулювати висновки.

Проективні вміння еколого-педагогічної діяльності включають: уміння формулювати цілі й завдання навчальних занять і еколого-педагогічної діяльності, передбачати її результати, труднощі; уміння планувати свою діяльність; використовувати набуті знання у професійній

діяльності; прогнозувати наслідки впливу діяльності людини на довкілля з метою збереження середовища існування людини; розробляти рекомендації щодо охорони об'єктів і раціонального природокористування. Формування конструктивних умінь передбачає вміння створювати модель спланованої діяльності; моделювати систему педагогічних засобів, форм і методів для досягнення цілей та завдань; трансформувати наукову інформацію й визначати зміст навчальних занять.

Аналіз актуальних досліджень. У педагогічній літературі існує декілька назв цього методу – (від англійського case – випадок, ситуація) – метод вивчення ситуацій кейс стаді (case studies), ділових історій (case stories) і метод кейсів (case method). В українських та російських виданнях йдеться про метод аналізу конкретних ситуацій, ділових ситуацій, ситуаційних задач, кейс-метод, а в літературі радянського періоду – метод казусів [3].

Теоретичне обґрунтування значення методу в освітньому процесі вищої школи розглянуто у працях Б. Є. Андюсєва [2], О. І. Ваганової [3], В. Я. Платова [9], О. Г. Смолянінової [13] та ін. Методичні рекомендації щодо практичного застосування кейсів у процесі викладання різних навчальних дисциплін у ВНЗ знайшли своє відображення в дослідженнях І. В. Андрощук [1], І. В. Гладких [4; 5], О. Н. Калачикової [6], М. Наумової та Л. Гладкової [7], А. Сватьєва [10], Т. М. Пащенко [8] та ін.

Мета статті – здійснити аналіз підходів науковців до тлумачення поняття «кейс-метод», навести приклади застосування кейс-методу у процесі викладання дисциплін еколого-педагогічного спрямування.

Методи дослідження – аналіз науково-педагогічної літератури, узагальнення, синтез, формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. Метод кейсів вперше був застосований у навчальному процесі в школі права Гарвардського університету у 1870 р., а в школі бізнесу – у 1920 р. У світовій освітній практиці впровадження методу розпочалось у 70–80-х рр. ХХ ст. у процесі підготовки економістів, «управлінців», тобто в тих галузях, де фахівці потребують умінь аналізувати і приймати рішення [2; 3; 13]. Однак науковці проводять аналогії його застосування ще в Біблейських притчах та в бесідах Сократа з учнями, які ґрунтувалися на використанні описів конкретних випадків із життя [6].

На теперішній час є дві класичні школи case-study – Гарвардська (американська) й Манчестерська (європейська). У Гарвардській школі метою застосування методу є навчання пошуку вірного рішення проблеми, а в Манчестерській – декількох його варіантів [3].

Розглянемо підходи науковців до тлумачення цього методу. Так, О. І. Ваганова тлумачить *метод case-study або метод конкретних ситуацій* як метод активного проблемно-ситуативного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій (вирішення

кейсів), при цьому «…емоцій, творчої конкуренції й навіть боротьби в цьому методі так багато, що добре організоване обговорення кейсу нагадує театральний спектакль» [3, с. 6–7]. Автор вважає його *неігровим імітаційним активним* методом навчання.

Б. Є. Андюсєв характеризує його як розбір ситуації або конкретного випадку, як ділову гру та називає «технологією аналізу конкретних ситуацій», «окремого випадку». На його думку, представлений для аналізу конкретний випадок має відображати життєву ситуацію, при цьому в описі повинно бути закладено протиріччя, труднощі, скриті задачі, для розв'язання яких необхідні теоретичні знання [2].

Ситуація кейсу може бути представлена як потреба людини або групи в чомусь, як стан нестачі, браку, що здійснює стимулювальний вплив на діяльність, яка ліквідує цей брак [11]. Як стверджує А. Сватьєв, з методичної точки зору кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що містить опис запозичених з реальної практики ситуацій [10].

О. Г. Смолянінова розгядає кейс не просто як правдивий опис подій, а як цілісний інформаційний комплекс, що дозволяє зрозуміти ситуацію. Грамотно створений кейс провокує дискусію, на основі фактів дозволяє змоделювати реальну проблему, з якою надалі доведеться зіткнутися на практиці [13].

Застосування методу кейсів дає змогу поєднувати його з іншими інтерактивними методами і прийомами – мозковим штурмом, «акваріумом», іграми, дискусією, а також із проблемним навчанням. Інформаційними джерелами для створення кейсів екологічного спрямування є життєвий досвід, результати наукових досліджень, освітні матеріали, місцевий матеріал (вплив різних виробництв на довкілля, екологічні проблеми місцевості), наукові статті та монографії, статистичні дані, ресурси мережі Інтернет. Однак, варто пам'ятати, що використання цих джерел потребує іноді детальної перевірки їх істинності. Особливо це стосується Інтернет-ресурсів.

У залежності від ознаки, що покладена в основу класифікації, виділяють різні типи кейсів:

1. За характером ситуації – кейс-випадок, кейс-вправа, кейс-ситуація.
2. За обсягом інформації – міні-кейс, кейс середніх розмірів, об'ємний.
3. За складністю – ілюстративні навчальні ситуації-кейси, навчальні ситуації з формуванням проблеми, прикладні вправи, навчальні ситуації-кейси без формування проблеми.
4. За джерелом інформації – практичні, навчальні, науково-дослідницькі.
5. За типом методичної частини – питальні, кейси-завдання.
6. За часовою послідовністю матеріалу – кейси в режимі від минулого до сьогодення, кейси-спогади, прогностичні.

7. Згідно цілей і завдань процесу навчання – ті, що навчають аналізу й оцінці; ті, що навчають вирішенню проблем та прийняттю рішень; ілюстративні.

8. За наявністю сюжету – сюжетні та безсюжетні.

9. Залежно від того, хто виступає суб'єктом кейсу – особистісні, організаційно-інституційні, багатосуб'єктні.

Крім того, кейси можуть містити додатки, а також бути без них [3; 13].

Науковці пропонують таку схему процесу створення кейсу викладачем: формулювання дидактичних цілей кейсу → вибір теми → добір інформації для кейсу → вибір жанру кейсу → написання тексту кейсу → складання завдань до кейсу → упровадження кейсу в навчальний процес [11; 12].

У структурі кейсу, як правило, виокремлюють такі елементи: ситуація – випадок, проблема, історія з реального життя; контекст ситуації – хронологічний, історичний, контекст місця, особливості дії або учасників ситуації; коментар ситуації, представлений автором; питання або завдання для роботи з кейсом; додатки [6].

На думку О. І. Ваганової, кейс має відповідати таким вимогам: мати відповідний рівень труднощів, відповідати чітко поставленій меті створення, ілюструвати типові ситуації та декілька аспектів проблеми, не застарівати дуже швидко, бути актуальним на сьогоднішній день, розвивати аналітичне мислення, провокувати дискусію, мати кілька рішень [3, 8].

У розв'язанні кейсів науковці виокремлюють такі етапи: ознайомлення студентів із текстом кейсу; аналіз кейсу; обговорення кейсу, дискусія, презентація; оцінювання; підсумки.

В основному, у педагогічній літературі, наукових статтях та мережі Інтернет представлені розробки кейсів для бізнес-дисциплін. Однак недостатньо досліджено та представлено застосування методу у процесі викладання педагогічних дисциплін.

Наведемо приклади розроблених нами кейсів. Так, до практичного заняття з теми «Дослідницька екологічна діяльність школярів у МАН» до навчальної дисципліни «Організація еколого-педагогічної діяльності» підготовки фахівців освітнього рівня «бакалавр» спеціальності 6.040102 «Біологія» нами запропоновано кейс «*Система заходів з охорони орхідних*»**.** Його виконання спрямоване на формування в майбутніх учителів біології проективних умінь еколого-педагогічної діяльності – розробляти рекомендації щодо охорони об'єктів і раціонального природокористування та конструктивних – уміння створювати модель спланованої діяльності. У майбутній професійній діяльності проблему розробки системи заходів з охорони рідкісних видів можна використати для написання дослідницьких робіт у МАН або розробки учнівських проектів.

Робота над кейсом включає такі етапи: входження в ситуацію (короткі теоретичні відомості), опис (модель) ситуації, запитання й

завдання для роботи з кейсом, організація спільної діяльності (групова робота), аналіз і рефлексія спільної діяльності (презентація й обговорення результатів), дискусія.

На етапі *«Входження в ситуацію»* студенти збирають інформацію про охорону рослинного світу взагалі, основні заходи зі збереження видів флори, законодавство України про охорону рослинного світу, форми природоохоронної діяльності. Такі відомості можна знайти в енциклопедіях, довідниках, мережі Інтернет.

Для кейсу ми обрали таку ситуацію (етап ІІ – *опис або модель ситуації):*

«Представникам місцевого осередку охорони природи Закарпатської області необхідно розробити систему заходів з охорони зозулинця пурпурового. Його місцезростання знаходиться недалеко від населеного пункту, де місцеве населення випасає худобу, скошує траву, а діти полюбляють ще й зривати квітки. Це новий, недавно уточнений ареал. Вас, як учителя біології місцевої школи, залучили до процесу розробки системи заходів зі збереження виду. Якими будуть Ваші дії?»

Далі пропонуємо такі *запитання й завдання* для роботи з кейсом.

1. Що таке охорона рослинного світу?
2. Які основні заходи зі збереження видового різноманіття?
3. Якими документами регламентується охорона рослинного світу в Україні?
4. Як ви організуєте цю роботу?
5. З чого ви розпочнете свою діяльність?
6. Яку додаткову інформацію необхідно зібрати для вирішення завдання?
7. Яку роботу проведете зі школярами? Дорослими?
8. Складіть детальний план діяльності.

Наступним етапом роботи над кейсом є *організація спільної діяльності (групова робота),* що включає: а) збір додаткової інформації; б) обговорення кейсової ситуації та прийняття рішення. Як додаткову інформацію можна використати відомості про *Зозулинець пурпуровий* Orchis purpurea Huds. (incl. O. pontica Fleischm. et Hand.-Mazz.) – таксономічна належність, природоохоронний статус виду, наукове значення, ареал виду та його поширення в Україні, чисельність і структура популяцій, причини зміни чисельності, умови місцезростання, загальна біоморфологічна характеристика, режим збереження популяцій та заходи з охорони, розмноження й розведення у спеціально створених умовах, господарське та комерційне значення. Цю інформацію можна знайти в енциклопедіях, науково-популярних виданнях, Червоній книзі України, в мережі Інтернет.

Далі здійснюється *аналіз і рефлексія спільної діяльності* – презентація й обговорення результатів, вибір шляхів вирішення проблеми. Слід звернути увагу, що можуть бути запропоновані хибні рішення – заборонити випас

худоби, скошування трави, що, навпаки, призведе до зменшення популяції, оскільки сприятиме заростанню території чагарниками, а торішня нескошена трава створює умови для інтенсивного розмноження шкідників і провокує стихійні підпали. Тому помірний випас худоби й сінокіс сприятливо впливають на популяцію зозулинця пурпурового та забезпечує повноцінну вегетацію. А от зривання квіток призводить до виснаження рослин і їх загибелі. Тому слід звернути особливу увагу на просвітницьку роботу серед місцевого населення. У даному випадку студентам стануть у нагоді знання з ботаніки, екології рослин.

Завершити роботу над кейсом пропонуємо *дискусією,* у процесі якої необхідно з'ясувати:

– Чому студенти обрали саме такий варіант?
– Які ще були варіанти розв'язання?
– Хто приймав остаточне рішення?

Можемо зробити висновок, що у процесі застосування кейс-методу прослідковуються міжпредметні зв'язки навчальної дисципліни «Організація еколого-педагогічної діяльності» з ботанікою, загальною екологією, екологією рослин. Теоретичні знання з цих дисциплін є підґрунтям для формування вмінь практичної еколого-педагогічної діяльності.

До теми «Еколого-педагогічна діяльність як вид професійної педагогічної діяльності» нами запропоновані прикладні кейс-вправи:

а) Уздовж проспекту Леся Курбаса, що у Святошинському районі м. Києва, збудували кілька житлових будинків. Запропонуйте способи зменшення рівня шумового (акустичного) та механічного (пилового) забруднення в квартирах.

б) Ви прийшли в магазин купувати сік. Перед вами – широкий ассортимент продукції – у скляному, пластиковому й паперовому пакуванні. Сік у скляному пакуванні найдорожчий, а грошей у Вас небагато. Який із них Ви оберете? Поясніть свій вибір.

в) Після встановлення металопластикових вікон та герметизації стін у багатоквартирному панельному будинку поліпшилось енергозбереження, знизився рівень шуму, проте погіршилась екологічна ситуація в квартирах. Чому? Відповідь обґрунтуйте. Як допомогти мешканцям виправити ситуацію?

г) У затишному сквері, що поблизу станції метро «Дарниця» у м. Києві – улюбленому місці прогулянок мешканців густонаселеного кварталу – вирубали велику кількість дерев та встановили декілька кіосків. Кількість відпочиваючих різко зменшилася. Чому?

До практичного заняття з теми «Методика розробки екологічних проектів» запропоновано ситуативне завдання: «Вам необхідно виконати проект із розчистки джерела. На що Ви виділите кошти першочергово – на хімічний аналіз води, благоустрій стежки, встановлення щита, укріплення ґрунту, благоустрій території навколо джерела».

Наведемо приклади запропонованих нами ситуативних завдань (кейс-ситуацій) із дисципліни «Технології екологічної освіти й виховання», які можна виконувати як індивідуально, так і в групах:

1. У групі екологів виникла дискусія з приводу забруднення річки місцевими підприємствами – хімічним комбінатом, цукровим заводом і металургійним підприємством. Одні з них доводили найбільшу шкоду від хімічного підприємства, інші – від цукрового заводу, треті – від металургійного підприємства. Хто з них має рацію? Відповідь обґрунтуйте.

2. Панельні будинки характеризуються підвищеним рівнем шуму – від зливу води в унітазі, шуму, який спричинюють собаки, шуму від вхідних дверей, від руху води по зливних трубах тощо. Це негативно впливає на мешканців, особливо в нічний час. Які заходи Ви б запропонували для зниження шумового забруднення? Яку просвітницьку роботу слід провести з мешканцями? (до практичного заняття з теми «Методологічна основа екологічної освіти і виховання»).

3. Під час екскурсії в ліс семикласники знайшли пташеня, що випало з гнізда. Гніздо знаходилося невисоко. Діти зуміли дотягнутись до нього і покласти туди пташеня. Як Ви оціните їх учинок? А як би вчинили Ви? Відповідь обґрунтуйте. Який розглянутий метод екологічної освіти й виховання він ілюструє? (до практичного заняття з теми «Методи і засоби екологічної освіти та виховання»).

Висновки та перспективи подальших наукових ровідок. Отже, застосування кейс-методу у процесі навчання дисциплін еколого-педагогічного спрямування сприяє формуванню в майбутніх учителів біології конструктивних, проективних умінь еколого-педагогічної діяльності, уміння чітко й послідовно висловлювати свою думку, аналізувати, формулювати висновки, приймати колективні рішення. Теоретичною основою для формування вмінь еколого-педагогічної діяльності є знання з ботаніки, загальної екології, екології рослин, а також методики навчання біології.

Подальші дослідження спрямовані на вивчення особливостей застосування інтерактивних методів у процесі підготовки майбутніх учителів біології та їх значення для формування вмінь еколого-педагогічної діяльності (пізнавальних, спеціальних творчих, комунікативних тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук І. В. Використання кейс-методу в процесі підготовки майбутніх педагогів / І. В. Андрощук // Професійне становлення особистості : зб наук. пр. – Хмельницький, 2013. – № 1. – С. 181–188.

2. Андюсев Б. Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей / Б. Е. Андюсев // Директор школы. – 2010. – № 4. – С. 61–69.

3. Ваганова О. И. Метод кейсов в профессиональном обучении : учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / О. И. Ваганова. – Н. Новгород : ВГИПУ, 2011. – 57 с. – Режим доступа :

https://vgipuvaganova.files.wordpress.com/.../d0b2d0b0d0b3d0b0d0bdd.

4. Гладких И. В. Разработка учебных кейсов : методические рекомендации для преподавателей бизнес-дисциплин / И. В. Гладких. – [5-е изд.]. – СПБ. : Высшая школа менеджмента, 2010. – 96 с.

5. Гладких И. В. Создание и использование учебных кейсов в российском бизнес-образовании [Электронный ресурс] / И. В. Гладких, О. Н. Алканова // Российский журнал менеджмента. – 2014. – Том 12, № 2. – С. 99–116. –Режим доступа :

http://www.rjm.ru/files/files3/v_2014_2/rmj_2_14_gladkikh_alkanova.pdf

6. Методические материалы по курсу «Метод кейс-стади» [Электронный ресурс] / составитель О. Н. Калачикова. – Томск : Изд-во Томского гос. ун-та, 2005. – 86 с. – Режим доступа :

http://1aya.ru/paper/art-186325.php.

7. Наумова М. Использование метода case-study в преподавании экономических дисциплин в высших учебных заведениях [Електронний ресурс] / М. Наумова, Л. Гладкова // Гуманізація навчально-виховного процесу. Збірник наукових праць. – Спецвип. 8. – Ч. ІІ. – Режим доступу :

http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc Gum/Gnvp/2012 8 2Z9.pdf.

8. Пащенко Т. М. Кейс-метод як сучасна технологія навчання спеціальних дисциплін [Електронний ресурс] / Т. М. Пащенко. – Режим доступу :

http://lib.iitta.gov.ua/10441/1/ПащенкоКейс.pdf

9. Платов В. Я. Деловые игры : разработка, организация и проведение / В. Я. Платов. – М. : Изд-во Профиздат, 1991. – 192 с.

10. Сватьєв А. Методичний потенціал кейс-стаді у підготовці тренерів-викладачів [Електронний ресурс] / А. Сватьєв // Педагогічні науки. – 2012. – № 55. – С. 97–103. – Режим доступу :

http://nbuv.gov.ua/UJRN/**pena**_2012_55_19

11. Ситуационный анализ или Анатомия Кейс-метода / [Ю. Сурмин, А. Сидоренко, В. Лобода] ; под ред. Ю. П. Сурмина. – К. : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

12. Ситуаційна методика навчання : теорія і практика / упор. : О. Сидоренко, В. Чуба] ; Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, Центр інновацій та розвитку. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.

13. Смолянинова О. Г. Кейс-метод обучения студентов [Электронный ресурс] / О. Г. Смолянинова. – Режим доступа :

http://ipps2.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/publications/57.pdf

РЕЗЮМЕ

Скиба М. Применение кейс-метода для формирования конструктивных и проективных умений эколого-педагогической деятельности.

В статье рассмотрено определение понятия кейс-метод, этапы разработки кейсов, их структурные компоненты, а также виды. Приведен пример применения метода кейсов в процессе обучения дисциплинам эколого-педагогического направления. Обосновано значение метода для формирования проективных (умение формулировать цели и задачи эколого-педагогической деятельности, предвидеть ее результаты, использовать полученные знания в профессиональной деятельности; прогнозировать последствия влияния деятельности человека на окружающую среду с целью ее сохранения, разрабатывать рекомендации по охране объектов и рациональному природопользованию) и конструктивных (умение создавать модель спланированной деятельности) умений эколого-педагогической деятельности.

Ключевые слова: *кейс-метод, эколого-педагогическая деятельность, структура кейса, умения, создание кейса, будущие учителя биологии, кейс-упражнения.*

SUMMARY

Skyba M. The appliance of case method to produce constructive and projective competences of ecological-pedagogical activity.

The article describes the term "case method", gives different stages of cases development, their structural components and also types of cases. The main point of the article is to accomplish the analysis regarded to numerous approaches of scientists about the definition of the term "case method", to give examples when case method is used during teaching ecological-pedagogical disciplines.

The article establishes the value of given method to form projective (the competences to formulate aims and goals of ecological-educational activity, to foresee its results; to use collected knowledge in professional life, to forecast different results of human influences on the environment to save it; to make recommendations about environmental protection and well-minded management of natural resources) and constructive (the ability of making models of planed activity) competences of ecological-pedagogical activity.

Solving of case tasks is made in several steps: introduction the text of the case to students; analysis of the case; discussion; presentation; evaluation; conclusions. The scheme of creating the case by the teacher: formulation of didactic goals of the case – picking the topic – information selection – writing the text of the case – preparing tasks for the case – introduction of the case into the teaching and learning activity.

There are examples of our cases and contextual exercises for practical studies of "Organization of ecological-pedagogical activity" and "Technology of ecological education" for training of future biology teachers.

The conclusion was made that the appliance of the case method is connected with diligence, interactivity, capability to make collective decisions together with the right to have one's own opinion.

Further research is directed at studying peculiarities of using those interactive methods during the training process of future biology teachers and their value for the development of ecological-pedagogical competences (informative, creative, and communicative).

***Key words**: case method, ecological-pedagogical activity, case structure, case development, competence, future biology teachers, cases-exercises.*

УДК 371.315

Владислав Смирнов
Полтавский национальный технический
университет имени Юрия Кондратюка

МОДЕЛЬ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРОЙНАЯ СПИРАЛЬ

В статье целью рассмотрения выбрана проблема моделирования опережающего инновационного образования, актуальная в обществе, основанном на знании. Методологическую основу работы составляет совокупность теоретико-эмпирических методов научного познания, включая методы идеализации, моделирования и сравнения. Полученные результаты свидетельствуют о наличии многочисленных моделей инновационных процессов и попытках их классификации. На основе широко известной модели Генри Ицковица разработана модель образовательной тройной спирали, учитывающая закономерности протекания информационных процессов в образовании. Модель представляется перспективной в связи с переходом к персонализированному обучению и построением индивидуальных образовательных траекторий.

Ключевые слова: *образование, научение, социализация, культурация, модель тройной спирали, персонализированное обучение.*

Постановка проблемы. Идея конгруэнтности образования и социума, высказанная в свое время Сергеем Гёссеном («Основы педагогики», 1923 г. [1]), находит свое подтверждение в ходе трансформации современного общества и перехода наиболее развитых стран к экономике, основанной на знаниях. Однако современное мировое образование оказывается не способным удовлетворить постоянно возрастающий спрос на объем и качество образования: «Имеет место разрыв между социальными потребностями в образовании и возможностями их удовлетворения. По мере своей «массовизации» образование становится все более отстающим консервативным социальным механизмом, не способным эффективно содействовать решению глобальных и других проблем человечества… Можно говорить о возникновении противоречия между ставшим уже естественным правом человека на образование и традиционной системой образования, не удовлетворяющей в необходимой степени соответствующие потребности общества» [9].

Разрешение указанного противоречия требует перестройки образования и просвещения, ибо только они могут обеспечить формирование опережающего ноосферного сознания, ориентированного не на прошлое и происходящее, а на будущее. В этой связи понятен интерес к инновационным образовательным моделям, открывающим перспективы сущностных изменений в целях и структуре образовательной деятельности.

Анализ актуальных исследований. Формирование новых, инновационных моделей и парадигм образования, в которых могут быть разрешены возникающие эволюционные противоречия между обществом и образованием, представляет собой нетривиальную задачу. Профессора Аркадий и Татьяна Урсул справедливо отмечают, что «образование как инновационный процесс должно не только модернизироваться, но и футуризироваться, в определенных аспектах становиться опережающим образованием, не только не отстающим от современной жизни, но и эффективно прокладывающим путь в глобальное устойчивое будущее» [9].

Известны многочисленные попытки как создания моделей инновационных процессов, так и их классификации. Английский экономист Рой Росвелл (Roy Rothwell), проведя анализ мирового опыта инновационного промышленного менеджмента с 50-х до 90-х годов XX века, выявил пять разновидностей (поколений) инновационных моделей [10], а именно: 1) модель «технологического толчка» (*technology push, science push*) G1; 2) модель «рыночного притяжения» (*market pull, need pull*) G2; 3) совмещенная модель, объединяющая первые два поколения (*coupling of R&D and marketing, feedback model*) G3; 4) интегрированная модель (*integrated business process*) G4; 5) модель интегрированных систем и сетей (*the cyclic*

innovation model) G5, разработанная основателем Европейского центра инноваций, профессором Делфтского технического университета (Technische Universiteit Delft) Гуусом Беркхоутом (Guus Berkhout) в 1990-е годы.

Анализируя данную проблематику, не сложно обнаружить тенденцию перехода от простых линейных моделей (G1, G2) к сложным (спиралеобразным, нелинейным, с элементами обратной связи и пр.). Среди моделей инноваций, привлекающих сегодня наибольшее внимание исследователей, – модель G5, описывающая так называемые «открытые инновации». Термин «открытые инновации» введен профессором Калифорнийского университета в Беркли Генри Чесбро (Henry Chesbrough) в книге «Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology» (2003 г.), которая в несколько усеченном русском переводе получила название «Открытые инновации. Создание прибыльных технологий». «Открытость» инноваций, по Г. Чесбро, означает, что при создании инноваций их авторы используют не только результаты собственных исследований, но и результаты, полученные другими: «известные приемы, навыки, механизмы, но в новой комбинации, в нетривиальных условиях и для решения совершенно иных задач, нежели те, для которых они были созданы» [2].

Вершиной мировой инновационной мысли принято считать модель тройной спирали (Triple Helix Model), разработанную сотрудником Института технологических, гуманитарных наук и передовых технологий (H-STAR) Стэнфордского университета и Бизнес-школы Эдинбургского университета (Центр исследований в области предпринимательства) Генри Ицковицем (Henry Etzkowitz) [3]. Тройная спираль заключается в тесном взаимодействии университета, власти и бизнеса. Эта модель представляется исключительно удачной, поскольку строится на очевидной параллели инновационной системы с живым организмом и экосистемой, учитывает необходимость гармонизации взаимоотношений отдельных ветвей спирали и их устремленность к единой цели.

Тройная спираль Г. Ицковица описывает взаимодействие университета, государства и бизнеса на каждом этапе создания инновационного продукта: на начальном этапе генерации знаний взаимодействуют государство и университет, затем в ходе трансфера технологий университет сотрудничает с бизнесом, а на рынок результат выводится совместно государством и бизнесом [3].

Несмотря на несомненную актуальность описанных исследований, все они ограничиваются инновациями в сфере техники, технологий или экономической деятельности (прежде всего, экономики, основанной на знаниях). К сожалению, идея тройной спирали пока не востребована ни дидактикой, ни методологией современного образования.

Цель статьи – использовать концепцию тройной спирали для построения модели опережающего инновационного образования.

Изложение основного материала. Построение экономики, основанной на знаниях, возможно лишь в обществе, основанном на знании (*the knowledge-based society*), или обществе знания (*the knowledge society*). «*Общество, основанное на знаниях, – это инновационное общество, базирующееся на концепции непрерывного обучения в течение всей жизни. Оно объединяет сообщества ученых, исследователей, инженеров и техников, исследовательские сети, а также фирмы, вовлеченные в процесс исследования и производство высокотехнологичных товаров и услуг*», – отмечается в документах Всемирного научного форума, проведенного ЮНЕСКО и Международным советом по науке (International Council for Science**,** ноябрь 2003 г., Будапешт). Главный ресурс общества, основанного на знании, – это человек, подготовленный для участия в процессах создания знаний и их использования, способный приобретать знания и умеющий их творчески применять. Такой человек может быть подготовлен только эффективной системой образования, ориентированной на будущее. Исходя из биосоциокультурной сущности человека (концепция проф. М. С. Кагана, 1921–2006), свою философско-педагогическую концепцию образования для общества знания мы строим на том, что в основе процесса образования лежит целенаправленное информационное воздействие на человека. Результат такого воздействия – формирование системы смыслов относительно актуального или возможного положения вещей в окружающем нас мире.

Указанное информационное воздействие сводится, в модельном представлении, к воздействию на человека трех групп внешних информационных потоков. В ряде предыдущих работ (в том числе [6]) показано, что следствием целенаправленных информационных влияний на обучаемого являются три взаимозависимые и дополняющие друг друга составляющие образования: научение (*teaching*), социализация (*socialization*) и культурация (*culturation*). По сути, это три взаимосвязанных процесса информационного обмена учащегося с окружающей его информационно-образовательной средой. Каждый из этих процессов закономерно развивается (рис. 1), что вполне корреспондируется с известной мыслью Гегеля о том, что «мы должны рассматривать природу как систему ступеней, каждая из которых необходимо вытекает из другой» (Гегель Г. В. Ф. Соч. Т. 29. М. : Изд-во АН СССР, 1956. С. 214).

Формирование учебной деятельности (*learning activity*) и овладение культурой как формой бытия, которая этой учебной деятельностью образуется**,** являются ключевыми задачами образования. Систематическое осуществление учебной деятельности обеспечивает интенсивное развитие у ее субъектов теоретического мышления, основными компонентами

которого являются содержательные абстракции, обобщения, анализ, планирование и рефлексия. Научение и культурация разворачиваются в образовательном пространстве (educational environment). Показательно, что анализируя свою модель тройной спирали, Генри Ицковиц также использует понятие пространства: «в рамках пространства согласия люди встречаются для обсуждения и обмена идеями. Разные точки зрения позволяют генерировать новые идеи, что приводит к большему пониманию самого инновационного процесса: от пространства знаний через пространство согласия в пространство инноваций» [3].

Очевидно, что каждая из составляющих образования (рис. 1) выполняет свою традиционную миссию, представляя собой самостоятельный процесс, для которого существуют объясняющие его теории. Но в инновационном обществе знания эти компоненты образования начинают играть и новые роли, важнейшая цель которых – обучить «предвосхищению» и «участию», сформировать способности к совместным действиям в новых, возможно, беспрецедентных ситуациях, в условиях открытости общества будущему (футуризация), привить стремление к переоценке ценностей, сохранению тех из них, которые обладают непреходящей значимостью, и отказу от тех, которые устарели [7].

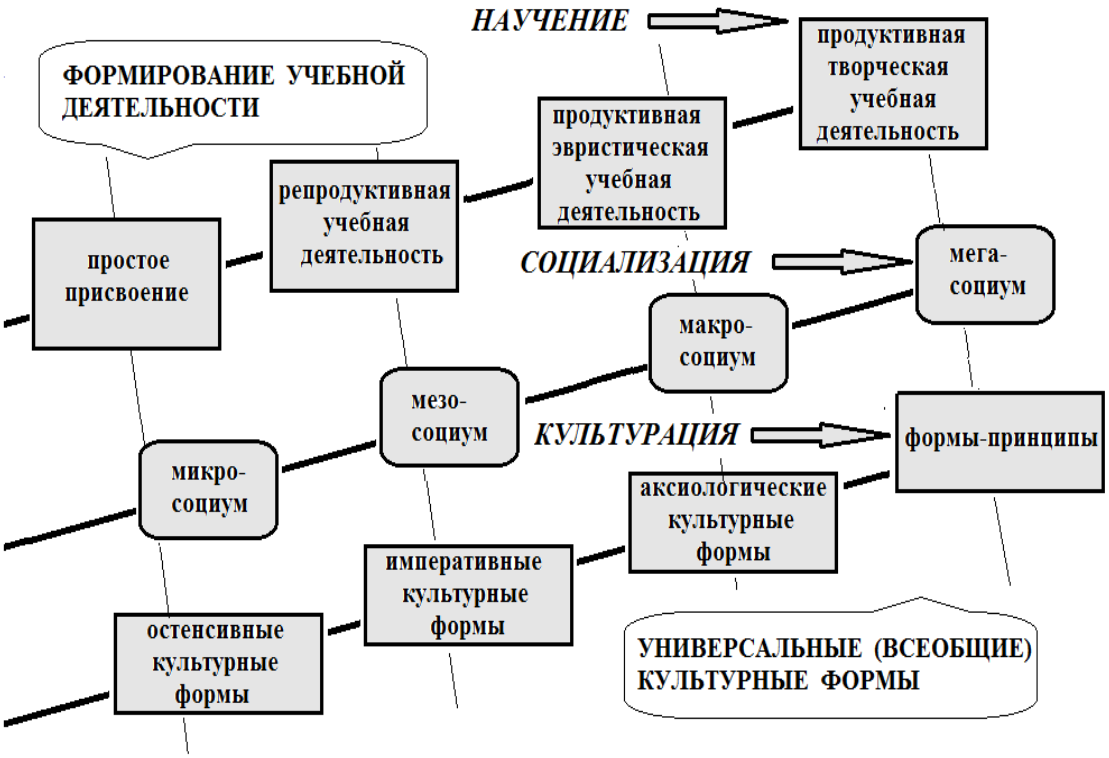

Рис. 1. Информационные воздействия на обучаемого (научение, социализация, культурация) и их результат в виде системы ступеней, закономерно вытекающих одна из другой

Взаимосвязь (по своей сути, нелинейная) научения, социализации и культурации в процессе их развития наилучшим образом моделируется в

виде образовательной тройной спирали (рис. 2). Динамика образования при таком моделировании состоит в том, что на начальном этапе обучения взаимодействуют научение и социализация.

Рис. 2. Тройная спираль инновационного развития образования через динамику отношений научения, социализации и культурации

Затем в ходе межличностной коммуникации проявляется взаимодействие социализации и культурации. Овладение в результате культурации содержанием различных форм общественного сознания (науки, искусства, морали и права) открывает возможность перехода к более высокому уровню научения. Таким образом, формируется первый виток траектории персонализированного обучения (рис. 3).

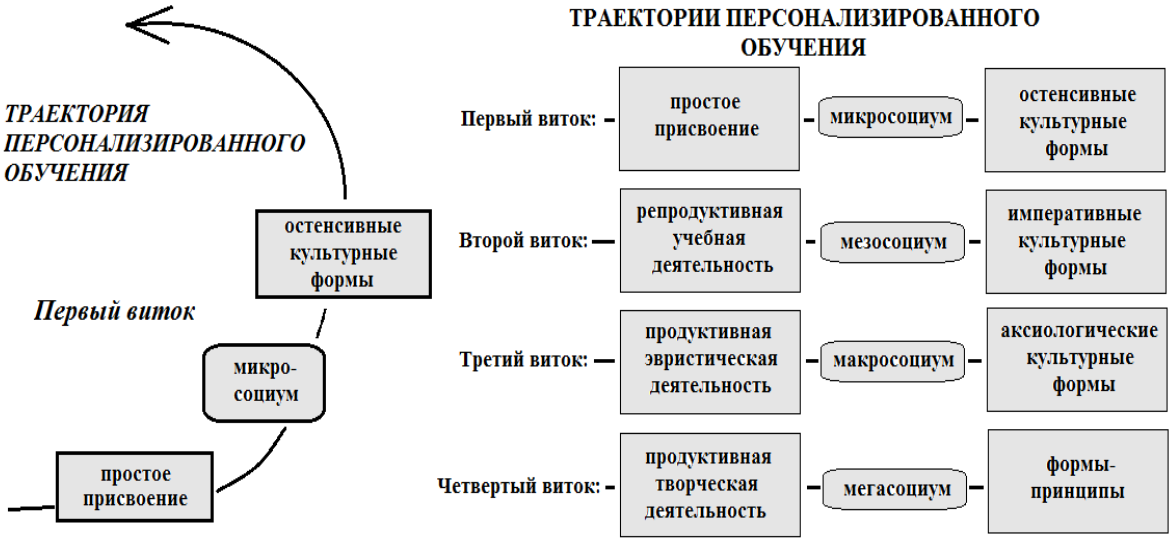

Рис. 3. Траектории персонализированного обучения в модели тройной спирали

На первом, начальном этапе персонализированного обучения основное внимание уделяется запоминанию фактов, часто без обязательного их осмысливания: заучиваются формулы, иностранные слова, исторические даты. Главное тут – точно воспроизводить заучиваемый материал. Агентами социализации и основным источником информации для учащегося на этом этапе обучения выступают учитель, родители, члены семьи, ближайшие родственники, друзья, т.е. его ближайшее социальное окружение. В культурации при этом доминируют остенсивные (от лат. *ostendere* – *показывать*) формы. Это формы демонстрации, с помощью которых прямо и непосредственно один человек показывает другому образцы осуществления учебной деятельности [4].

Начальный участок образовательной траектории (рис. 3), соответствующий началу персонализированного обучения и выражающий определенную эпистемологическую позицию, определяется совокупностью субъективных факторов. Он может быть выявлен с позиций конструктивизма, популярного сегодня в науке и философии в свете представлений о познании как об активном построении образа познаваемых предметов и событий в сознании субъекта.

Очевидно, что совокупность всех четырех витков образовательной траектории персонализированного обучения образует новую спираль (спираль второго рода), огибающую образовательную тройную спираль и описывающую индивидуальный путь обучения, оригинальный по форме и содержанию.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В условиях современного состояния социальности, именуемой «обществом знания», наше образование все еще остается обращенным в прошлое (Элвин Тоффлер, англ. Alvin Toffler) [8]. Оно сориентировано не на нарождающееся новое общество, а на уже отжившую систему. Чтобы избежать «шока будущего», необходимо формировать новую систему образования, обеспечивающую «превращение природного человека в культурного» (С. И. Гёссен) [1]. Сегодня нужны концептуально новые подходы к образованию, учитывающие биосоциокультурную природу человека, о которой говорил М. С. Каган. Условием, предваряющим создание новой системы образования, является построение ее модели. Модель образовательной тройной спирали – модель генерации инновационной личности, открывающая путь к приобретению и обновлению человеком необходимых ему сегодня и в обозримом будущем профессиональных знаний, формированию его интеллектуальных личностных качеств и высокого уровня общей культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гёссен. – М. : «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.

2. Дрюккер П. Рынок : как выйти в лидеры, практика и принципы / П. Дрюккер. – М. : Бук Чамбер Интерн, 1992. – 240 с.

3. Ицковиц Г. Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии [Электронный ресурс] / Генри Ицковиц ; пер. с англ., под ред. А. Уварова. – Томск : Изд-во Томск. гос. ун-та систем упр. и радиоэлектроники, 2010. – 238 с. – Режим доступа :

http://www.courier-edu.ru/cour1110/0007.htm

4. Конев В. А. Человек в мире культуры (Человек, культура, образование) / В. А. Конев. – Самара : Самарский университет, 1999. – 52 с.

5. Котикова О. П. Педагогическая психология / О. П. Котикова, Н. Ю. Клишевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 299 с.

6. Смирнов В. А. Три источника и три составные части современной информационной педагогики [Электронный ресурс] / В. А. Смирнов // International scientific-practical conference of teachers and psychologists “Science of future”, the 8th of March, 2014, Prague (Czech Republic). – Vol. 1. – P. 171–178. – Режим доступа :

http://eapps.info/ru/our_publications_ru/

7. Смирнов В. А. Инновации : философские и методологические основания / В. А. Смирнов // Інноваційний розвиток вищої освіти : глобальний та національний виміри змін : матеріали науково-практичної конференції (4–5 березня 2014 року, м. Суми). – Том 1. – Суми : Вид-во СумДПУ, 2014. – 316 с. – С. 31–34.

8. Тоффлер Э. Шок будущего ; пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. –557 с.

9. Урсул А. Д. Эволюционные парадигмы и модели образования XXI века [Электронный ресурс] / А. Д. Урсул, Т. А. Урсул // NB : Педагогика и просвещение. – 2012. – № 1. – С. 1–67. – Режим доступа :

http://e-notabene.ru/pp/article_59.html

10. Rothwell R. Towards the fifth-generation innovation process / R. Rothwell // International Marketing Review. – 1994. – Vol. 11. – № 1. – P. 7–31.

РЕЗЮМЕ

Смирнов В. Модель випереджальної інноваційної освіти: освітня потрійна спіраль.

У статті метою розгляду обрана проблема моделювання випереджальної інноваційної освіти, що є актуальною в суспільстві, заснованому на знанні. Методологічну основу роботи становить сукупність теоретико-емпіричних методів наукового пізнання, включаючи методи ідеалізації, моделювання й порівняння. Отримані результати свідчать про наявність численних моделей інноваційних процесів і спроби їх класифікації. Ґрунтуючись на широко відомій моделі Генрі Іцковіца, розроблена модель освітньої потрійної спіралі, що враховує закономірності перебігу інформаційних процесів в освіті. Ця модель видається перспективною у зв’язку з переходом до персоналізованої освіти й побудовою індивідуальних освітніх траєкторій.

Ключові слова: *освіта, научання, соціалізація, культурація, модель потрійної спіралі, персоналізоване навчання.*

SUMMARY

Smirnov V. The model of advancing innovative education: educational triple helix.

In this article a problem of modeling of innovative processes in education is considered as the research goal. The methodological basis of work is the theoretical-empirical methods of scientific knowledge, including methods of idealization, modeling and comparison. According to the philosophical and methodological concept of education, which

is proposed by the author, at the heart of the education process lies the purposeful information influence on the person. Today numerous attempts to create models of innovation processes and their classification are known. Roy Rothwell indicates the presence of five species (generations) of innovative models: 1) technology push (science push) model G1; 2) market pull (need pull) model G2; 3) coupling of R&D and marketing model G3; 4) integrated business process model G4; 5) the cyclic innovation model G5. The apex of the world of innovative thought is considered to be the Triple Helix Model, developed by Henry Etzkowitz. This model belongs to the fifth generation of innovation models and describes the "open innovations" (Henry Chesbrough). In this article is proposed an educational model of triple helix, which takes into account the specifics of the flow of information processes in education. Three spirals in this model are three interconnected processes of information exchange between the student and the information and educational environment. These processes manifest themselves as teaching, socialization and culturation. Each of these processes can develop independently. The result of this development is represented in the form of a system of stages, arising naturally one after the other. But implementation of the proposed model allows achieving a synergy effect in education, i.e. to form a more broad-minded student on the basis of high professionalism, ability to cooperative activity and the perception of cultural values. The proposed model performs a heuristic function, it creates a basis of personalized learning, which takes into account the individual characteristics of each student. Educational Triple Helix Model can be used as the foundations of Global education, which will include such interdisciplinary areas as the perception and understanding of other worldviews (perspective consciousness), understanding of state of the planet awareness, cross-cultural awareness, systemic awareness, options for participation. This model is the model of generation of an innovative personality, opening for it the way to the future.

Key word: *education, teaching, socialization, culturation, Triple Helix Model, personalized learning.*

УДК 370.036-373.67

Наталія Фоломєєва
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗНАЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДИЧНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Мета статті – розкриття особливостей основних сучасних методик виховання голосу та можливостей їх використання у процесі фахової підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах ВНЗ. Методи дослідження: аналіз наукової літератури в межах окресленої проблеми; моделювання; системно-структурний аналіз. Практичне значення полягає в можливості використання запропонованих апробованих методичних прийомів у процесі викладання дисциплін професійного спрямування на факультетах мистецтв. Доводиться необхідність використання альтернативних методик виховання голосу в процесі фахової підготовки вчителя музичного мистецтва. Перспективним є розширення методичної бази й дослідження методичних засад використання досягнень сучасної методичної науки в адаптації навчально-методичних комплексів із профільних дисциплін для майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова*: виховання голосу, голосоутворення, звуковедення, вокальна підготовка, постановка голосу, фахова підготовка вчителя, музичне мистецтво, естрадний вокал.*

Постановка проблеми. Українська вища мистецько-педагогічна освіта на сучасному етапі її розвитку потребує модернізації, оскільки ринок освітніх послуг зазнав суттєвих змін через процеси глобалізації та євроінтеграції суспільства. Нагальна необхідність переходу мистецько-педагогічної освіти на якісно новий рівень пов'язана із суттєвою трансформацією функцій професійної діяльності вчителів музичного мистецтва, а тому й потребою у формуванні нових професійних компетенцій учителя музичного мистецтва. Це, відповідно, вимагає якісних змін у фаховій підготовці випускників напряму 0202 «Мистецтво» спеціальності 6.020204 «Музичне мистецтво». Основні завдання щодо вдосконалення системи вищої освіти і, зокрема, педагогічної, визначаються Конституцією України (1991); Законом України «Про вищу освіту» (2002); «Про Національну доктрину розвитку освіти» (2002); Болонською декларацією Євросоюзу (1999) та інших. Особливості педагогічної спрямованості вокальної підготовки й навчання в педагогічних ВНЗ вимагають формування достатньо високого рівня розвитку вокально-технічної компетенції, усвідомлення основних закономірностей процесу голосоутворення, формування розвинутих вокально-слухових умінь та навичок, володіння науково-теоретичною базою знань із проблем розвитку співацького голосу. Проблеми розвитку вокальних умінь та навичок у майбутніх учителів музичного мистецтва на сучасному етапі недостатньо розкриваються в науково-методичних дослідженнях, особливо з точки зору використання в процесі фахової підготовки найсучасніших альтернативних методик виховання голосу.

Аналіз актуальних досліджень. Основним проблемам модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ в умовах сучасних соціально-економічних трансформацій в Україні приділяється належна увага в галузі педагогічної теорії, зокрема, таким її аспектам: питання філософії сучасної вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень); проблематика неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, А. Лігоцький, Н. Ничкало, С. Сисоєва); теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ (А. Алексюк, С. Архангельський, В. Бондар, М. Євтух); проблеми педагогічних основ організації навчального процесу у ВНЗ (В. Безпалько, В. Сагарда, І. Тихонов); особливості розвитку особистості майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки (В. Гриньова, В. Рибалка, О. Падалка [7], В. Семиченко).

Загально-теоретичні основи методики викладання вокалу закладено в працях Д. Аспелунда, П. Голубєва, Л. Дмітрієва, Д. Євтушенко, А. Здановича, О. Микиші, В. Мордвинова, П. Органова, С. Юдіна; проблеми вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів розкривають, зокрема, Л. Василенко [1], Л. Гавриленко [2], О. Маруфенко, О. Матвєєва [5], А. Менабені [6], О. Прядко, Г. Стасько, О. Стахевич [9], Ю. Юцевич та інші.

Разом із тим, теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що проблема використання альтернативних методик виховання голосу в процесі фахової підготовки вчителя музичного мистецтва ще не була предметом спеціального дослідження.

Тому **мета статті** полягає в розкритті особливостей основних сучасних альтернативних методик виховання голосу й можливостей використання їх прийомів у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах сучасної вищої школи.

Методами дослідження є теоретичні: аналіз філософської, психологічної, педагогічної та методичної літератури в межах проблеми, що досліджується; моделювання; системно-структурний аналіз та емпіричні: спостереження; методичний формувальний експеримент з використання альтернативних методик виховання голосу у процесі фахової підготовки вчителя музичного мистецтва в курсах «Естрадний спів (вокал)», «Естрадний вокальний ансамбль», «Основи викладання дисципліни за фахом («Естрадний спів (вокал»), які викладаються автором на факультеті мистецтв СумДПУ імені А. С. Макаренка за авторськими навчально-виховними комплексами до вказаних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку методики викладання мистецтва у ВНЗ України, яка декларує індивідуальний підхід до кожного студента, залишається як ніколи актуальним висловлювання італійського фахівця XIX ст. Генріха Панофки про те, що «треба б було написати стільки методик, скільки й учнів» [8, 9]. Вокальна педагогіка може охопити тільки загальні риси практичної роботи з голосом, оскільки кожен вокаліст – це неповторна складна й багатовимірна особистість, і як не буває двох однакових людей, так і не буває й не може бути двох повністю однакових голосів. Сучасне трактування вокального процесу тісно пов’язане з фізіолого-психологічною природою особистості, що у вокальній методиці розуміється як особливий вид емоційного настрою людини, її організму, удосконалення якого вирішується системою спеціальних творчих завдань. Уміння особистості бачити себе «зі сторони», тобто усвідомлювати власне «Я» як унікального створіння – один із найбільш важливих етапів педагогічного та творчого взаємопорозуміння між студентом і викладачем у вокальному класі, що сприяє очищенню організму співака від різного роду скутості й комплексів та активно допомагає опановувати основи вокального мистецтва. «Психологічна свобода – це емоційна свобода. Голос – це велике багатство і дар. І варто подумати, як його зберегти, як ним розпорядитися, кому і як довіритися і як голос має слугувати високому мистецтву» – наголошує педагог-вокаліст Н. Б. Гонтаренко [3, 26]. Оскільки тіло співака і є його «музичним інструментом», то фізичне самоусвідомлення свободи у співацькому процесі спрямоване, насамперед, на зняття певних психолого-фізіологічних обмежень. Студента необхідно навчити: умінню слухати й чути себе, своє тіло; умінню відслідковувати й

аналізувати всі свої відчуття у процесі співу (акустичні, вібраційні, м'язові, фонетичні тощо); умінню контролювати, закріплювати і розвивати необхідні навички, які згодом стають технічною базою вокальної діяльності. «Універсальність» звуковедення стає на сучасному етапі головним критерієм діяльності людини в інформаційному суспільстві, практично у всіх сферах життя і навіть у бізнесових структурах, наприклад, у модельному бізнесі, творчих майстернях, професійній діяльності адміністративно-керівних органів, не кажучи про театрально-музичну й мистецьку сфери.

Відповідно, саме тому сучасна вокальна педагогіка також потребує суворого глибокого аналізу та певного перегляду загальноприйнятих стереотипів і утвердження нових парадигм, які б дозволили відповідним навчальним закладам формувати й розвивати майбутнього співака як у мовленнєвій, так і у вокальній техніці, в універсальній системі керування всіма параметрами якісного звучання, що стосуються діапазону, резонаторів, гучності, роботи артикуляційного апарата, інтонації, виразності, вокально-музичного (моторного) слуху тощо, як в академічному співі, так і в народній та естрадній і мелодекламаційній манерах голосоутворення.

Вокально-голосові можливості кожної людини, насамперед, залежать від визначеного комплексу органів, що працюють, які потребують певного вміння у використанні їх основних параметрів, а впровадження нового методичного підходу до вокальної підготовки майбутніх фахівців – ще один важливий етап на шляху до професійної придатності та багатовимірної майстерності співака-виконавця, а поряд із цим – педагога, керівника, оратора, актора, диктора. Таким чином, традиційна вокальна педагогіка отримує нове розуміння проблем голосоутворення в сукупності суміжних наукових досліджень – фізіологів, фоніатрів, акустиків, психологів, вокалістів, методистів, які дозволяють педагогам-вокалістам осягнути комплекс навчальної роботи, пов'язаної з формуванням необхідних компетенцій у безпосередній співацькій діяльності.

На сучасному етапі велику зацікавленість викликають різні курси, прийоми й методичні розробки розвитку техніки звукоутворення, які могли б використовуватися в різних галузях практичної діяльності, здавалося б, зовсім не пов'язаних власне з вокалом, але які можуть бути корисними і для педагогів-вокалістів, як, наприклад, методика керування голосом Антона Калабіна, який є керівником тренінгової компанії, тренером харизматичних лідерів. Вона розрахована на широку аудиторію зацікавлених та заснована, передусім, на результатах досліджень В. П. Багрунова, який займався, зокрема, вивченням так званого «феномен Шаляпіна» (або «біоакустичного резонансу Шаляпіна»), який пов'язаний із особливою природою вокальної техніки цього видатного співака. Виконавський талант Ф. Шаляпіна, як відомо, вирізнявся особливою глибиною, неймовірною силою звучання та майже «надприродними» можливостями інтонаційної виразності у

відтворенні характеру образу героя. Це, на думку автора, свідчить про наявність абсолютної свободи в роботі голосотвірної системи співака та його вміння вичерпно керувати процесом «озвучення» потрібного емоційного стану в співі й доцільно використовувати звукові «ресурси» власного голосу. Особливості окресленої методики полягають у перетворенні невірних, набутих практикою стереотипів голосотвірної системи на нове розуміння співацького процесу, де основна увага приділяється бронхіальній системі організму виконавця як основного джерела звуку (на відміну від усталених стереотипів, де джерелом звуку називають голосові зв'язки). Для виконавця-вокаліста важливо вміти відокремлювати голос (як процес звукоутворення) від роботи органів гортані й горла. Гортань із голосовими зв'язками має утворювати з трахеєю єдиний звуковий «організм», звукову «трубу» (розтруб), налагоджену систему без перешкод та ущільнень – тільки за таких умов голос зможе безперешкодно взаємодіяти з резонаторними порожнинами й утворювати повноцінний звук, де нижня ділянка (трахея) – джерело звука, а верхня – провідник звуку. Ця концепція базується на тому, що співак володіє феноменальним голосом і його не треба «ставити», оскільки він сам утворюється мембранами, розміщеними у бронхіальній системі. Саме звукотвірний процес, який отримав назву «звільнення голосу» (В. Багрунов, Н. Гонтаренко [3], В. Іванников [4], А. Калабін, К. Лінклейтер, Н. Прокопенко), а не так звана «постановка голосу» акцентують сьогодні на собі значну увагу доволі широкого кола фахівців та педагогів-практиків. Вимоги до сучасного педагога-вокаліста значно розширили коло питань, що стосуються його професійної діяльності, а вокальні вправи і техніки, крім «суто співацьких», отримують ранг «вправ-релаксацій», здатних формувати психологічну готовність організму співака до творчої роботи. До таких належить і методика розвитку голосу М. Б. Гонтаренко [3]. Ця методика вимагає, зокрема: 1. «Самоусвідомлення себе як унікальної особистості», що потребує виявлення в кожному співакові найкращих фізичних і людських якостей; творчий мікроклімат у вокальному класі має базуватися на: активному спілкуванні, співбесідах та атмосфері довіри й доброзичливості. Важливу роль у цьому відіграє усвідомлення зовнішнього ефекту (проблеми поведінки, інтерперсонального спілкування, ставлення до занять, педагога та здобуття знать і вмінь). 2. «Настроювання й самонавіювання». Психічне налаштування для співака починається з «бачення себе зі сторони», із психічного самоусвідомлення власного «Я» і спрямування його на сприйняття себе як унікальної особистості. 3. «Внутрішня свобода». «Вільний голос у вільному тілі» – основне гасло, яке має бути у вокальному класі. Звільнення голосу – це вміння свідомо управляти процесом голосоутворення. Голос виконавця має виражати, насамперед, його почуття, які легко й вільно «виливаються» та «змальовуються» звуком. Слуховий самоконтроль має поєднуватися з емоційними основами в процесі набуття внутрішньої

свободи, а вміння слухати і, головне, почути себе має стати «професійною звичкою» виконавця. 4. «Голос як засіб виразити себе». Формування «тонкого, високого почуття» до звукоутворення має бути обов'язковою умовою навчального процесу. «Кожним звуком, кожним рухом виражай щось» – вимагав великий А. Тосканіні, – виражай почуття повно і щиро». 5. «Зняття психічних «зажимів» і бар'єрів». Це поняття стосується, передусім, усунення почуття сорому, деморалізуючого страху, хворобливого хвилювання і стресового стану перед виходом на сцену, перед публікою, аудиторією. Проникнути у внутрішній світ учня, «витягнути все найцінніше, красиве, збагатити його своїм особистим досвідом – ось шлях правильного спрямування в системі вокальної педагогіки» – зауважує Н. Гонтаренко [3].

Сучасний підхід до емпіричної природи вокалізації пропонує й методика відомого педагога В. Ф. Іваннікова. Методика базується на особливостях процесу дихання, зокрема, уміння здійснювати контроль над потоком (струменем) повітря (звідси авторська назва методики), яким атакується звук. Базовий принцип формування кантилени, яку можна вважати основною якості добре поставленого голосу («bel canto»), який використовує названий автор, полягає в техніці «правильно атакувати звук на безперервному потоці повітря. Потік повітря й атака звука – це ніби дві сторони однієї медалі – голосу» [4]. Інноваційний підхід автора до процесу звукоутворення полягає в непересічному розумінні емпіричної практики виконавства й вокального досвіду виконавця, пов'язаних із емоційно-чуттєвими особливостями сприйняття власного співу як природного процесу діяльності всього організму співака, що піддається вольовому контролю й управлінню завдяки чітко налагодженому психічному контролю за нею. Автор концентрує увагу на формуванні чітких і виразних асоціацій та уявлень виконавця, фіксація яких у пам'яті співака створює стійкі рефлекси й організовує роботу нервово-м'язової системи всього організму, які фіксуються у відчуттях – м'язових, вібраційних, акустичних, тактильних, фонетичних тощо. За допомогою чітких вольових наказів і цілеспрямованого психологічного настроювання центральна нервова система організму людини акумулює необхідні нейрофізіологічні умови для виконання потрібних дій, пов'язаних зі звукоутворенням. Основними компонентами поставленого голосу, визначеними В. Ф. Іванніковим, є: 1) дихання (безперервний потік повітря); 2) глибина звука; 3) легкість (простота) вокалізації. Фізичними передумовами для реалізації основних компонентів повинні розглядатися: 1) «рознапруження» (розкутість, звільнення, розслаблення); 2) уява; 3) рух – на яких і базується співацький процес [4].

Таким чином, кожен із авторів, методики і прийоми яких було окреслено вище, розглядає вокал як потенційну основу для розширення творчих можливостей виконавця, що дозволяє вокальному мистецтву стати на новий культурно-творчий щабель у вихованні нових поколінь.

Виходячи з авторського досвіду роботи у ВНЗ зі студентами різних спеціальностей, окреслені методичні прийоми доцільно використовувати в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в ході вивчення курсів професійного спрямування. У ході вивчення курсу «Естрадний спів (вокал)» за авторською робочою програмою особистість студента цілеспрямовано виховується в руслі поваги до надбань української та європейської культури з використанням доцільних засобів, які пропонує сучасна методична наука. Курс «Естрадний спів (вокал)» є однією з важливих фахових дисциплін у системі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва й має на меті прикладну підготовку студентів – майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі, позаурочних та позашкільних виховних заходах, озброєння їх базовими знаннями про будову голосового апарата й особливості його роботи, формування необхідних вокальних компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва. Саме в процесі вивчення курсу «Естрадний спів (вокал)» використання сучасних альтернативних методик найбільш доцільне й корисне для процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Курс «Естрадний вокальний ансамбль» спрямований на підготовку майбутніх педагогів-керівників хору і ансамблю, які б володіли основними навичками сумісного вокального виконавства, якісного концертного колективного виконання музичних творів, а також основами методики їх розучування й розкриття ідейно-художнього змісту та виявлення стилістичних особливостей. У ході вивчення цього курсу студенти оволодівають методикою роботи над нотним текстом партитури; розвитку відчуття ансамблю; досягнення творчо-виконавської єдності у процесі сумісного виконання різних музичних творів; формування основних виконавсько-технічних навичок, які необхідні для професійної ансамблевої роботи. Крім того, у курсах «Естрадний спів (вокал)» та «Естрадний вокальний ансамбль» студенти оволодівають основами роботи зі звукопідсилювальною апаратурою, що є невід’ємною складовою сучасної фахової підготовки конкурентоспроможних на мистецько-педагогічному ринку праці фахівців.

Курс «Методика роботи зі шкільним естрадним колективом» є однією з важливих допоміжних спеціальних дисциплін у системі підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва і спрямований на прикладну підготовку майбутніх учителів до безпосередньої педагогічної діяльності в загальноосвітній школі, на позаурочних і позашкільних виховних заходах, озброєння їх основними знаннями в галузі методики роботи зі шкільним естрадним колективом, формування необхідних компетенцій майбутніх педагогів-музикантів.

Спецкурс «Основи звукорежисури» є одним із важливих допоміжних спеціальних курсів у системі підготовки сучасного вчителя музичного

мистецтва й покликаний підсилити прикладну підготовку студентів до педагогічної діяльності на уроках музичного мистецтва, озброєння їх основними знаннями про роботу звукооператора та звукорежисера, особливості звукорежисури в різних технічних умовах, формування необхідних навичок і вмінь майбутніх педагогів-музикантів. Завдання цього спецкурсу полягає в забезпеченні майбутніх фахівців практичними знаннями про звукотехнічне устаткування, можливість його використання в умовах сучасної загальноосвітньої школи.

Важливе значення має виховання у студентів вимогливості до себе, цілеспрямованості, креативності, творчої активності й ініціативності. Дуже важливо виховати у студентів стійкі навички самостійної роботи над удосконаленням своєї професійної майстерності. Обов'язковою умовою індивідуальних занять зі студентами має бути творчо-психологічний контакт між викладачем та студентом. Він дає можливість оптимальної фіксації специфічних власне співацьких відчуттів виконавця. У початковий період виховання студента, поряд із детальним ознайомленням з його фізичними даними, педагог має знайти найбільш природний і якомога короткий шлях до глибокого вивчення індивідуальності його особистості. Педагогічна майстерність полягає не в нав'язуванні своїх методів, а в систематичному створенні сприятливої основи для свідомого, завжди критичного їх сприйняття, аналізу й синтезування студентами. Знайти творчу «іскру» студента, сприяти її розвиткові, скеровуючи в потрібне русло, але при цьому не «тиснучи» на індивідуальність майбутнього митця – у чому й полягає сенс творчого підходу до вокальної педагогіки. Експериментальне використання на індивідуальних заняттях із естрадного вокалу зі студентами названих та інших сучасних методичних засобів дозволяє суттєво підвищити результативність роботи викладача, особливо з урахуванням необхідності індивідуального підходу до кожного. На нашу думку, фахова підготовка студентів спеціальності 6.020204 «Музичне мистецтво» більш результативною буде в системі цілісної музично-естрадної діяльності, яка дозволяє поряд із міцними теоретичними знаннями реалізовувати їх на практиці та виховувати власний голос відповідно до найкращих методичних досягнень у галузі вокальної педагогіки.

Виходячи з авторського досвіду роботи з метою оптимізації фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, необхідне розширення міжпредметних зв'язків між курсами «Естрадний спів (вокал)», «Естрадний вокальний ансамбль», «Основи викладання дисципліни за фахом («Естрадний спів (вокал»), спецкурсом «Основи звукорежисури» та нормативними курсами, що викладаються на факультеті мистецтв («Історія музики», «Аналіз музичних творів», «Хорове диригування», «Читання хорових партитур», «Методика музичного виховання» тощо). Наприклад, вивчення, зокрема, у ракурсі історії музики, аналізу музичних форм, гармонії

також «класичних» українських і закордонних зразків різних форм та стилів музичної й пісенної естрадної творчості. Таке розширення міжпредметних зв'язків у процесі фахової підготовки сприятиме більш якісній підготовці студентів до педагогічної практики, а також підвищенню конкурентоспроможності випускників на сучасному ринку праці.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У процесі дослідження виявлено й узагальнено специфічні особливості сучасних альтернативних методик розвитку та виховання голосу, а саме: 1) максимальний розвиток природних можливостей голосу співака; 2) грудочеревне дихання; 3) висока позиція звучання голосу, що забезпечує характерні для всіх голосів норми коливань нижньої та верхньої формант; 4) змішування головного та грудного резонування з переважною участю кожного з них для різної висоти звуків; 5) вільне положення гортані; 6) звільнення м'язів надставної труби (губи, язик тощо) від надмірного напруження.

Наявні прийоми та методики виховання голосу не охоплюють всієї системи фахової вокальної підготовки майбутніх фахівців-вокалістів, недостатньо враховують специфіку й особливості вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, необхідність оволодіння навичками усвідомленого координування власною вокальною діяльністю в процесі виконання (так званого «інтелектуального співу»). Однак використання кращих надбань традиційних і сучасних авторських методик дозволить оптимізувати процес підготовки майбутніх фахівців в умовах системи вищої освіти в Україні. Така оптимізація може відбуватися через адаптацію робочих програм та навчально-методичних комплексів до дисциплін професійного спрямування, розгалуження міжпредметних зв'язків між такими курсами. Метою подальших досліджень має бути розробка методичних засад використання досягнень сучасної методичної науки в галузі виховання голосу в адаптації навчально-методичних комплексів із профільних дисциплін, які викладаються на факультетах мистецтв майбутнім учителям музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко Л. М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : дис. канд. пед. наук / Василенко Людмила Михайлівна. – К., 2003. – 211 с.

2. Гавриленко Л. М. Психофізіологічний фактор як домінуючий у процесі вокального виховання дитини / Лариса Гавриленко // Теоретичні та практичні питання культурології : зб. наук. праць НМАУ, Мелітопольський держ. пед. ун-т. – Мелітополь, 2005. – Вип. 20. – С. 86–92.

3. Гонтаренко Н. Б. Сольное пене : Секреты вокального майстерства // Надежда Борисовна Гонтаренко. Серия «Любимые мелодии» – метод. пособие. – Ростов-на-Дону, 2006. – 155 с.

4. Иванников В. Ф. Методика поточного пения / Владимир Иванников. – М., 2005. – 16 с.

5. Матвєєва О. В. Сценічне хвилювання як детермінанта вокально-виконавської надійності майбутніх учителів музики / О. В. Матвєєва // Наука і сучасність : зб. наук. праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – Том 55. – С. 64–71.

6. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению / Анджелина Георгиевна Менабени. – М. : Просвещение, 1987. – 93 с.

7. Падалка О. С. Педагогічні технології : навч. посібник / [О. Падалка, А. Нісімчук, О. Смолюк, О. Шпак]. – Київ : «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 1995. – 256 с.

8. Панофка Г. Искусство пения. Теория и практика для всех голосов. Соч. 81 / Генріх Панофка ; пер. с ит. – М. : Музыка, 1968. – 215 с.

9. Стахевич О. Вчення про співацький голос в оперній культурі Італії XVII– XVIII століть / Олександр Стахевич // Музична культура Італії та Франції : від бароко до романтизму (проблеми стилю та міжкультурних контактів) : зб. наук. праць / ред.-упоряд. : М. Р. Черкащина ; Г. В. Куколь. – К. : Держконсерваторія, 1991. – 98 с.

РЕЗЮМЕ

Фоломеева Н. Значение использования современных методических средств в процессе профессиональной подготовки учителя музыкального искусства.

Цель статьи – раскрытие особенностей современных методик воспитания голоса и возможностей их использования в процессе профессиональной подготовки учителя музыкального искусства. Методы: анализ литературы, моделирование. Практическое значение состоит в возможности использования апробированных методических приёмов в процессе преподавания дисциплин профессиональной направленности на факультетах искусств. Доказывается необходимость использования таких методик воспитания голоса в процессе подготовки учителя музыкального искусства. Перспективным остаётся расширение исследования методических основ использования достижений современной методики в адаптации программ профильных дисциплин для учителей музыкального искусства.

***Ключевые слова**: воспитание голоса, голосообразование, звуковедение, вокальная подготовка, постановка голоса, профессиональная подготовка учителя, музыкальное искусство, эстрадный вокал.*

SUMMARY

Folomeeva N. The importance of using modern teaching tools in the process of professional training of musical art teachers.

The article aims at uncovering the basic modern methods of education and their use in the process of professional training of musical art teachers in higher school. Research methods: scientific literature analysis as part of the indicated problem; modeling; a systemic-structural analysis and empirical: observation; methodological formative experiment on the use of alternative methods of education voices in the process of professional training of musical art teachers in the course «Variety singing (vocal)», «Pop vocal ensemble», «Bases of teaching of professional disciplines («Pop singing (vocal»), read by the author at the faculty of arts of the Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko in the frames of the educational complexes of these disciplines. Practical value consists in the possibility of use of the proposed proven instructional techniques in the teaching disciplines of professional direction in the faculties of arts in higher school in Ukraine. The article proves the necessity for alternative methods of education voices in the process of professional training of musical art teachers. In the research process the specific features of the modern alternative methods of development and education of voice are identified, namely: 1) the maximum development of the natural capabilities of the voice of the singer; 2) producing breathing; 3) high voice, which provides a characteristic of all votes norms oscillations of the lower and upper formants; 4) mixing of head and chest resonance

with the overwhelming participation of each of them for different height of sounds; 5) free position of the larynx; 6) relief of muscle tie-back pipe (lips, tongue and the like) from excessive voltage. Based on the author's experience with the purpose of optimization of professional training of the future musical art teachers it is necessary to expand interdisciplinary connections between courses «Variety singing (vocal)», «Pop vocal ensemble», «Bases of teaching of professional disciplines («Pop singing (vocal)», a special course «Basics of sound production» and the regulatory courses that are taught at the faculty of arts («History of music», «Music analysis», «Choral conducting», «Reading choral scores», «Methodology of music education», etc). Promising is the expansion of the methodological base of the research and methodological foundations for the use of the methodological achievements of modern science in adapting teaching materials profile courses for future teachers of musical art.

Key words: *voice education, voice building, sound reference, vocal training, voice training, teacher training, musical art, pop vocal.*

УДК 378.013

Ганна Цвєткова
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

МЕТАТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТТЯ ПЕДАГОГІЧНОГО РОЗУМІННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито метатеоретичний підхід як необхідну основу сучасного науково-теоретичного мислення, ефективне знаряддя отримання знання нового типу – рефлексивно зорієнтованого, спрямованого на аналіз глибин педагогічної теорії. Використано метод термінологічного аналізу, абстрагування, ідеалізації, формалізації та узагальнення. З'ясовано, що інноваційний розвиток вищої освіти ґрунтується на професійному самовдосконаленні суб'єктів освітнього процесу та розкривається за допомогою рефлексивної системи метатеорії філософії. Доведено, що інноваційні процеси у вищій школі неможливо розглядати без самовдосконалення особистості, що набувають глобального значення

Ключові слова: *метатеоретичний підхід, інноваційні процеси у вищій школі, професійне самовдосконалення, науково-теоретичного мислення, суб'єкти освітнього процесу, особистість, саморозвиток.*

Постановка проблеми. Характерною рисою сьогодення є усвідомлення важливості та значущості виховання творчої, інноваційної особистості, яка постійно прагне до саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації. Ця проблема набуває нового звучання, коли йдеться про вищу школу, яка забезпечує формування інтелектуального потенціалу нації, її майбутнього.

На початку XXI століття урізноманітнюються філософські, психологічні педагогічні погляди, з'являються нові підходи до вивчення складних педагогічних явищ, неперервно розширюється інноваційний простір. За таких умов, на нашу думку, важливим є педагогічне розуміння інноваційного розвитку вищої освіти на основі метатеоретичниго підходу, що забезпечує цілісність і багатоаспектність наукового пошуку, відображає інтеграцію наукових знань і наукових напрямів.

Аналіз актуальних досліджень. Фундаментальні положення метатеорії достатньо повно представлено в концепціях метатеорії свідомості М. Мамардашвілі, А. П'ятигорського, інтервальної концепції Ф. Лазарєва, теорія макросистем Е. Ласло, версії багатовимірності М. Дрюка.

Духовність, що призводить до пошуків досконалості представлено в працях В. Баруліна, Г. Беспалової, Г. Горак, С. Кримського, Ю. Осічнюк, С. Франка.

Ідеї відкритості людини знайшли своє відображження в концепції «симфонічної особистості» (Л. Карсавін) і космізму: В. Вернадський, В. Соловйов, М. Федоров, К. Ціолковський, О. Чижевський.

Питання філософії освіти розкрито в дослідженнях В. Андрущенка, О. Базулука, В. Беха, Б. Буряка, Б. Гершунського, Є. Гусинського, О. Запесоцького, В. Кременя, С. Клепко, М. Кулатаєвої.

Інноваційні підходи та принципи освіти дорослих, обґрунтовані в працях Л. Даниленко, Г. Єльникової, С. Калашнікової, Н. Клокар, А. Кузьмінського, Л. Лук'янової, В. Олійника, Т. Сорочан.

Інновація як стратегія розвитку сучасної вищої освіти розглядається в працях К. Ангеловські, М. Бургіна, І. Гавриш, Л. Даниленко, В. Загвязинського, М. Кларіна, В. Паламарчук, І. Підласого, Л. Подимової, О. Попової, В. Сластьоніна, Н. Юсуфбекової, Г. Цвєткової.

Мета статті: розкрити метатеорію, метатеоретичний підхід як необхідну основу сучасного науково-теоретичного мислення, ефективне знаряддя отримання знання нового типу – рефлексивно зорієнтованого, спрямованого на аналіз глибин педагогічної теорії, забезпечення надійності її методологічних передумов, інноваційного пошуку та подальший розвиток вищої освіти; довести, що метатеоретичним підґрунтям педагогічного розуміння інноваційного розвитку вищої освіти є професійне самовдосконалення особистості і викладача, і студента.

Методи дослідження: аналіз і синтез – із метою виявлення сутності метатеоретичного підходу; метод термінологічного аналізу, пов'язаний із визначенням категоріального статусу метатеорії, інноваційного розвитку в системі педагогічних дефініцій; абстрагування, ідеалізації, формалізації та узагальнення – для систематизації й формулювання висновків, визначення напрямів подальшого дослідження проблеми;

Виклад основного матеріалу Характерною передумовою розвитку сучасного знання, теоретичних наук, нових теоретичних узагальнень є синтез підходів і методів на ґрунті філософії. Синтез передбачає поєднання передусім розмежованих логіко-лінгвістичних, аналітичних, феноменологічних, герменевтичних, екзистенціально-персоналістичних методів, концепцій і підходів філософії, а також міждисциплінарне поєднання філософських, соціологічних, психологічних, лінгвістичних, педагогічних досліджень. «Вирішальна тенденція філософії XX – XXI століття –

переосмислення традиційних проблем знання, пізнання, істини в контексті комунікації, взаємодії індивідів, поєднанні проблематики суб'єктивності з темами інтерсуб'єктивності, діалогу, широкого обговорення корінних проблем сучасного людства» [12, 47].

Метатеорія в сучасному її розумінні – це теорія про теорію. Об'єктом наукового аналізу для метатеорії є «сама» теорія. У сучасному науковому дискурсі існує велика кількість визначень понять метатеорії. Так, у соціології метатеорія (*metatheory*) визначається як загальні філософські посилання, що забезпечують правила створення тих чи тих соціологічних теорій і обґрунтування використання конкретних соціологічних методів [1].

Інша думка лежить у площині розуміння метатеорії (англ. *metatheory*; нім. *metatheorie*) як теорії, що аналізує структуру, методи й принципи певної наукової теорії [8].

Метатеорія у *Великому тлумачному словнику* [10] визначається як усі або певні оцінки другого порядку про загальні теорії.

Метатеорія (від гр. *meta* – після, позаду) – теорія, що вивчає мову, структуру та якості певної іншої теорії [14, 78].

У філософській енциклопедії уточнено, що виконання вимог, які висуваються до розвитку певної метатеорії, зв'язане з великими труднощами при формуванні метатеорії для нематематичних або для наук нематематизованих на цьому етапі, а також стверджується, що кожна наукова теорія визначає певний фрагмент реального світу, а її метатеорія – систему понять і положень цієї теорії. Основне завдання кожної метатеорії – установити межі галузі використання теорії, що вивчається, відповісти на питання, які характеризують останню з позицій об'єктивності та повноти, вивчити засоби введення її нових понять і пропозицій. Отже, як свідчить попередній аналіз, метатеоретичний рівень досліджень становить рівень такого наукового дослідження, на якому відбувається самовідображення науки, її самопізнання. Остання теза за своїм змістом відображає рефлексивність науково-теоретичного знання, своєрідну теоретизацію науки і становить якісно нове наукове явище: «Сучасна наука досягла такої стадії розвитку, коли її подальший рух уперед вимагає вплетіння саморефлексії в тканину наукового дослідження» [13, 47].

Результатом нашого теоретичного аналізу є впевненість у тому, що метатеоретичний підхід – не тільки реорганізує науково-педагогічне знання, а й створює нові знання, перетворюючи сутнісно-смислову структуру теорії. При цьому метатеорія володіє більш доказовими засобами пізнання, використовуючи більш могутні системи аргументації. Про це свідчать концепції метатеорії свідомості М. Мамардашвілі, А. П'ятигорського, інтервальна концепція Ф. Лазарєва, теорія макросистем Е. Ласло, версія багатовимірності М. Дрюка.

Усі представлені теоретичні положення ведуть до висновку, що метатеоретичний підхід – необхідна основа сучасного науково-теоретичного мислення, ефективне знаряддя отримання знання нового типу – рефлексивно зорієнтованого, спрямованого на аналіз глибин педагогічної теорії, забезпечення надійності її методологічних передумов.

Загальне розуміння «метатеорія» нами експліфіковано як складний термін, що заслуговує для визначення таких систем, які, своєю чергою, використовуються для опису або дослідження інших систем. У нашому випадку однією з таких систем є інноваційний розвиток вищої освіти, що ґрунтується на професійному самовдосконаленні суб'єктів освітнього процесу та розкривається за допомогою рефлексивної системи метатеорії філософії. При чому інноваційність розглядяться нами як здатність до нового, рефлексивного, постійно поновлюваного знання; відкритість до новаторських змін на грунті критичного мислення; розвитку креативних здібностей; здатності, готовності та спроможності до постійного професійного саморозвитку та саморозкриття.

Метатенденції (І. Дичківська), що характерні для сучасної вищої освіти (масовий характер освіти, її значущість; орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності; адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості; орієнтація навчання на особистість, забезпечення можливостей її саморозкриття), свідчать про те, що головною функцією вищої освіти є самовдосконалення особистості і викладача, і студента. Отже, представлений феномен – характерна ознака, риса, вагомий чинник інноваційного розвитку вищої освіти.

Узагалі філософсько-освітні концепти становлення й розвитку феномену самовдосконалення дозволяють уточнити, розширити зміст цього феномену. Отже, метатеоретичне підґрунтя педагогічного розуміння феномену самовдосконалення полягає в такому:

1. Філософія – метатеорія, яка є основою методології педагогіки. На базі історичного аналізу філософських поглядів, методологічних підходів до вивчення самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін здійснюється аналіз специфіки, особливостей самовдосконалення, розробляються основи моделювання засобів, шляхів створення ефективної технології самовдосконалення, тобто відбувається концептуально-діяльнісне розв'язання актуальної педагогічної проблеми.

2. Теоретико-методологічне обґрунтування феномену самовдосконалення в освітній практиці значно розширює останню, інтегруючи досягнення загальної філософії, результати теоретичного аналізу та педагогічної практики, суспільно-політичних і педагогічних рухів.

Більше того, філософія – наука, що ґрунтовно досліджує та намагається розв'язати і глобальні проблеми людства, і задовольняти індивідуальні інтереси людей, знаходити гармонію між особистістю й суспільством. Саме в

лоні філософії розвивалася більшість гуманітарних наук, зокрема й педагогіка. Тому для нашого дослідження є вельми актуальним і вагомим аналіз філософських концепцій і теорій, що відкриває нові можливості для цілеспрямованої корекції процесу освіти [16].

Філософія формує «образ» людини майбутнього, змістовно наповнює педагогіку новими знаннями, цілями, засобами діяльності, що, урешті-решт, перевертають внутрішню систему поглядів кожного конкретного покоління: «Розквіт і мета справжньої філософії є педагогіка в широкому розумінні – у якості вчення про формування людини» [9].

Виявлення сутності та принципів самовдосконалення на сучасному етапі розвитку філософської думки зв'язане з двома принциповими положеннями. Перше – пов'язане з розв'язанням проблеми поєднання посткласичних підходів аналізу онтологічних основ людського існування й класичною трансцендентною методологією. Друге – із необхідністю усунення дуалізму теоретичної і практичної філософії [11]. Тому на перший план сучасних філософських течій виходить звернення до феномену трансцендентного, духовного, завдяки якому суперечливий світ людини набуває гармонійності, рівноваги, збалансованості екзистенції та нормативно-ціннісних вимірів.

Так, Д. Андреєв, характеризуючи стан суспільної думки, констатує, що відбулася підміна духовного інтелектуальним. Переведення людської психіки з галузі вищих цінностей у галузь цінностей утилітарних – ознака нашого часу [2].

Це яскраво й суттєво характеризує сучасний культурно-історичний процес і знаменує кінцевий розрив між духовним та інтелектуальним на межі XX – XXI ст. Зневажливе ставлення до ірраціонального, інтуїтивного, емоційного породжує небезпечні деформації поведінки людського співтовариства. Актуалізується потреба гармонійного поєднання душі та світу. На першому плані сучасної філософії ідеї самовдосконалення, результатом якого є не зміна об'єктів, а зміна суб'єкта. Йдеться про перетворення, трансформацію внутрішнього світу людини. Тому актуально звучить питання: «Яким я повинен бути?».

Засновник філософської антропології М. Шелер актуалізував проблему врівноваження різних аспектів людського буття, що призведе до смислотворчості як здатності розбудовувати свій внутрішній світ, власний мікрокосмос. Це робить особистість інтелектуально незалежною від наявного буття. На думку М. Шелера, урівноваженню підлягають природні, фізичні та психічні особливості людини; духовні, індивідуальні й національні відмінності; відмінності менталітетів, поглядів на «Я», світ і Бога; специфіка чоловічого та жіночого; юність і зрілість; наукове знання й освіта, фізична й розумова праця; екстравертивна спрямованість західної людини (Фавстової) та східного інтровертизму з його спрямованістю на «техніку внутрішньої

влади» людини над собою тощо. М. Бердяєв, Е. Муньє, Ж. Плеснер, П. Рікер, М. Шелер убачають сутність людини в постійній гармонізації взаємовпливів природних і соціальних, причому природне не зводиться безпосередньо до біологічного, а має в собі нескінченність космосу.

Низка дослідників наполягає на посиленні духовного начала в житті сучасної людини [15] як основи самовдосконалення та реакції на функціоналізацію, відчуження, односторонню професіоналізацію. Зрозуміло, що в цих умовах зростає потреба в корінній перебудові свідомості, поведінки людини, гармонійного поєднання раціонального інтелекту та духовно-емоційної сфери. На першому плані – духовність, що призводить до пошуків досконалості. В. Барулін, Г. Беспалова, Г. Горак, С. Кримський, Ю. Осічнюк, С. Франк, Л. Чупрій визначають духовність як комплекс процесів із префіксом «само»: самобудівництво, самоусвідомлення, самоідентифікація, саморефлексія. Г. Беспалова так розкрила можливість самовдосконалення: «Той, хто відчує цю насолоду керованого власноруч саморуху, навряд чи захоче коли-небудь відмовитися від захоплюючого поступу вперед. Самостворення – найістотніша життєва проблема й найнебезпечніша діяльність. Можна забути про неї, можна бути до неї неготовим, а можна почати штучно її формувати, незважаючи ані на внутрішні, ані на зовнішні умови» [6, 77].

Разом із тим, усвідомлюючи себе, духовно самоідентифікуючись, людина ніби роздвоюється. З одного боку, вона перетворюється на суб'єкта певних відносин «Я-суб'єкт», з іншого – вона своє «Я» перетворює на об'єкт певних відносин «Я-об'єкт». Відомий російський філософ В. Барулін зазначає, що «одна з фундаментальних особливостей існування й розвитку людини в тому, що вона себе саму перетворює на об'єкт рефлексії, своєрідного ставлення. Вона включає в механізм особистісного розвитку аналіз самої себе, самооцінку і позитивну, і негативну, і найчастіше дуже жорстку, постійно розробляючи програми особистісного перетворення. І це перетворення себе на об'єкт особистого ставлення – своєрідне роздвоєння, дистантування від самої себе та свідоме перетворення самої себе є одним із найважливіших чинників прогресу людини й суспільства» [3, 463]. Філософ, виокремлюючи фундаментальні якості людини (духовність, творчість, свободу), виділяє сенсо-ціннісне самоствердження, що полягає як певне утвердження сенсу свого життя, його цінності: «Щоб людина не робила, які б цілі не досягала – будуючи собі житло, винаходячи нові технологічні схеми, створюючи романи, виховуючи дітей, воюючи з агресорами тощо – усюди й завжди вона шукає та стверджує для себе свій особистісний сенс, індивідуально-людську самоцінність» [3, 470]. Це, на думку вченого, фундамент буття кожної людини, без нього неможливе повноцінне людське існування.

Одним із фундаментальних протиріч сучасного соціального розвитку є безмежність потенціалу людини та її протиставлення суспільству. Суспільство намагається створити «завершену» людину, інакше кажучи, людину, яка оптимально підходить до вимог і соціальних ролей соціуму. Але людська природа, іманентні імпульси людини та її можливості настільки безмежні, що людина ніколи не може бути завершеною. Із цього приводу доречна думка К. Ясперса, який уважав: «Людина не може бути завершеною, для того, щоб бути, вона повинна змінюватися в часі, підкоряючись новій долі» [17, 411].

З цим суголосні погляди М. Бахтіна, який зазначає: «Своєю завершеністю, незавершеністю дії жити не можна, не можна діяти, щоб жити, треба бути незавершеним, відкритим для себе, у всякому випадку, в усіх суттєвих моментах життя, треба цінністю ще відстояти себе…» [5, 14].

Ідею відповідності людини і Всесвіту доповнюють ідеї відкритості й незавершеності людини. У ХХ ст. ідея відкритості людини оформлюється в концепцію «симфонічної особистості» (Л. Карсавін) і космізму (В. Вернадський, В. Соловйов, М. Федоров, К. Ціолковський, О. Чижевський), у яких людина є космоприродним соціальним феноменом.

Розглядаючи стосунки людини й суспільства, сучасна філософія констатує, що кожна людина, у певному сенсі, – частина суспільства, його породження, яке програмується соціумом, живе в ньому, а, значить, соціально завершена й соціально іманентна. З іншого боку, людина потенційно всемогутня, дорівнює суспільству, самопрограмується, соціально-трансцендентна: «Людина потенційно безмежна, потенційно універсальна. Її унікальність, неповторність, що втілені в духовному світі, в непереборному прагненні до творчості, у глибинному поляганні свободи, у життєдіяльності, як сенсо-ціннісному самоствердженні, й зумовлює цю потенційну безмежність» [3, 475]. Отже, людина – довічно незавершена, відкрита нескінченному творенню та самовдосконаленню. Яка людина, якою вона може стати, залежить від неї самої, її життєвого вибору, реалізації своєї свободи, постійного зростання її духовних сил.

Здійснення самовдосконалення можливе за умови становлення людини як цілісної особистості. Сучасні дослідники констатують, що в процесі вивчення людини вона розпалася на тисячу частин, проекцій, зникла як ціле. Тому в умовах сучасної антропологічної кризи цілісне вивчення людини є вельми актуальним. Сучасна дослідниця І. Бондаревич визначила антропосоціогенез «як процес тамування незавершеності людини, її саморозгортання із видової істоти в родову, що на сучасному етапі протікає на основі потужних змін її духовної складової. Сучасна епоха актуалізує становлення духовної цілісності сучасної людини як ключову проблему сучасного антропосоціогенезу» [7, 38]. Отже, формування цілісної людини – це подолання внутрішнього конфлікту, дисгармонії

фізичного й духовно-душевного, розірваності – усього, що стоїть на шляху до здійснення самовдосконалення.

Розгляд проблеми самовдосконалення ускладнюється тим, що спроби максимально цілісно пізнати людину тільки частково наближаються до цілісності, до втілення ідеалу цілісного вивчення. Філософський, культурологічний, психологічний, педагогічний, міждисциплінарний підходи, зокрема й мистецтво та література, створюють лише часткові уявлення про людину та її досконалість. У цьому аспекті слушною є думка, що філософія має здійснювати дослідження людини не лише науковими методами, але й власними (трансцендентний, феноменологічний, аналітичний – усі ці методи суть часткові випадки методу філософської рефлексії) [15].

Життя людини й досвід ХХ століття підтвердили положення екзистенціалізму й психоаналізу щодо людського існування. Людина – складний, непередбачуваний, суперечливий нелінійний витвір природи. Це знайшло своє відображення в новому методі – синергетиці, або теорії організації людинотвірних систем. Принципи цієї теорії відображають усю складність останньої, а саме: це принципи флуктуації, нелінійного розвитку, непередбачуваності, нелінійності, нетерпимості до зовнішніх втручань, самоорганізації тощо. Представники синергетичного підходу, зокрема Л. Бевзенко, Д. Бондаренко, А. Коротаєв, Л. Лєсков, М. Моісєєв, Г. Платонов, П. Рачков, Г. Рузавін, наголошують на тому, що соціальна система постійно знаходиться в процесі руху й цілісність її принципово досяжна лише нетривалий час.

Проблема самовдосконалення, розглянута в руслі системної та синергетичної теорії, набуває нового звучання та наповнюється новим сенсом, бо дає змогу розглядати людину як специфічну систему, яка здатна до самовдосконалення, саморозвитку зі своїм життєвим циклом від одного стану біфуркації (критичний момент невизначеності майбутнього розвитку або точка розгалуження можливих шляхів еволюції системи) до іншого.

У контексті розв’язання досліджуваної проблеми самовдосконалення людини велике значення мають такі позиції щодо цілісності людини (остання є однією з умов ефективного саморозвитку):

– цілісність характеризується новими якостями і властивостями, які не є притаманними окремим частинам, а виникають як наслідок їх взаємодії у визначеній системі зв’язків, що мають перевагу над зовнішнім впливом;

– цілісна сукупність має здатність до саморозвитку (характеризується етапами ускладнення й диференціації), який регулюється внутрішньою метою;

– цілісність може бути різною за типами: структурна цілісність, функціональна цілісність, організаційна цілісність, завдяки якій відбувається прогрес чи регрес системи;

– цілісність – це динамічне ціле (не лише структура, а і її внутрішні зв'язки), що переживає спочатку протиріччя становлення, а потім становлення протиріччя;

– причинні зв'язки в цілісності мають функціональну залежність: причина постає наслідком, останній – передумовою нового рівня [8, 24].

Акцентовані методологічні позиції поняття «цілісність» як умови самовдосконалення дозволяють окреслити вектори саморозвитку особистості:

1. Самовдосконалення особистості – рухома, динамічна структура, що в результаті виводить людину на новий етап розвитку і створює якісно нову властивість останньої.

2. У людині одночасно поєднується сила розуму й серця, без цього гармонійного поєднання неможлива внутрішня революція й духовна трансформація. Людина – сукупність різних синергетичних систем, які в ідеальному варіанті повинні взаємодоповнювати одна одну.

3. Головне завдання гуманітарних наук – з'ясувати, які елементи системи повинні бути в структурі особистості для того, щоб вона була здатна до саморозвитку, саморозгортання, саморефлексії. Інакше кажучи, що повинно бути сформовано в людини, щоб вона як система була здатна до саморозвитку, щоб синергетика системи мала розвивальну спрямованість. У цьому сенсі заслуговують на увагу погляди представників екзистенційної антропології Київської світоглядно-антропологічної школи Є. Бистрицького, В. Козловського, С. Кримського, В. Малахова, С. Пролєєва, В. Шинкарука.

Отже, самовдосконалення людини – найважливіша глобальна проблема всієї людської цивілізації. На зламі ХХ – ХХІ століть – це актуальна проблематика для метаантропології, що синтезує підходи філософської антропології, екзистенціалізму, персоналізму й визначає найвагоміші тенденції розвитку сучасної філософської антропології. Ця проблематика перебуває в центрі уваги представників української філософської думки О. Андреєвої, В. Беха, І. Бондаревич, М. Ватковської, С. Ковальова, В. Кременя, Л. Нікіфорової, К. Пасько, В. Слюсаря, В. Тертичної, Т. Троїцького.

Останнім часом актуалізується розвиток предмета «Філософія освіти», у якому робиться спроба синтезувати раціональне та ірраціональне задля досягнення конкретних цілей із формування образу людини майбутнього. Питання філософії освіти розкрито в дослідженнях В. Андрущенка, О. Базулука, В. Беха, Б. Буряка, Б. Гершунського, Є. Гусинського, О. Запесоцького, В. Кременя, С. Клепко, М. Кулатаєвої та ін. Дослідники (О. Базулук, О. Запесоцький) підкреслюють, що значний інтерес до філософії освіти викликаний об'єктивною та усвідомленою суспільством роллю освіти у розв'язанні глобальних проблем.

Освіта – фундаментальна умова здійснення людиною своїх громадянських, політичних, економічних і культурних прав, це

найважливіший чинник розвитку, саморозвитку, посилення інтелектуального потенціалу нації. Відповідно люди, які здійснюють освіту, повинні бути фахівцями й відображати своєю особистістю найвищу самодостатню та самоусвідомлену значущість людини.

Водночас у сучасній філософський науці є суперечливий погляд на філософію освіти [4, 11]. Аналізуючи сучасні концепції філософії освіти, треба усвідомлювати, що «предмет філософії освіти – це не стільки філософське усвідомлення самого процесу отримання знань, умінь і навичок, скільки масштабне вивчення культурних досягнень і цінностей, що покликані задовольняти потреби системи освіти. Філософія вносить у педагогіку головне і те, що в ній відсутнє – масштабне бачення соціальних трансформацій, домінантні на цьому історичному етапі світоглядні концепції» [Там само, 11]. Отже, філософія освіти, висуваючи загальні, системні та фундаментальні завдання, поєднує різноманітні педагогічні концепції й робить процес освіти цілісним і гармонійним. О. Базулук розглядає взаємодію філософії освіти й педагогіки як взаємодію тріади: філософія – філософія освіти – педагогіка. Філософія освіти через філософію запозичує найбільш передові дослідження космології, фізики, нейрофізіології, психології. Досягнення в цих галузях філософія відображає через призму найбільш актуальних світоглядних концепцій. Через педагогіку філософія освіти привертає найбільш передові методи виховання та навчання, впливаючи на внутрішній світ молодого покоління. Становлення філософії освіти відбувається під час зміни філософської картини світу, що відображається на змісті освітньої діяльності, професіоналізмі її представників, моделях самовдосконалення та методологічних передумовах.

Висновки. Інноваційний розвиток вищої освіти ґрунтується на професійному самовдосконаленні суб’єктів освітнього процесу та розкривається за допомогою рефлексивної системи метатеорії філософії. Інноваційність розглядяться нами як здатність до нового, рефлексивного, постійно поновлюваного знання; відкритість до новаторських змін на грунті критичного мислення; розвитку креативних здібностей; здатності, готовності та спроможності до постійного професійного саморозвитку та саморозкриття. Отже, метатеоретичним підґрунтям педагогічного розуміння інноваційного розвитку вищої освіти є професійне самовдосконалення особистості і викладача, і студента. Представники філософії освіти суттєво доповнили ідею всебічного й гармонійного розвитку особистості концепцією планетарно-космічного типу особистості як образу людини майбутнього. Людина майбутнього – це гармонія розуму, душі та тіла, спрямована на реалізацію внутрішніх творчих потенціалів у масштабах Землі й Космосу, здатна до саморозгортання та самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аберкромби Н. Социологический словарь / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. С. Тернер ; И. Г. Ясавеев (пер.) ; ред. : Ерефеев С. А. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Экономика, 2004. – 620 с.

2. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновац. технологий, 2000. – 600 с.

3. Барулин В. С. Социальная философия : учебник / Владимир Семенович Барулин. – Изд. 2-е. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 560 с.

4. Базулук О. А. Философия образования в свете новой космологической концепции : учебник / Олег Александрович Базулук. – Киев : Кондор, 2010. – 458 с.

5. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.

6. Большой словарь по социологии [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу:

www.rusword.com.ua.

7. Беспалова Г. Формування української ментальності. Україна в системі духовних, економічних, та політичних координат глобалізованого світу / Г. Беспалова. – К. : Нац. акад. упр., 2006. – 280 с.

8. Бондаревич І. М. Духовна цілісність особистості: Дійсність і перспектива : монографія / Ірина Миколаївна Бондаревич. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2008. – 162 с.

9. Дильтей В. Описательная психология / В. Дильтей ; пер. с нем. Е. Д. Зайцевой ; под ред. Г. Г. Шпета. – Второе изд. – СПб. : Алетейя, 1996. – 160 с.

10. Колізії антропологічного розмислу / В. Г. Табачковський, Г. І. Шалашенко, А. М. Дондюк та ін. – К. : ПАРАПАН, 2002. – 156 с.

11. Дэвид Д. Большой толковый социологический словарь : в 2 т. / Д. Дэвид, Дж. Джери. – М. : АСТ „Вече”, 1999 – . –

Т. 1. – 1999. – 544 с.

Т. 2. – 2001. – 528 с.

12. История философии. Запад – Россия – Восток : в четырех кн. / Мотрошилова М. В. (ред.). – М. : Греко-латинский кабинет, 2000 – . –

Кн. четвертая : Философия XX века. – 2000. – 448 с.

13. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторский // Вопр. философии. – 1997. – № 11. – С. 46 – 54.

14. О человеческом в человеке / под общ. ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – 384 с.

15. Цвєткова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи : монографія / Г. Г. Цвєткова. – Слов’янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. – 478 с.

16. Ясперс К. Смысл и назначение истории : пер. с нем / К. Ясперс. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.

РЕЗЮМЕ

Цветкова А. Метатеоретическая основа педагогического понимания инновационного развития высшего образования.

В статье раскрывается метатеоритический поход как необходимая основа современного научно-теоретического мышления, эффективное орудие получения знания нового типа – рефлексивно ориентированного, направленного на анализ глубин педагогической теории. Использован метод терминологического анализа, абстрагирования, идеализации, формализации и обобщения. Сделан вывод о том, что инновационное развитие высшего образования основывается на профессиональном

самосовершенствовании субъектов образовательного процесса и развивается с помощью рефлексивной системы метатеории философии. Доказано, что инновационные процессы в высшей школе невозможно рассматривать без самосовершенствования личности и эта тенденция приобретает глобальные масштабы.

Ключевые слова: *метатеоритический поход, инновационные процессы в высшей школе, профессиональное самосовершенствование, научно-теоретическое мышление, субъекты образовательного процесса, личность, саморазвитие.*

SUMMARY

Tsvietkova H. Metatheoretical substantiation of pedagogical understanding of innovative development of higher education.

The metatheoretical approach as the necessary basis of modern scientific and theoretical thinking, the efficient instrument of gaining knowledge of a new type – reflexive oriented, aimed at the analysis of the deep pedagogical theory, ensure the reliability of its methodological presuppositions, innovative research and further development of higher education is revealed in the article; it is proved that the metatheoretical basis of pedagogical understanding of innovative development of higher education is the professional perfection of an individual and a teacher, and a student. The method of terminological analysis is used, it associated with the determination of the categorial status of metatheory, innovative development in the system of pedagogical definitions; abstraction, idealization, formalization, and generalization is used for systematization and formulation of conclusions, determination of the directions of further research problems. It was found out that the innovative development of higher education is based on professional self-development of the subjects of the educational process and it is revealed with the help of the reflexive system of metatheory philosophy. Innovation is considered by the authors as the ability to a new, reflexive, constantly renewable knowledge; openness to the innovative changes on the basis of critical thinking; development of creative abilities; willingness and ability to the continuous professional self-development and self-revelation. Thus, the representatives of the education philosophy thoroughly completed the idea of the comprehensive and harmonious development of personality by the concept of a planetary-cosmic type of the personality as a future human image. The man of the future is the harmony of mind, body, and soul, aimed at the realization of internal creative potentials in the measure of the Earth and the Cosmos, a person is capable of self-realization and self-improvement. Innovation processes in higher education cannot be considered without self-perfection, gaining global importance. Analysis of modern philosophical trends reveals the doom of the extensive way of mankind development without regarding the moral principles. As a conclusion, the progress of society depends on the reorientation processes of self-development of the individual and mankind as a plane of formation of the individual spiritual integrity as the main condition of innovative processes in education, professional improvement, their subjection to the global moral imperatives.

Key words*: metatheoretical approach, innovative processes in higher school, professional self-improvement, scientific and theoretical thinking, the subjects of the educational process, personality, self-development.*

УДК 37.013.42

Аліна Чернякова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ПРОТИДІЇ ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ

У статті проаналізовано інноваційні форми підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи у сфері протидії торгівлі людьми. Автором доведено, що підготовку можна планувати відповідно до трьох компонентів: емоційного, когнітивного, поведінкового. Згідно з результатами дослідження з'ясовано, що взаємодія з іншими суб'єктами протидії торгівлі людьми, зокрема з громадськими організаціями Сумщини, дозволяє використовувати наявні ресурси і зробити підготовку соціальних педагогів більш змістовною, цікавою й ефективною. Автор підкреслює, що інноваційні форми підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи у сфері протидії торгівлі людьми мають застосовуватися інтегративно, починаючи з вивчення концептуальних і методичних засад у межах навчальної дисципліни «Соціальні технології протидії торгівлі людьми та експлуатації дітей», завершуючи подальшим удосконаленням умінь у процесі виробничої волонтерської практики.

Ключові слова: *підготовка соціальних педагогів, протидія торгівлі людьми, інноваційні технології, емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти, тренінг.*

Постановка проблеми. У сучасному динамічному й мобільному світі для реалізації себе як особистості важливим стає не стільки сума знань, скільки вміння їх здобути й осягнути, при цьому формуючи практичні вміння та навички. До цього повинна готувати студентів вища школа, формувати гармонійно всебічно розвинену особистість, виробляти в ній сучасний стиль мислення, щоб вона не розгубилась у нинішньому потоці інформації, а вміла застосовувати її для власних потреб.

Інноваційні процеси, що мають місце сьогодні в системі освіти, найгостріше ставлять питання про пошуки резервів удосконалення підготовки високоосвіченої, інтелектуально розвиненої особистості, активної в соціальному й пізнавальному плані.

Перспективи суспільства вимагають у студентів розвитку високого рівня пізнавальної активності в процесі їх професійної підготовки. Одним із головних факторів, що забезпечує розвиток складних завдань професійної підготовки фахівців соціальної сфери, на думку видатних учених, є активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом використання інноваційних форм і у сфері протидії торгівлі людьми. Залучення студентів до активної творчої роботи й суспільно-корисної діяльності, створення умов для всебічної реалізації в навчальному процесі дають можливість сформувати важливі якості студентів, які стануть основою професійного становлення майбутнього соціального педагога чи соціального працівника.

Аналіз актуальних досліджень. Різні підходи до визначення поняття та причин виникнення такого феномену, як «торгівля людьми», теоретичні

засади здійснення профілактичної роботи щодо попередження торгівлі людьми висвітлено у працях таких науковців, як: Л. Ковальчук [2], К. Левченко [2], О. Удалова [2] та ін.

Проте, у наукових розвідках відсутні доробки, які розкривають сутність і організаційно-методичні засади застосування інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи у сфері протидії торгівлі людьми.

Метою статті є аналіз інноваційних форм підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи у сфері протидії торгівлі людьми.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з протидії торгівлі людьми є важливою умовою соціально-педагогічної роботи. Згідно з результатами досліджень Л. Ковальчук [2; 4], К. Левченко [1; 2; 4], І. Трубавіної [2; 3], О. Удалової [2; 4], таку підготовку можна планувати відповідно до трьох компонентів: емоційного, когнітивного, поведінкового. Метою формування емоційного компонента підготовки є формування сукупності мотивів для здійснення діяльності з протидії торгівлі людьми та адекватного ставлення до проблеми й до постраждалих від торгівлі людьми. Для цього можуть використовуватися аналіз реальних історій постраждалих від торгівлі дітьми, відео-сюжети з описом ситуації з торгівлею дітьми в Україні і світі, ілюстрація кращого національного та міжнародного досвіду. Метою когнітивного компонента підготовки є формування та вдосконалення сукупності знань для здійснення діяльності з протидії торгівлі людьми. Сукупність знань включає в себе знання про соціально-педагогічну роботу у сфері протидії торгівлі людьми; про методику інноваційних технологій, активних та інтерактивних форм і методів роботи; про взаємодію й раціональний розподіл ресурсів; про необхідні психологічні аспекти профілактичної роботи та роботи з постраждалими особами [4]. Можливі методи й форми роботи: міні-лекція, презентація, демонстрація відеоматеріалів, тренінг, навчальний семінар, електронна розсилка новин та бюлетенів, засідання методичного об’єднання, нарада, конференція, індивідуальне консультування тощо.

Взаємодія з іншими суб’єктами протидії торгівлі людьми дозволяє використовувати наявні ресурси і зробити семінари чи інші заходи змістовними, цікавими.

Поведінковий компонент підготовки соціальних педагогів є продовженням попереднього, оскільки отримані знання знаходять подальше своє відображення у сформованих уміннях та навичках, який передбачає налагодження контактів та схем взаємодії з іншими суб’єктами протидії торгівлі людьми [4]. Для цього можуть використовуватися такі форми та методи роботи, як тренінг, навчальний семінар, «круглий стіл», дебати, дискусія, зворотній зв’язок, рольова та моделювальна гра, аналіз

реальних ситуацій, робота в малих групах, навчання через навчання інших, «мозковий штурм», психологічна гра тощо.

У межах практичної підготовки та вивчення навчальних дисциплін соціально-педагогічного циклу кафедри соціальної педагогіки і гендерних студій «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти», «Технології організації та діяльності волонтерських груп» склалась уже певна система науково-методичної роботи, що включає масові, групові та індивідуальні форми. Масові форми: цільові семінари, практикуми, науково-практичні конференції, прес-конференції, моніторинги. Групові форми: координаційні ради, методичні об'єднання, творчі групи, колоквіуми передового соціально-педагогічного досвіду, тренінги тощо. Індивідуальні форми роботи – самоосвіта, наставництво, стажування, наукові дослідження тощо.

Оптимальний вибір варіанту змісту організаційних форм науково-методичної роботи з окресленої проблеми забезпечується:

- аналізом стану навчально-виховного процесу з проблеми порушення прав людини, протидії торгівлі людьми;
- вивченням науково-педагогічної літератури з проблеми, освоєнням ефективних зарубіжних методик;
- поглибленням вивчення теорії, методики викладання спецкурсів із проблеми протидії торгівлі людьми;
- здійсненням заходів щодо трансформації в практику досягнень науки й передового педагогічного досвіду з окресленої проблеми;
- організацією дослідницько-експериментальної роботи: рекомендацій, порад щодо впровадження в практику досягнень науки;
- систематичним вивченням стану та якості знань цільової групи з проблеми протидії торгівлі людьми.

У плані роботи методичного об'єднання орієнтовно можуть бути передбачені:

- засідання, присвячені обговоренню змісту програм спецкурсів, навчально-методичних посібників із проблем протидії торгівлі людьми;
- вивчення законодавчих актів, нормативно-правових документів, обговорення науково-методичної літератури, що відображають проблему порушення прав людини, торгівлі людьми та комерційної сексуальної експлуатації дітей у суспільстві ризику;
- проведення навчально-виховних і просвітницьких заходів шляхом соціального партнерства з громадськими організаціями;
- розроблення методичного забезпечення соціально-педагогічної роботи з протидії торгівлі людьми у формі навчально-методичних посібників і соціальної реклами;
- обговорення й затвердження тем наукових досліджень, експериментально-дослідницької діяльності студентів із профілактики та протидії торгівлі людьми;

•організацію волонтерської практики на базі громадських організацій та соціальних служб, які здійснюють роботу з протидії торгівлі людьми та комерційної сексуальної експлуатації дітей.

Важливо відзначити, що в Сумській області успішно та ефективно працює у сфері протидії торгівлі людьми Сумська обласна громадська організація «Професійна ліга соціальних працівників Сумщини». Продуктивною в контексті окресленої проблеми є партнерська взаємодія студентів і фахівців Сумської обласної громадської організації «Професійна ліга соціальних працівників Сумщини», оскільки така діяльність сприяє професійному зростанню в роботі з соціально незахищеними верствами населення [6; 7]. Так, волонтери 5 курсу активно допомагали в проведенні та підготовці аналітичного звіту про результати моніторингу «Посилення громадського контролю за формуванням, координацією та виконанням політики з протидії торгівлі людьми в Сумській області» [5].

Найбільш продуктивною формою підготовки суб'єктів соціально-педагогічної роботи у сфері протидії торгівлі людьми є тренінгова робота. Тренінг та навчальний семінар, як форма організації навчання та вироблення практичних навичок, дозволяють оптимально поєднати теорію і практику соціально-педагогічної роботи з протидії торгівлі людьми. На них доцільно висвітлювати такі теми, як ситуація з торгівлею людьми й торгівлею дітьми в Україні, нові тенденції розвитку проблеми; стан діяльності органів державної влади, громадських та міжнародних організацій; наслідки від торгівлі людьми для подальшого розвитку дітей, постраждалих від торгівлі людьми; соціально-педагогічна робота з протидії торгівлі людьми; діти трудових мігрантів як група ризику; оцінка й моніторинг соціально-педагогічної роботи з протидії торгівлі людьми; методи та форми роботи з дітьми, постраждалими від торгівлі людьми [4]. У ході роботи семінарів важливо також коротко представляти результати останніх досліджень у цій сфері. Форма тренінгу й навчального семінару дозволяє інтегрувати декілька інших форм роботи, таких, як міні-лекція, презентація, демонстрація відеоматеріалів, робота в малих групах, дискусія тощо. Поєднання на семінарах дотичних тем, а саме тем насильства й жорстокого поводження, експлуатації дитячої праці, дозволяє на практиці впроваджувати комплексний підхід до профілактики цих асоціальних явищ.

У процесі партнерської взаємодії студентами-волонтерами, Сумською обласною громадською організацією «Майбутнє Сумщини» та Сумською обласною організацією Ліги соціальних працівників України «Професійна ліга соціальних працівників Сумщини» з метою підвищення кваліфікації фахівців соціальних служб було підготовлено тренінги: «Протидія торгівлі людьми, ідентифікація постраждалих та робота з ними», «Поширення національного механізму взаємодії суб'єктів, які здійснюють заходи у сфері протидії торгівлі людьми, в Україні» [5].

Згідно з дослідженнями вітчизняних науковців Л. Ковальчук та О. Удалової, з метою підвищення кваліфікації соціальними педагогами та соціальними працівниками можуть використовуватися такі інноваційні форми роботи, як електронні розсилки [2; 4, 264]. Вони створюються експертами для обміну інформацією, планування спільних заходів, тематичних фахових дискусій. У розсилках оперативно можна отримувати повідомлення про останні публікації, результати проведених заходів і анонси наступних з питань протидії торгівлі людьми, корисні джерела, інноваційні технології, події в Україні і в світі у сфері протидії торгівлі людьми, результати останніх досліджень, аналіз діяльності Національної «гарячої лінії» з питань протидії торгівлі людьми [4, 264].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, інноваційні форми підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи у сфері протидії торгівлі людьми мають застосовуватися інтегративно, починаючи з вивчення концептуальних і методичних засад у межах навчальної дисципліни «Соціальні технології протидії торгівлі людьми та експлуатації дітей», завершуючи подальшим удосконаленням умінь у процесі виробничої волонтерської практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альманах інноваційних технологій : практика та перспективи / за заг. ред. К. Б. Левченко. – К. : «Юрисконсульт», 2007–2008. – 84 с.

2. Запобігання торгівлі людьми та експлуатації дітей : [навч.-метод, посіб.] / К. Б. Левченко, О. А. Удалова, І. М. Трубавіна та ін. ; заг. ред. К. Б. Левченко та О. А. Удалової. – К. : «Міленіум», 2005. – 210 с.

3. Соціальна профілактика торгівлі людьми : [навч.-метод. посіб.] / за ред. К. Б. Левченко, І. М. Трубавіної. – К. : Держсоцслужба, 2005. – 344 с.

4. Соціально-педагогічні основи протидії торгівлі людьми та експлуатації дітей : [навч.-метод. посіб.] / К. Б. Левченко, Л. Г. Ковальчук, О. А. Удалова. – К. : Агенство «Україна], 2011. – 292 с.

5. Чернякова А. В. Аналітичний звіт про результати зовнішнього моніторингу «Посилення громадського контролю за формуванням, координацією та виконанням політики з протидії торгівлі людьми в Сумській області» / А. В. Чернякова. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 48 с.

6.Чернякова А. В. Діяльність громадських організацій у сфері протидії торгівлі дітьми // Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 286 с.

7. Чернякова А. В. Партнерська взаємодія волонтерів вищого навчального закладу і громадських організацій у сфері протидії торгівлі людьми : [навч.-метод. посіб.] / А. В. Чернякова. – Суми : Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 96 с.

РЕЗЮМЕ

Чернякова А. Инновационные формы подготовки будущих социальных педагогов к работе в сфере противодействия торговле людьми.

В статье проанализированы инновационные формы подготовки будущих социальных педагогов к работе в сфере противодействия торговле людьми. Автором доказано, что подготовку можно планировать, используя три

компонента: эмоциональный, когнитивный и поведенческий. Согласно результатам исследования выяснено, что взаимодействие с другими субъектами противодействия торговле людьми, в частности с общественными организациями Сумского региона, позволяет использовать имеющиеся ресурсы и сделать подготовку социальных педагогов более эффективной. Автор подчеркивает, что инновационные формы подготовки будущих социальных педагогов к работе в сфере противодействия торговле людьми должны применяться комплексно, начиная с изучения концептуальных и методических принципов в пределах учебной дисциплины «Социальные технологии противодействия торговле людьми и эксплуатации детей», завершая дальнейшим совершенствованием умений в процессе производственной волонтерской практики.

Ключевые слова: *подготовка социальных педагогов, противодействие торговле людьми, инновационные формы и технологии, эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты, тренинг.*

SUMMARY

Chernyakova A. Innovative forms of the future social teachers' training to work in the field of anti-trafficking of people.

The article is devoted to the analysis of innovative forms of the training of future social teachers in the field of anti-trafficking of people. The author distinguishes the levels of the components in the preparation: emotional, cognitional and behavioral.

In the framework of practical training and studying of disciplines of the socio-pedagogical cycle at the Department of social pedagogy and gender studies "Socio-pedagogical work in the education institutions", "Technology of organization and activities of the volunteer groups" has already developed a certain system of scientific-methodological work, which includes mass, group and individual forms.

The author emphasizes that the most productive form of preparation of subjects of social-pedagogical work in the field of anti-trafficking is training. Training is the form of organization of studies and making of practical skills. In the context of training the specialists use methods and forms of work with children, people injured from their trafficking. Training allows integrating a few other forms of work, such as a presentation, demonstration of video, discussion in the small groups and other. The author makes an example of partnership of Sumy public organizations and volunteers in the process of training.

In the process of partnership with students-volunteers, Sumy regional public organization "The Future of Ukraine" and Sumy regional organization of the League of social workers of Ukraine "Professional League of social workers of Sumy region" with the aim of training specialists of social services was prepared the following trainings: "Prevention of human trafficking, identifying victims and work with them", "National dissemination mechanism of interaction of subjects carrying out activities in the sphere of combating human trafficking in Ukraine".

The author emphasizes that innovative forms of training of future social teachers to work in the field of combating human trafficking should be applied comprehensively, starting with a study of the conceptual and methodological principles within the academic discipline of "Social technology of combating human trafficking and exploitation of children", completing the further improvement of skills in the process of production of volunteer practices.

Key words*: anti-trafficking of people, innovative technologies, emotional component, cognitional component, behavioral component, training, training of future social teachers.*

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

УДК 376.352.04

Юлія Картава
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова

РОЛЬ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В РАННІЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У статті показано корекційно-компенсаторне значення музичного виховання в розвиткові слухового сприймання, формуванні музичних образів, мовлення й мотивації до спілкування, музично-ритмічних рухів дітей зі зниженим і глибокими порушеннями зору у віці немовляти, раннього та молодшого дошкільного віку. Виявлено, що недостатнє використання корекційно-розвивальних та виховних можливостей музичного мистецтва заважають процесу «входження» дитини в соціум, пристосування до нових умов життя. Автором обґрунтовано доцільність використання різних видів музичної діяльності під час проведення музичних занять із дітьми з порушеннями зору у віці від 0 до 3-х років, до яких належать: слухання-сприймання звуків довкілля і музики, спів, голосові ігри та звуконаслідування, артикуляційна гімнастика, музично-пластичні рухи, музично-рухові й пальчикові ігри.

***Ключові слова**: музика, музичне виховання, види музичної діяльності, діти з порушеннями зору, соціалізація, соціальна адаптація, корекція, компенсація.*

Постановка проблеми. Найважливішим фактором і умовою розвитку дитини виступає соціальне середовище, залучення до якого є першочерговим завданням виховання з раннього дитинства й передбачає «відкриття шляхів для оптимального засвоєння норм суспільства, а, головне, розширення здібностей саморозвитку» [9]. Пріоритетну роль у забезпеченні адаптації дитини раннього віку до нових соціальних умов відіграє родина, у колі якої виникають перші соціальні зв’язки, сприймання й засвоєння життєвого досвіду, суспільних норм, звичок та традицій, залучення до діяльності (Т. Алєксєєнко, М. Боришевський, О. Докукіна, В. Котирло, Л. Островська, В. Постовий, С. Тищенко та ін.). Надалі, цю роль бере дошкільний навчальний заклад.

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що в дошкільному віці необхідно формувати в дітей навички соціально визнаної поведінки, вміння орієнтуватись у світі людських взаємин, готовність співпереживати та співчувати іншим. Взаємодія з іншими людьми є своєрідним видом уходження дитини в соціум, що вимагає вміння узгоджувати свої інтереси, бажання, дії з іншими членами суспільства [1].

Особливо актуальним стає залучення до соціального життя дитини з порушеннями зору раннього віку, оскільки, як зазначено у вітчизняній тифлопсихологічній літературі, відставання такої дитини від рівня розвитку зрячої відбувається в досить ранньому віці, хоча в зовнішній поведінці

важко виявити більш конкретні відмінності, ніж зниження її загальної активності [5–8].

Аналіз актуальних досліджень. Вивченням впливу соціальної середи на розвиток дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями зору займалися Л. Дружиніна, Е. Єрастова, В. Єрмаков, А. Литвак, Л. Осіпова, Л. Солнцева, Д. Маллаєв, Л. Плаксіна, В. Феоктистова, Л. Фомічева, Г. Якунін та ін. Ними відмічено, що порушення соціальних контактів призводить до низки відхилень щодо формування особистості дитини з порушеннями зору й може при відсутності або недостатньому кваліфікованому педагогічному втручанні викликати появу негативних особливостей.

Проблему своєрідності розвитку дітей із зоровою патологією й визначення засобів корекції при порушеннях зору висвітлювали у своїх роботах учені-тифлологи Р. Боскіс, Л. Вавіна, Т. Власова, Л. Волкова, Л. Грігорьева, І. Гудим, Т. Дегтяренко, В. Денискіна, В. Єрмаков, А. Літвак, Л. Плаксіна, Є. Синьова, Т. Свиридюк, Л. Солнцева, К. Тупоногова, С. Федоренко, В. Феоктистова.

Особливості корекційно-розвивального впливу музичного мистецтва на особистість дітей із порушеннями зору відображено в науково-методичних працях І. Гудим, О. Єльнікової, М. Земцової, Ю. Картавої, В. Кручиніна, Л. Куненко, Л. Нафікової, Н. Остапенко, В. Ремажевської, Є. Синьової, В. Феоктистової та ін. Ними зазначено, що ушкодження зорового аналізатору або повне його виключення призводить до порушення взаємозв'язків із середовищем, фрагментарості сприймання об'єктів навколишньої дійсності. Вади зору негативно впливають на розвиток психічних процесів, мовлення (спричиняючи вербалізм), духовної сфери; сприяють прояву негативних рис особистості (егоїзму, замкненості, занурення у свій дефект, появі утриманських настроїв тощо), що негативно впливає на включення і взаємодію такої дитини в соціумі. Тому, для такої дитини музика є тим додатковим, емоційно насиченим джерелом пізнання й диференціації різнобарвних звуків оточуючого світу, який допомагає певною мірою компенсувати й коригувати її недосконалі уявлення про образи довкілля та емоційні характеристики через зміст музичних творів і комплекс засобів музичної виразності.

Людмилою Куненко підкреслено багатофункціональність музичного мистецтва і його корекційно-розвивальний потенціал, що допомагає природно, ненав'язливо, коректно не лише коригувати розвиток і пов'язані з ним утруднення, а й попереджувати певні вторинні прояви. Компенсаторний вплив музичного виховання перебачає повну або часткову перебудову аналізаторних систем завдяки таким якостям сенсорної організації людини, як пластичність і динамічність [4].

Таким чином, аналіз наукових досліджень довів, що саме музичне мистецтво має невичерпний потенціал виховного й корекційного впливу на

особистість дитини, сприяє розвиткові аналізаторних систем на полімодальній основі, що є основною умовою розвитку компенсаторних механізмів у дитини з порушеннями зору й позитивно впливає на входження дитини у світ соціальних стосунків, забезпечуючи подальшу її соціальну активність.

Тому **метою** нашої роботи є обґрунтування ролі музичного виховання в ранній соціальній адаптації, корекції недоліків і компенсації основного дефекту в дітей з порушеннями зору.

Виклад основного матеріалу. Соціальна адаптація – специфічна форма соціальної активності, пов'язана зі входженням та приведенням об'єктивних і суб'єктивних особливостей особистості у відповідність до нових соціальних умов (Д. Андреєва, В. Казначеєв, О. Кононко, В. Слюсаренко, А. Фурман та ін.).

Випадіння або глибоке порушення функцій зору, перш за все, позначається на фундаментальній властивості діяльності людини – активності. Найбільш чітко зниження активності в дітей із порушеннями зору спостерігається в перед-дошкільному і дошкільному віці. Відзначаючи основну особливість сліпого дошкільника, Л. Солнцева підкреслювала, що сліпота як первинний дефект, вже в перші місяці викликає у сліпонародженого немовляти вторинні відхилення в розвитку, що виражаються в меншій активності й рухливості, пізнішому виділенні окремих специфічних подразнень від життєво важливих для дитини предметів і явищ навколишнього світу [7].

До двох-трьох місяців життя немовля з глибокими порушеннями зору за характером реакцій і поведінки майже не відрізняється від зрячої дитини того самого віку. З п'яти-шести місяців патологія починає помітно проявляти себе, і малюки відстають від однолітків у психічному, фізичному та емоційному розвиткові, що в подальшому виражається в малій рухливості, зниженому настрої, тенденції до замкненості, «занурення в себе» і, як наслідок, призводить до ігнорування контактів з іншими дітьми [5–6]. Тобто, відсутність або неповнота зорових сприймань у цьому віці завдає дитині такий збиток, який не компенсується в перед-дошкільному й дошкільному віці. Отже, основна проблема дітей із порушеннями зору – це труднощі в освоєнні навколишнього світу та «входженні» в нього.

Результати вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень свідчать, що раннє виявлення й рання комплексна допомога в розвитку з перших днів життя дозволяють попередити появу багатьох проблем у подальшому житті незрячої дитини, скоригувати вже наявні вади розвитку й досягти в подальшому значного зниження ступеня соціальної недостатності [6].

Музика супроводжує людину з перших днів і протягом усього життя. Л. Куненко акцентує увагу на тому, що сприймання музики дитиною з порушеннями зору відбувається з перших днів її життя через канали масової комунікації, пісенну творчість рідних, знайомих. Поєднуючись із

розвитком чуттєвої сфери, вона стає привабливою, пізнавально й емоційно насиченою, життєво необхідною сферою існування сліпої і слабозорої дитини, допомагає накопиченню в неї музично-естетичного досвіду, що забезпечує полісенсорність взаємодії з прекрасним [4]. За допомогою музичних творів дитина емоційно пізнає світ і себе. Вона знаходить у музиці відгуки того, що пережила, відчувала [3].

Музика вважається найбільш доступним видом мистецтва для дітей раннього віку, які ще не здатні сприймати літературу, живопис та ін. [10]. Для дитини, яка розвивається в умовах зорової ізоляції, музика набуває особливої значущості для «входження» її у оточуюче середовище, у світ стосунків, оскільки відкриває додатковий інформаційний звуковий канал, насичує уявлення про явища природи та об'єкти довкілля емоційними характеристиками, коригує, уточнює, поповнює знання про оточуючий світ та взаємодії в ньому, духовно збагачуючи особистість із перших днів життя, активізуючи її діяльність [4].

Сучасний стан педагогічної теорії і практики родинного виховання свідчить про недостатнє використання розвивальних та виховних можливостей музичного мистецтва в напрямі формування та розвитку компенсаторних механізмів і корекції вторинних недоліків, що заважають процесу інтегрування дитини в суспільство, пристосування до нових умов життя. Тому нами здійснено спробу розкрити корекційно-компенсаторний потенціал музичного виховання через постановку корекційно-розвивальних завдань, що реалізуються в період немовляти та раннього дошкільного віку дітей із порушеннями зору за допомогою доступних засобів музичної діяльності. До таких завдань належать:

1. Розвиток слухового сприймання.
2. Формування та розвиток музичних образів.
3. Розвиток мовлення та мотивації до спілкування.
4. Розвиток музично-ритмічних рухів.

Розвиток слуху в дітей із порушеннями зору відбувається в основному тими самими темпами, що й у тих, хто нормально бачить. Розвинений слух є дистантним аналізатором, який інформує про простір, об'єкти і їх взаємодію й обумовлює вироблення більш тонкої диференціації звукових якостей навколишнього предметного світу [8]. Л. Солнцева зазначала, що розвиток дистантного слухового сприйняття в поєднанні з контактним тактильним і дотиковим, установлення зв'язків між об'єктами, що сприймаються на дотик і їх звуковою характеристикою, дозволяє сліпій дитині виділяти звук як сигнальну ознаку предметів і явищ. Це є важливою умовою розвитку компенсації сліпоти [7]. Таким чином, слухове сприймання для сліпих дітей є важливим засобом психічного розвитку й потребує активної стимуляції [6].

Так, у період від 0 до 3-х місяців малюкам з проблемами зору необхідно навчитися не лише чути різноманітні звуки, а й концентрувати увагу на їх сприйнятті. Для цього можна використовувати різні дитячі музичні інструменти та голоси тварин, близьких їй людей. Необхідно, щоб дитина могла чути якомога більше несхожих звуків (бринькання брязкальця, дзвін дзвоника, спів, гуркіт барабана, звучання ксилофона), джерело яких розташовують з різних сторін дитини.

Для встановлення логічного зв'язку між джерелом звуку й самим звуком необхідно більше розмовляти з дитиною і співати їй колискові пісні. У цьому процесі повинні брати участь люди з найближчого оточення дитини, слухаючи яких, дитина вчиться розрізняти й виокремлювати голоси [6].

Від 3-х до 6 місяців дитина повинна вже реагувати на звук та повертатися до його джерела. Цьому сприяє використання звукових іграшок або дитячих музичних інструментів з приємним м'яким не гучним звуком. Батькам дітей із порушеннями зору необхідно навчати малюка визначати на слух, де дзвенить іграшка чи інструмент, повертатися у бік звучання і проводити рукою дитини до його джерела. Надалі (від 6 до 12 місяців) сліпу дитину продовжують вчити визначати джерело звуку, знаходити джерело звуку рукою й бажати здійснити рух у бік звучання. При цьому, не можна пересувати джерело звуку до руки дитини, у зв'язку з тим, що це не дасть їй можливості дізнатися, звідки йде звук.

У цей період, з метою розвитку диференціації слухового сприймання, необхідно давати слухати різні звуки довкілля, мелодії і спонукати визначати, хто або що їх видобуває. Для цього використовують різні джерела звуків: свистки, дзвіночки, целофан, кастаньєти, плескання в долоні, магнітофонний запис звуків, що видаються тваринами, звуків повсякденного життя або мелодії чи пісні. Для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором передають звук прямо перед їх обличчям, а далі переміщують його джерело праворуч чи ліворуч від дитини. Надалі можна співати або видавати смішні звуки, пересуваючись по кімнаті.

На другому та третьому роках життя відбувається подальша робота з розвитку слухового сприймання, а саме диференціації звуків оточуючого середовища. У цей період необхідно навчати дитину розпізнавати звуки природних явищ: звуки води, дощу, моря, шелест листя; звуків живої природи: спів птахів, крик дельфінів; звуків, які видають домашні та дикі тварини (в запису, наживо) та навчати дитину ритмічному звуконаслідуванню як під музичний супровід, так і без нього. Особливо в цей період важливим є формування й розвиток музичного слуху і музичних уявлень. Для цього доцільно розповідати казки з музичним супроводом, співати пісні або разом із дитиною слухати записи музичних казок, у яких кожен персонаж повинен говорити «своїм» голосом [6].

Низкою науковців (Н. Вєтлугіна, Б. Теплов та ін.) підкреслено, що сприймання музики дітьми передбачає активну діяльність, що включає спочатку накопичення музичних уявлень, а далі їх диференціацію і лише після цього формування ставлення до почутої музики. Ця робота пов'язана з тонкими переживаннями дитини, з умінням співставити образи оточуючої дійсності з музичними образами [3; 14]. Для *формування й розвитку музичних образів* із самого раннього дитинства батьки повинні спонукати незрячого малюка, або малюка зі зниженим зором до музичних занять. Вже у віці немовляти слід влаштовувати щоденні 5–10 хвилинні «сеанси» слухання ритмічної негучної музики з красивою мелодією. При цьому можна виконувати з нею ритмічні рухи, а саме легке розгойдування, підстрибування дитини на руках, танці разом із мамою, гру її ніжками, ручками, катання на плечах, качання на колінах тощо. Надалі ці ритмічні рухи доцільно виконувати під музичний і вербальний супровід, виконуючи дитячі потішки, пестушки, примовки, які допомагають дитині увійти у світ музики і зрозуміти, що кожна мелодія несе в собі зміст. Важливо, щоб після таких музичних «п'ятихвилинок» дитина залишалася не в тиші та ізоляції, а в атмосфері природних побутових звуків – голосу матері, її кроків по квартирі, криків дітей на вулиці, шуму трамваїв або закипаючого на плиті чайника тощо, адаптуючись тим самим до навколишнього світу. На другому та третьому роках життя доцільно вчити дітей виконувати музично-пластичні рухи – зображення рухів знайомих тварин під музичний супровід. У дітей формуються зв'язки між виразними музичними засобами і пластичним їх вираженням, що сприяє створенню відповідного образу.

Дослідження науковців указують, що різноманітні музичні враження в ранньому віці дуже важливі для нормального *мовленнєвого розвитку* дитини й *мотивації її до спілкування*. Впливаючи на слухову сферу, музика збагачує сенсорний досвід дитини і, на основі сформованого немовленнєвого слуху, відбувається розвиток мовленнєвого [10]. Розуміючи важливу роль музики на ранніх етапах онтогенезу, В. Бехтерєв рекомендував використовувати її для стимуляції мовленнєвого розвитку дитини раннього віку. Також він стверджував, що від детальної розробки питання музичного виховання з раннього віку значною мірою залежить естетичний та, як наслідок, моральний розвиток особистості [2].

Л. Солнцевою у праці «Шляхи компенсації сліпоти» зазначено, що першою необхідною умовою формування компенсаторних процесів є постійне спілкування з дитиною, збудження всіх збережених аналізаторів [7]. Тому музичні заняття з дітьми раннього віку в більшому ступені повинні бути орієнтовані на розвиток дитини, формування в неї мотивації й можливостей до спілкування і взаємодії з дорослими.

У програмі розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років (2012 р.) одними з завдань комунікативного

розвитку в період немовляти є розвиток артикуляційного апарату засобами гуління, аґукання, лепету, наслідування голосу дорослих та навчання слухати, чути й розрізняти інтонації голосу дорослого, звуки природи, музичних інструментів, мовних і немовних звуків тощо [6]. Це завдання ефективно вирішується під час музичних занять дорослих із дітьми. Так, від 0 до 3 місяців дитині необхідно співати різні пісеньки з різною інтонацією голосу та проспівувати свої дії. Під час співу необхідно нахилятися до сліпої дитини ближче, класти ручки малюка на своє обличчя, горло, губи.

Від 3-х до 6 місяців дитина прислухається до звуків мовлення й реагує на інтонацію. Тому доцільно грати в музичну гру «Звукова луна», сутність якої – повторити та проспівати за малюком, змінюючи інтонацію голосу, ті звуки, які він виголошує. У відповідь дитина повинна виголосити ці звуки іще раз. Від 6-ти до 9-ти місяців доцільно залучати до музичних занять усіх членів родини. Рекомендовано грати з ними в такі музично-ритмічні ігри «Ку-ку», «Ладусі», «Сорока-ворона» при цьому чітко й ритмічно вимовляти або проспівувати різні забавлянки, супроводжуючи їх рухами.

Від 9-ти до 12-ти місяців дитина вже використовує інтонаційне забарвлення свого голосу, наслідуючи інтонацію дорослих, починає експерименти з тембром і гучністю голосу. У цьому випадку доцільно грати з дитиною в музичні ігри з різним тембровим окрасом та динамікою.

На другому і третьому роках життя для розвитку мовлення й мотивації до спілкування доцільно давати дітям слухати музичні казки, співати разом із дитиною пісні або слухати музичні записи, запам’ятовувати невеликі за обсягом дитячі пісеньки. У цей період стає неодмінною артикуліційна гімнастика, яку слід застосовувати для активізації м’язів артикуляційного апарату й мімічних м’язів обличчя, вправлянні у правильному вимовлянні голосних *(а, о, у, е, і) і* приголосних *(м, н, п, б, т, д, к, г, ф, в)* з різною силою голосу і швидкістю. Рекомендовано давати дитині можливість копіювати слова дорослого з цими звуками й розвивати вміння чітко, ритмічно розповідати або проспівувати потішки, невеликі вірші, пісеньки. Доцільно грати в голосові гри (за методикою В. Ємельянової) «Фонопедичний метод розвитку голосу». Унаслідок таких музичних занять відбувається рух дитини в розвиткові мовлення й мотивації до спілкування [3].

Розвиток музично-ритмічних рухів. Третьою умовою створення системи компенсації сліпоти (за Л. Солнцевою) є активізація моторної діяльності дітей, розвиток їх рухів [7]. Для дітей із порушеннями зору формування музично-ритмічних рухів є важливим засобом орієнтування у просторі, в оточуючому світі та в інформації. Руховий аналізатор лежить в основі вміння точно, економічно і правильно виконувати рухи в навчальній, трудовій та побутовій діяльності.

З перших місяців життя діти емоційно-рухово реагують на характер музики, спів дорослих. Музично-ритмічні рухи на першому році життя

виражаються в чисто імпульсивній реакції на музику й відмічаються наслідуванням. Дітям раннього віку, у тому числі з порушеннями зору, властивий інтерес до ритмічно повторювальних одноманітних дій. Це стає опорою при організації ритмічної гри з такою дитиною. На другому-третьому році життя дитина готова до самостійних музично-ритмічних проявів: у музично-ритмічних рухах вона передає характер персонажу, може виконувати самостійно окремі дії, але утруднюється пов'язати їх в єдине ціле. Нерідко дитина намагається передати оплесками метричну пульсацію музики. У ранньому віці діти з великим задоволенням включаються у світ музики, пританцьовуючи, підспівуючи дитячі пісні, хоча їх виконання ще недосконале. Поступово, у процесі цілеспрямованого музичного виховання, у дитини з'являється досвід музичної діяльності, формується, розвивається точність і виразність музично-ритмічних рухів [10].

Особливу увагу слід приділити розвитку дрібної моторики. Фізіологами (М. Кольцовою, І. Павловим, І. Сєченовим та ін.) доведено, що тренування пальців рук стимулює розвиток певних зон кори головного мозку, що, у свою чергу, впливає на розвиток мовлення, розумової активності, логічного мислення, пам'яті, зорового і слухового сприйняття дитини, формує посидючість і вміння концентрувати увагу. Розвиток у дітей із порушеннями зору м'язової сили пальців провідної руки та координації рухів обох рук є необхідними для подальшого оволодіння ними навичками письма. Розвинута дрібна моторика пальців і кистей рук сприятиме в подальшому оволодінню прийомами дактильного сприйняття об'єктів і вміння виконувати практичні дії за участю тактильно-рухового аналізатора, що надасть можливість дітям із порушеннями зору найбільш точно представляти предмети і простір та бути більш активними, допитливими в житті.

До розвитку дрібної моторики дитини слід приступати з раннього віку. Велику допомогу в цьому можуть надати музичні пальчикові ігри-потішки, такі, як «Сорока-білобока», «Пальчик-хлопчик» та ін. Пальчикові ігри обов'язково супроводжуються співом батьків і дитини. Під час музичних занять із дитиною необхідно сприяти опануванню життєво необхідними рухами, спонукати до активного самостійного виконання рухових дій, заохочувати до участі в руховій діяльності разом із дорослим та однолітками, розвивати бажання займатися музично-руховою діяльністю.

Дитина повинна отримувати від музичних занять радість, емоційне задоволення. Час для занять із дітьми має бути спеціально виділено в розпорядку дня. Найоптимальніший – з 10 до 12 години, коли дитина весела й активна. При роботі з дітьми з порушеннями зору потрібно враховувати тривалість занять. Зазвичай для дітей до 1,5 років – це 10 хвилин, до 2,5–3 років – 15 хвилин. На заняттях дітей не потрібно надмірно емоційно перевантажувати. Кращий час закінчити заняття – коли дитина не втратила ще до нього інтерес.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проведений аналіз літературних джерел довів необхідність проведення музичних занять із дітьми з порушеннями зору у віці немовляти та раннього дошкільного віку, спрямованих на корекцію вторинних відхилень, що зумовлені зоровою патологією, формування компенсаторних способів діяльності, що забезпечують нормальний розвиток дитини в умовах сенсорної депривації і сприяють соціальній адаптації та інтеграції в суспільство. Корекційно-компенсаторний вплив музичного виховання досягається за рахунок систематичної участі дітей раннього та молодшого дошкільного віку в різних видах музичної діяльності, а саме: слухання-сприймання звуків довкілля й музики, співу, голосові ігри та звуконаслідування, артикуляційна гімнастика, музично-пластичні рухи, музично-рухові і пальчикові ігри тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти [Электроний ресурс] // Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/690/bazovij_komponent-doshkilnoji_osviti_v_ukrajini/.

2. Бехтерев В. М. Значение музыки в естетическом воспитании ребенка с первых дней его детства / В. М. Бехтерев / Проблемы развития и воспитания человека / под. ред. А. В. Брушлинского и В. А. Кольцовой. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : МОДЭК, 1997. – 416 с.

3. Константинова И. С. Музыкальные занятия с особым ребенком : взгляд нейропсихолога / И. С. Константинова. – М. : Теревинф, 2013. – 352 с.

4. Куненко Л. О. Використання музики як корекційно-компенсаторного і терапевтичного засобу у спеціальній школі / Л. О. Куненко // Медико-психологічні проблеми дефектології: зб. наук, праць. – Херсон : ПО «Терра», 2001. – С. 97–103.

5. Литвак А. Г. Тифлопсихология : учеб. пособие для студ. пед. Ин-тов / А. Г. Литвак. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

6. Програма розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років : програмно-методичний комплекс / укл. Л. С. Вавіна, В. А. Бутенко, І. М. Гудим. – Київ, 2012 – 416 с.

7. Солнцева Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста / Л. И. Солнцева. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.

8. Соломатина М. В. Влияние социальной среды на развитие дошкольника с нарушениями зрения [Электроний ресурс] : за результатами V Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» 15 февраля – 31 марта 2013 года. – Режим доступа : http://www.scienceforum.ru/2013/97/39

9. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 206 с.

10. Яхнина Е. З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. З. Яхнина / под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 2003. – 272 с.

РЕЗЮМЕ

Картавая Ю. Роль музыкального воспитания в ранней социализации детей с нарушениями зрения.

В статье освещена проблема коррекционно-компенсаторного значения музыкального воспитания в развитии слухового восприятия, формировании музыкальных образов, речи и мотивации к общению, музыкально-ритмических движений детей с пониженным и глубокими нарушениями зрения в младенческом и раннем дошкольном возрасте. Выявлено, что недостаточное использование коррекционно-развивающих и воспитательных возможностей музыкального искусства мешают процессу «вхождения» ребенка в социум, приспособления к новым условиям жизни. Автором обоснована целесообразность использования различных видов музыкальной деятельности во время проведения музыкальных занятий с детьми с нарушениями зрения в возрасте от 0 до 3-х лет, к которым относятся: слушание-восприятие звуков окружающей среды и музыки, пение, голосовые игры и звукоподражание, артикуляционная гимнастика, музыкально-пластические движения, музыкально-двигательные и пальчиковые игры.

***Ключевые слова**: музыка, музыкальное воспитание, виды музыкальной деятельности, дети с нарушениями зрения, социализация, социальная адаптация, коррекция, компенсация.*

SUMMARY

Kartavaya Y. The role of music education in the early socialization of children with visual impairments.

In the article the problem of correction and compensatory value of music education in the development of auditory perception, formation and development of musical images, speech and motivation to communicate, musical and rhythmic movements of children with low and deep visual impairment in infancy and early school age is revealed. It is found out that insufficient use of remedial developmental and educational opportunities for musical art hinder the process of "entering" the child in society, to adapt to new conditions of life.

Blindness as a primary defect in the first months of a child born blind causes secondary developmental disorders lead to less activity and mobility, the late allocation of certain specific stimuli of vital importance to the child objects and phenomena of the world. Musical art has an inexhaustible potential of the educational and correctional impact on the child's personality, contributes to the development of the analyzer systems for multimodal basis, which is the main condition for the development of compensatory mechanisms in a child with visual impairment affects the occurrence of a child into the world of social relations, providing further its social activity.

The author proves the expediency of the use of different types of musical activities during music classes with children with visual impairment aged from 0 to 3 years which include: hearing-perception of environmental sounds and music (nature sounds, musical instruments, human voices, household noise, music in live performance, quietness, nursery rhymes, jokes, children's songs, musical fairy tales and others), singing, games and onomatopoeia voice, articulation exercises, musical-plastic movement, musical movement and finger games. The systematic implementation of these kinds of musical activity would greatly neutralize the negative impact of the primary defect, facilitate and accelerate the process of compensatory adaptations that will further reduce the degree of handicap children of studied category.

***Key words**: music, music education, types of musical activity, children with visual impairments, socialization, social adaptation, correction, compensation.*

УДК 378.011.33

Олена Проскурняк
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті доводиться актуальність проблеми підготовки корекційних педагогів, професія яких на сучасному етапі становлення й розвитку отримує широке коло розповсюдження та підтримується запитами суспільства. Визначено якості, які необхідні корекційному педагогові для професійної діяльності, серед яких головними є емпатія, педагогічні такт і спрямованість, рефлексія. Аналізуються думки вчених щодо професійного портрету корекційного педагога, показники готовності до професійної діяльності у сфері спеціальної освіти. Доведено, що у структурі підготовки корекційних педагогів слід приділяти увагу таким компонентам: мотиваційному (мотивація до оволодіння знаннями, професійної діяльності, бажанні працювати з дітьми з порушеннями розвитку тощо), когнітивному (досвід людини, його практичної діяльності, пізнавальні можливості, уміння спілкуватися тощо), поведінковому (самоконтроль у комунікативній взаємодії з дітьми з особливими потребами, їх батьками, соціальними структурами).

***Ключові слова**: підготовка, корекційні педагоги, спеціальна освіта, професійна діяльність, студенти, якості, готовність, психологічна підтримка.*

Постановка проблеми. Кількість дітей із вадами психофізичного розвитку неухильно більшає з кожним роком. Зважаючи на це, актуалізується проблема підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти, які здійснюватимуть своєчасний і якісний психолого-педагогічний супровід означеної категорії дітей з урахуванням вимог сьогодення. Професія корекційного педагога на сучасному етапі становлення й розвитку отримує широке коло розповсюдження та підтримується запитами суспільства. Тому існує необхідність підвищення рівня готовності корекційних педагогів до фахової діяльності в зазначеній сфері.

Аналіз актуальних досліджень. Різним аспектам підготовки корекційних педагогів приділяли увагу такі учені, як В. Бондар, Т. Дегтяренко, С. Миронова, Н. Пахомова, С. Яковлєва та ін. Однак спектр порушень розвитку дітей, умови середовища, контингент студентів, які обирають спеціальну освіту своєю майбутньою професією постійно змінюються й означена проблема потребує подальшого вивчення.

Метою статті є визначення та аналіз структурних компонентів у підготовки до професійної діяльності корекційних педагогів.

Методи дослідження. У психолого-педагогічних дослідженнях (Н. Назарова, Ф. Рау, Д. Шульженко та ін.) визначено сфери професійної діяльності педагога системи спеціальної освіти: профілактика, діагностика і консультування, педагогічна корекція, участь у психологічній і психотерапевтичній допомозі, освітня й соціально-педагогічна діяльність,

організація і керівництво спеціальною освітою, викладацька діяльність, науково-дослідна діяльність.

Виклад основного матеріалу. Педагоги-дефектологи виконують свої професійні обов'язки в різних освітніх установах як спеціальних, так і загального призначення, в дитячих будинках і школах-інтернатах, здійснюють індивідуальне вчення й виховання дітей із відхиленнями в розвитку вдома.

Вважаємо, що в підготовці корекційного педагога важливими є опанування педагогічною майстерністю, яку розуміють як високий рівень творчого опанування сучасного арсеналу засобів педагогічної для дії; ефективне вживання їх в процесі всієї діяльності, а також педагогічною технікою (необхідна складова педагогічної майстерності).

Ф. Рау виділяє такі необхідні для педагога системи спеціального утворення якості: фізична витривалість, опірність інфекційним захворюванням, відсутність дефектів мови та значного зниження зору, психічне здоров'я [5].

Найважливіші риси професійного характеру за Н. М. Назаровою: доброта, відповідальність, терпіння, здатність до емпатії, енергійність, захопленість своєю роботою, пошана і любов до своїх вихованців, професійна чесність і порядність [4].

Отже, Ф. Рау акцентує увагу на фізичному і психічному стані, а Н. Назарова – на особистісних чеснотах педагога спеціальної освіти.

Готовність корекційного педагога до виховання дітей з особливими потребами зумовлена покликанням, є для особистості суб'єктивно значущою, вона виступає індикатором ставлення людини до передбачуваних дій і відображенням фізіологічних, фізичних, психічних, психологічних особливостей стану індивіда в конкретний період часу, що передує діяльнісній активності. Готовність зумовлює поведінку особистості, прискорює та полегшує досягнення результату.

Психологічну готовність розуміємо як комплекс знань, умінь і навичок, мотивів, особистісних якостей, що забезпечують ефективність виконання процесу діяльності. Вона включає в себе, з одного боку, професійні знання, уміння й навички, з іншого – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій. Основою психологічної готовності є моральні якості та психологічні можливості. Зміст психологічної готовності (В. Моляко, А. Мороз, В. Сластьонін) складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні й вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, педагогічні здібності. Особистісна готовність розглядається як наявність мотивів

діяльності, пізнавальне ставлення до зовнішнього світу, сформованість комунікативних засобів та навичок, бажання спілкуватися, достатній рівень емоційного й вольового розвитку психіки, емпатії, рефлексії.

Готовність корекційного педагога до професійної діяльності виявляється, насамперед, у його здатності до організації, виконання й регулювання педагогічної діяльності. Крім того, готовність до діяльності зумовлюється багатьма факторами, найважливішим з яких є наявність особистісних властивостей, покликання, що є сукупністю знань та вмінь, емоцій і волі, схильностей та інтересів, які безпосередньо включені в навчально-педагогічний процес, і виражаються через вплив на особистість учня з метою формування характерологічних властивостей та важливих умінь і навичок.

Визначаючи важливість практичної діяльності корекційних педагогів, Л. Фомічова наголошує на важливості використання активних форм навчання, головною ознакою яких виступає їхня контекстна схожість із реальною професією [7].

Аналізуючи стан практики післядипломної педагогічної освіти, В. Гладуш зазначив, що розвиток практики післядипломної педагогічної освіти дефектологів повинен мати чітку, логічну й послідовну динаміку. Його основними особливостями має бути своєчасне та всебічне втілення теоретичних здобутків дефектологічної науки у практику роботи педагога, удосконалення до належного рівня методичних навичок дефектологів, стимулювання потреби в постійному самовдосконаленні, забезпечення якісного навчально-виховного процесу спеціальної школи [1]. Правильна, структурована організація післядипломної педагогічної освіти дефектологів позитивно впливе на їх методичну підготовку до навчально-виховної роботи в умовах допоміжної школи.

С. Миронова розробила і впровадила особистісно-діяльнісну модель педагога-дефектолога, структура якої містить у собі види й напрями роботи, характеристику його професійних функцій, а саме: діагностичної, орієнтаційно-прогностичної, конструктивно-проектувальної, корекційної, організаційної, інформаційно-пояснювальної, комунікативно-стимулювальної, аналітико-оцінювальної, дослідно-творчої [2].

Ефективна підготовка до корекційної роботи можлива за умови врахування компоненту майбутньої професійної діяльності педагога-дефектолога та вимог до його особистості. Формування готовності випускників до корекційної роботи полягає у єдності таких складових, як особистісна, когнітивна, діяльнісна готовність [2].

Визначальною складовою професійної компетентності фахівця, на думку Д. Шульженко, є аутопсихологічна компетентність, що розглядається як готовність і здатність людини до цілеспрямованої роботи над зміною власних особистісних рис та поведінкових характеристик, уміння розвивати й

використовувати власні психічні ресурси, створювати позитивну для діяльності ситуацію завдяки змінам свого внутрішнього стану, вміння опановувати, закріплювати, контролювати нові знання й навички, здіснювати перебудову діяльності при виникненні непередбачених обставин, створювати вольову установку на досягнення значущих результатів [8].

В. Семиченко стверджує, що готовність до професійної діяльності – це психічний стан, який містить: а) операційну готовність, що вимагає термінової активізації людини, її залучення на певному рівні до діяльності; б) функціональну готовність, як усвідомленість людиною своїх цілей, оцінки існуючих постулатів, визначення найбільш ймовірних засобів дії; в) особистісну готовність, яка складається з пролонгованої високої активності особистості при залученні до виробничого процесу, пролонгованості необхідності та розподілу під час мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, оцінки ймовірності досягнення життєвих успіхів через діяльність [6].

Ґрунтуючись на дослідженнях учених Н. Пахомової, Л. Руденко, Л. Фомічової та ін. у змісті підготовки корекційного педагога до професійної діяльності можна виокремити такі компоненти: мотиваційний (мотивація до оволодіння знаннями, професійної діяльності, бажанні працювати з дітьми з порушеннями розвитку тощо), когнітивний (досвід людини, його практичної діяльності, пізнавальні можливості, уміння спілкуватися тощо), поведінкова (самоконтроль у комунікативній взаємодії).

Мотивації до професійної діяльності корекційного педагога ґрунтуються, насамперед, на його моральних прагненнях, якостях: бажанні допомогти дітям з особливими потребами, толерантному ставленні до оточуючих, розумінні рівних прав та рівних можливостей дітей з особливими потребами. Мотиваційний компонент до професійної діяльності фахівця зі спеціальної освіти формується протягом усього навчання у вищому навчальному закладі й метою викладачів спеціальних дисциплін є привіти любов до професії й бажання працювати в системі спеціальної освіти після отримання професійних компетенцій.

Когнітивний компонент вміщує систему наукових знань, які забезпечують готовність педагогів до корекційної роботи з дітьми та підлітками, які мають психофізичні особливості. У когнітивному компоненті зосереджується на формуванні системи наукових знань, які забезпечують готовність майбутніх педагогів до корекційної педагогічної роботи з дітьми. Його змістове наповнення складається із системи загально інтелектуальних, практичних, специфічних умінь та навичок, які є основою педагогічної діяльності. Досвід застосування отриманих знань на практиці дозволяє майбутньому корекційному педагогу орієнтуватися у різних ситуаціях, шукати нові шляхи їх вирішення. Досвід стосунків особистості корекційного педагога є системою професійних настанов, цінностей, інтересів, прагнення до самовдосконалення у професійній діяльності.

Аналізуючи систему підготовки корекційних педагогів, звернемося до змін у мотиваційному компоненті студентів, які за Л. Мітіною [3] має чотири стадії.

На першій стадій (мотиваційній) слід визначити готовність студента до зміни своєї поведінки і підготовки до цих змін.

На другій стадії (когнітивній) студенти починають усвідомлювати й оцінювати власні професійні й особистісні можливості у зв'язку із відмовою від звичних форм поведінки.

На третій стадії – афективній, у процесі проходження практики, студенти напряму корекційної освіти відчувають здатність внести зміни до професійної діяльності.

На четвертій – поведінковій, у майбутніх корекційних педагогів з'являється бажання апробувати нові форми поведінки у професійній діяльності.

Означені авторкою стадії є актуальними й у становленні мотиваційного компоненту студентів – майбутніх корекційних педагогів.

Підготовка бакалаврів з корекційної освіти націлена на формування у студентів системи знань про психолого-педагогічні особливості дітей із психофізичними порушеннями, особливості їх пізнавальних можливостей, навчання, виховання, видах і формах корекційно-педагогічної діяльності, спрямовану на зменшення кількості негативних станів учнів, методах корекції, самостійну роботу з джерелами інформації. Особливу увагу слід приділяти усвідомленню студентами знань і навичок, яких вони набувають. Отже, на заняттях здійснюється трансформація теоретичних знань у практичні уміння і навички уміння спілкування з дітьми з особливими потребами.

Єдність і скоординованість знань під час вивчення гуманітарних, соціально-економічних, професійно-орієнтованих дисциплін дозволяє сформувати у студентів знання і навички у галузі корекційно-педагогічної діяльності.

Підготовка бакалаврів із корекційної освіти передбачає використовування певних методів і засобів навчання. Поряд з традиційними формами викладання (лекції, семінари, практичні) використовують форми, які імітують майбутню професійну діяльність студентів: ситуативно-рольові ігри, тренінги. Це зумовлено необхідністю розвивати у студентів уміння працювати як самостійно, так і в групі, здатність застосовувати отримані знання на практиці, уміння планувати зміст своєї діяльності.

Особливостями організації навчального процесу є по-перше, міждисциплінарний науково-освітній ґрунт, по-друге, оптимальне співвідношення теоретичної та практичної діяльності, по-третє, наближеність до особливостей регіону.

Організація навчального процесу базується на узгодженому використанні традиційний і новітніх технологій освіти, насамперед, активних форм навчання, які орієнтовані, з одного боку, на проблемні

методи, а з іншого – на індивідуалізацію навчання й удосконалення планування колективно-групової діяльності, розробку гнучких методологічних і методичних схем освітнього процесу.

Провідною у підготовці фахівців з корекційної освіти є спрямованість на психологічну готовність майбутніх фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами.

Висновки. Отже, психологічна підготовка майбутніх корекційних педагогів спрямована на:

- організацію сприятливого психологічного клімату в колективі;
- усвідомлення своїх цілей і цільової структури ситуації, її правил, вмісту, ролей учасників і їх репертуарів, партнерів поведінки й використовуваних при цьому засобів самокорекції негативних психічних станів;
- пізнання динамічних феноменів і усвідомлення своєї причетності до ситуацій, які виникають у процесі міжособистісної взаємодії;
- формування соціально-психологічних умінь і навичок самокорекції;
- розвиток соціальної сензитівності (сприйнятливість до станів, думок інших людей).

Підсумовуючи, зазначимо, що підготовка корекційних педагогів є актуальним і складним процесом, у якому необхідно приділяти увагу комплексності, а саме мотиваційному, когнітивному поведінковому компонентам, а також розвитку особистісних якостей студентів (емпатії, рефлексії, толерантності).

Перспективою подальшого розвитку є розробка та впровадження програми із психологічної підтримки студентів з напряму підготовки «Спеціальна освіта».

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладуш В. А. Теорія і практика післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. … док.-ра пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / В. А. Гладуш ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2013. –41 с.

2. Миронова С. П. Етапи підготовки майбутніх педагогів до корекційної роботи з розумово відсталими дітьми / С. П. Миронова // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2008. – Вип. VIII. – Сер. соціально-педагогічна. – С. 82–88.

3. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта : Моск. психол.- соц. ин-т, 1998. – 200 с.

4. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Електронний ресурс] / Н. М. Назарова. – Режим доступу :

http:// www.mgpu.ru

5. Рау Ф. А. Методика обучения глухонемых произношению : пособие для учителей школ глухонемых и студентов дефектологических факультетов пед. институтов / Ф. А. Рау, Ф. Ф. Рау. – 4-е изд. – М. : Учпедгиз, 1959. – 295 с.

6. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К. : ВІПОЛ, 2000. – С. 176−203.

7. Фомічова Л. І. Проблеми психології вищої школи / Л. І. Фомічова // Психологія та педагогіка: спеціальні : у 2–х кн. : зб. наук. пр. / за ред. Л. І. Фомічова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – Кн. 1. – С. 51–55.

8. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок. / Д. І. Шульженко. – Львів : Кальварія, 2010. – 224 с.

РЕЗЮМЕ

Проскурняк Е. К проблеме профессиональной подготовки коррекционных педагогов в Украине.

В статье доказывается актуальность проблемы подготовки коррекционных педагогов, профессия которых на современном этапе развития широко распространяется и поддерживается требованиями общества. Выделены качества, которые необходимы коррекционному педагогу для профессиональной деятельности, среди которых главные: эмпатия, педагогический такт, рефлексия. Анализируются исследования ученых относительно профессионального портрета, критерии и показатели готовности к профессиональной деятельности в сфере специального образования. Определено, что в структуре подготовки коррекционных педагогов следует уделять внимание таким компонентам: мотивационному (мотивация на овладение знаниями, профессиональной деятельностью, желании работать с детьми с нарушениями развития), поведенческом (самоконтроль в общении с детьми с особыми потребностями, их родителями, социальными институтами).

***Ключевые слова**: підготовка, коррекционные педагоги, специальное образование, профессиональная деятельность, студенты, качества, готовность*

SUMMARY

Proskurnyak O. On the Problem of Preparation of Correctional Teachers for Professional Activity.

The topicality of the problem of preparation of correctional teachers is proved in the article. The profession of correctional teachers is widely spread and supported by the demands of the society at the present stage. The qualities which are crucial for a correctional teacher in his professional activity, such as empathy, pedagogical tact, reflection etc., were defined. The studies of scientists about a professional portray of an expert in the sphere of special education are analysed. The criteria and the rate of preparedness of future correctional teachers for their professional activity are identified. It was defined that in the structure of preparation of correctional teachers much attention should be given to the following components: motivational, cognitive, and behavioral. The motivational component is examined through the prism of the formation of motivation for getting knowledge, professional activity, and the desire to work with children who have a disturbance of development. The cognitive component is seen as gaining experience in practice. The behavioral component is regarded as the formation of self-control in the communication with children, who have psychophysical disorders, their parents and social situations. The preparation of Bachelors of Correctional Behavior implies the use of specific methods and means of education. Along with the traditional forms of teaching (lectures, seminars, practical classes) the innovational ones are used as well. These are the forms that imitate the future professional activity of students: situational and role plays, trainings. It is determined by the necessity of the development of students' skill to work both independently and as team players. The ability of applying knowledge in practice and planning the content of one's

activity is formed. The development of the program of psychological follow-up for the students whose field of study is "Specific education" is considered to be a prospect for the research.

***Key words**: preparation, correctional teachers, special education, professional activity, students.*

УДК 378.147:372:808.5

Віталія Тарасова, Оксана Ільченко
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

РОЛЬ ПРАКТИЧНОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРІ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті розкривається структура практичного компоненту в системі формування риторичної культури корекційних педагогів. Зазначається, що практичний компонент риторичної культури корекційного педагога є одним із основних складників структури педагогічної діяльності, що включає в себе весь спектр мовленнєвих умінь, а також уміння організовувати процеси комунікації, взаємодіяти з суб'єктами виховного процесу. Риторична культура корекційного педагога – це складне особистісне утворення, що передбачає зразкову трансляцію через публічне мовлення вербальних та невербальних засобів. Риторична культура корекційного педагога зумовлена специфікою його роботи, а саме: спілкуванням з дітьми різних вікових груп, які мають особливі потреби.

***Ключові слова:** практичний компонент, структура мовлення, складники риторичної культури, техніка мовлення, корекційний педагог, риторика, мовленнєві акти, мовлення.*

Постановка проблеми. У зв'язку з соціально-економічними змінами, що відбуваються в суспільстві, змінюється й тип освіти, змінюється його основний принцип: активний односторонній вплив на особистість замінюється взаємодією дорослого й дитини. Основою такої взаємодії є взаєморозуміння, підтримка й довіра. Така взаємодія, що є умовою гуманізації навчального процесу, веде до необхідності змін і вдосконалення критеріїв оцінки діяльності корекційного педагога. Одним із критеріїв оцінки діяльності корекційного педагога є риторична культура. Риторична культура корекційного педагога – це складне особистісне утворення, що передбачає зразкову трансляцію через публічне мовлення вербальних і невербальних засобів. Провідними чинниками, які забезпечують риторичну культуру, є глибокі знання мовної системи та сформовані вміння й навички реалізації мовленнєвих актів. Риторична культура корекційного педагога зумовлена специфікою його роботи, а саме: спілкуванням із дітьми різних вікових груп, що мають особливі потреби. Такі діти мовлення вихователя розглядають як зразок для наслідування і це зумовлює великі обсяги пропедевтичної роботи, розвиток у дітей комунікативних умінь і навичок із метою організації ефективного спілкування.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури з проблеми формування риторичної культури дає можливість виокремити такі аспекти її вивчення: формування в студентів навичок монологічного висловлювання (Г. Васильєва, Л. Головата, В. Костомаров, В. Скалкін та інші); характеристика мовленнєвих якостей учителя (Д. Балдинюк, Р. Хмелюк та інші); комунікативна підготовка майбутнього педагога (В. Кан-Калік, М. Петров, В. Полторацька, В. Ряховський, І. Страхов та інші); визначення функцій мовлення в педагогічному процесі (М. Головань, Н. Іполитова, Т. Ладиженська та інші); розвиток педагогічної творчості (М. Лазарєв, І. Синиця, І. Страхов) та риторико-мовленнєвого компонента в структурі педагогічної діяльності (В. Артемов, М. Вашуленко, Ф. Гоноболін, І. Зязюн, А. Капська, М. Пентилюк, Г. Сагач, Л. Ткаченко, О. Штепа).

Метою даної статті є обґрунтування необхідності формування риторичної культури майбутніх корекційних педагогів у вищих навчальних закладах у процесі дослідження проблеми педагогічної творчості й ролі практичного компонента в структурі педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. На основі набутих знань у майбутніх корекційних педагогів формуються способи діяльності та досвід їх здійснення, який втілюється в уміннях. Тож розглянемо вміння, що складають практичний компонент риторичної культури майбутнього фахівця спеціального закладу. Для позначення цих умінь будемо використовувати термін «риторичні вміння».

Риторичні вміння в професійній діяльності педагога мають свою специфіку (суб'єкт-суб'єктна модель стосунків; діалогічність риторичної комунікації; мета – досягнення взаєморозуміння, співробітництва; переконання – засіб досягнення розуміння). А. Первушина визначає риторичні вміння як інтегративну властивість особистості, що ґрунтується на раніше засвоєних знаннях і набутих навичках, та виявляється у здатності виконувати риторичну діяльність у нових, змінених умовах. До системи риторичних умінь, необхідних педагогу, дослідниця справедливо відносить уміння готувати публічну промову й виступати з нею перед аудиторією; уміння вести бесіду, ділову розмову; володіти конструктивним полілогом у формі дискусії, диспуту, полеміки; уміння давати загальноріторичну оцінку якості й ефективності продукту мисленнєво-мовленнєвої діяльності.

Дослідниця Л. Аксьонова серед риторичних умінь педагога головними вважає вміння:

1) проектувати риторичну ситуацію у процесі діяльності щодо створення педагогічної форми;

2) планувати і творчо розв'язувати риторичне завдання, тобто перетворювати педагогічну форму в риторичну дію;

3) здійснювати риторичну рефлексію.

Важливим складником практичного компоненту риторичної культури педагога є техніка мовлення.

Техніку мовлення педагога повинні відрізняти такі ознаки: зверненість до аудиторії, спрямованість на вирішення певних навчально-виховних цілей, активність, внутрішня сила, виразність, образність, плавність, простота, стисліть, логічна стрункість. Вона повинна будуватися з розрахунком на діалог, як відкритий, так і внутрішній. Особливо важливо прагнути до образності мовлення. Учитель повинен так розповідати, щоб збудити в уяві учня певні образи.

Складовими техніки мовлення є якості, що характеризують правильну вимову звуків і слів (звуковимова, дикція), елементи звукової виразності мовлення (інтонація, темп), рухливі засоби виразності (міміка, жести), а також елементи культури мовленнєвого спілкування (загальний тон мовлення). До складу техніки мовлення також включаємо мовленнєвий слух і мовленнєве дихання.

У техніці мовлення велику роль відіграє голос, який є основним інструментом діяльності педагога-вихователя. За допомогою голосу людина творить звуки, які зливаються в мову. Звуки, які народжуються в голосовому апараті, є дієвим інструментом педагога.

Важливим елементом риторичної культури педагога є володіння дикцією, адже від неї залежить правильне вимовляння, ступінь виразності у вимові слів, складів, звуків у розмові, викладання навчального матеріалу вчителем тощо, а, отже, розуміння аудиторією змісту вербального повідомлення.

Оволодіння ораторським мистецтвом як складової риторичної культури вимагає оволодіння педагогом технікою дихання, оскільки воно значною мірою визначає якість звуку й мовлення, а також розвитку «мовленнєвого слуху», що включає в себе здатність до слухової уваги, розуміння слова, музики, уміння сприймати й розрізняти якість мовлення, голосу, тембру, допомагає сприйняти інтонацію, чіткість мови, її темп.

Одним із головних складників риторичної культури дефектолога є вміння риторичного бачення ситуації мовленнєвої взаємодії суб'єктів освітньої діяльності.

Необхідність таких умінь стає очевидною, якщо врахувати, що власне риторична діяльність починається з правильного бачення риторичної ситуації (сукупності умов і обставин, необхідних для здійснення риторичної діяльності), тобто з дотекстових параметрів, які містять у собі діалогічний потенціал.

Необхідно уточнити, що аналіз ситуації взаємодії на основі риторичних знань не вступає в протиріччя з традиційним аналізом ситуації мовленнєвої взаємодії, яке протікає в конкретних жанрах мовленнєвої діяльності, а не риторичної. Тому риторичне бачення ситуації взаємодії не виключає встановлення належності оратора та аудиторії до певної соціально-історичної

спільноти, включаючи їх об'єктивні й суб'єктивні характеристики, специфіку взаємодії оратора з конкретною аудиторією; визначення жанру виступу (під жанром ми розуміємо форму організації мовного матеріалу, що виділяється в межах того чи іншого функціонального стилю, вид висловлювань, створюваних на основі стійких повторюваних, тобто відтворюваних, моделей і структур у мовних ситуаціях); аналізу зовнішніх обставин (коли і де вимовляється); аналізу актуальності й інтересу обраної теми для конкретної аудиторії; уявлення про мету, тобто про те, що, на думку учасників спілкування, може бути результатом промови в цій ситуації.

Практичний компонент риторичної культури корекційного педагога включає також уміння постановки риторичного завдання в межах проектування педагогічної форми (заняття). Риторичним завданням, згідно з концепцією формування риторичної культури дефектолога, є перетворення педагогічної форми в риторичну подію, спільне буття учасників педагогічного процесу. Завдання опису вищеназваного показника вимагає, на наш погляд, розгляду етапів діяльності педагога з проектуванням заняття в межах традиційного підходу, який широко представлений у педагогічній літературі, і в межах риторико-педагогічного підходу, який представлений у нашому дослідженні.

Одним із складників риторичної культури дефектолога є вміння виявляти причини невдач чужого дискурсу і своїх мовних недоліків на основі риторичних знань. У центрі опису цього показника лежить уявлення про техніку на підставах риторичного аналізу тексту (дискурсу), володіння якою дає можливість педагогу виявляти причини невдачі чужого дискурсу і своїх мовних недоліків на основі риторичних знань.

Важливим елементом практичного компоненту риторичної культури педагога є вміння самопрезентації, адже якщо вчитель дитині не подобається або дуже подобається, то це погано позначається на сприйманні ним змісту повідомлення, ускладнює встановлення педагогічної взаємодії з вихованцем і, як наслідок, знижує ефективність виховання й навчання. Тому педагогу слід уміти здійснювати «самоподачу» себе вихованцям. Цьому сприяють: привабливість учителя; дії, що викликають довіру; посмішка; відвертість; компетентність; упевненість у собі; спокій, гарний настрій, доброзичливість; спокійний погляд в очі учнів.

Сприйняття дітьми вчителя означає сприйняття ними й того, що він говорить. Тому йому слід вміти точно формулювати свої думки, викладати їх доступною для співрозмовника мовою, орієнтуватися у спілкуванні на реакцію співрозмовника.

Корекційний педагог у своїй професійній діяльності має можливість упродовж всього дня – під час занять, ігор, прогулянок, трудової та господарсько-побутової діяльності – вести з дітьми непідготовлену бесіду, тобто сформовану у вільному мовленнєвому спілкуванні. Отже,

складниками риторичної культури мають бути не тільки володіння зразковим мовленням, а й комунікативними вміннями, які включають уміння організовувати процеси комунікації, взаємодіяти з суб'єктами виховного процесу, за небагатьма ознаками передбачати розвиток комунікації, бачити варіанти комунікативної взаємодії; надавати допомогу вихованцям під час вирішення навчальних завдань, знаходити та тактовно виправляти помилки у висловлюваннях інших людей; підбирати переконливі аргументи на користь своєї позиції; відкрито демонструвати і, за необхідності, відстоювати з повагою до почуттів, прав та думок іншої особистості свою позицію; уміння сценічної майстерності.

Важливим елементом риторичної культури фахівця спеціального закладу, на нашу думку, є емпатійні вміння.

Показником емпатійних здібностей є сенситивність (імпресивна емоційність) – підвищена емоційна чутливість до явищ будь-якого рівня. Ця якість забезпечує збагачення емоційного досвіду особистості й відіграє важливу роль у роботі корекційного педагога.

Однією з надзвичайно важливих складових риторичної культури дефектолога є сценічна майстерність, що передбачає оволодіння студентами артистичними вміннями, тому вважаємо за доцільне більш докладно розглянути цей аспект.

Вітчизняна педагогіка має цілий напрям дослідження проблем розвитку особистості засобами драматичного мистецтва. Ідея використання досягнень театральної педагогіки в підготовці педагога не є новою. У педагогічній діяльності питання формування артистизму й акторсько-сценічних умінь знайшли відображення у працях А. Макаренка, сучасних педагогів Ю. Азарова, В. Гриньової, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Никандрова, Т. Ткаченко та багатьох інших.

У той самий час огляд стану досліджуваної проблеми і наш власний практичний досвід роботи зі студентами корекційних факультетів дає підстави свідчити, що проблема формування вмінь сценічної майстерності у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема для формування їхньої риторичної культури, у вищій школі розроблена недостатньо. Можливості театральної педагогіки майже не використовуються, хоча наявні праці становлять для цього серйозну наукову базу. Як справедливо відзначає Т. Ткаченко, існуючі методи підготовки до професійної діяльності не завжди відповідають вимогам життя, у вищих навчальних закладах невиправдано використовуються малопродуктивні форми навчання, механічно копіюється вітчизняний і закордонний досвід, недостатньо враховуються особливості регіональної соціокультурної ситуації [5].

У науковій літературі визначення поняття «артистизм» подається неоднозначно. Так, В. Загвязинський розглядає артистизм як особливу

образно-емоційну мову творення нового; як проникливий стиль співтворчості педагога й учня, орієнтований на розуміння та діалог з іншим, другодомінантність; як здатність майже миттєво переключатися на нові ситуації, опинятись у новому образі; як багатство особистісних проявів, образний шлях постановки й вирішення проблеми, гра уяви, добірність, натхнення, відчуття внутрішньої волі [1].

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо вміння сценічної майстерності майбутніх фахівців як складову артистизму, що формується у процесі духовно-практичного освоєння особистістю певних видів творчої діяльності з метою оволодіння риторичною культурою.

Формуючи вміння сценічної майстерності майбутнього фахівця, доцільно звернутися до системи К. Станіславського [4], яка, на противагу театральним системам, що існували раніше, будується не на вивченні кінцевих результатів творчості, а на з'ясуванні причин, які породжують той чи інший результат. Вона спрямована на свідоме оволодіння підсвідомими творчими процесами, досліджується шлях органічного перевтілення актора в образ.

Сценічна майстерність передбачає володіння своїм тілом, а саме: жестом, мімікою, пантомімікою. Ці вміння є складовими елементами педагогічної техніки, які в сучасній педагогіці отримали назву *кінетичні вміння вчителя* (вихователя, педагога) [2].

Майбутньому педагогу необхідно оволодіти виразністю та рухливістю зовнішніх проявів (у міміці та жестах). Це дає можливість посилювати вплив на вихованців, а також допомагає більш раціонально й економно висловлювати свої думки, волю, наміри щодо них. Водночас слід пам'ятати, що в процесі спілкування не завжди корисно відображати свій стан на обличчі, іноді за допомогою жестів, міміки та пантоміміки треба «заховати» свої почуття, зіграти на них.

Кожен жест повинен мати психологічний і змістовий підтекст. Оволодіваючи жестами, необхідно прагнути того, щоб вони були доцільними, правдиво й доцільно виражали зміст мови, думки, архітектоніку почуттів.

Міміку важко алгоритмізувати, вона настільки індивідуалізована й залежить від особливостей учнів, конкретних обставин, що необхідно говорити про оволодіння її технікою більшою мірою як потенційною властивістю педагога. Водночас сучасними фахівцями вироблені спеціальні вправи на розвиток мімічних умінь.

Указані вміння допомагають вихователю цілеспрямовано й раціонально, згідно з педагогічними потребами, організовувати свою психіку, використовувати відповідні компоненти психічної діяльності для створення оптимальних умов під час риторичного виховання дітей. Особливо це стосується вміння педагога оцінювати свої почуття й емоції в конкретний момент, управляти ними в процесі спілкування з дітьми,

використовувати їх для створення оптимальних умов перебігу навчально-виховного процесу, а також формування риторичної культури вихованців.

На думку психологів, регулювання процесів у емоційній сфері виключає акти, що мають характер прямого самоконтролю, а виступають у вигляді психологічних операцій, які мають непрямий характер, однак, ми вважаємо, що майбутньому дефектологу необхідно навчитися певною мірою стримувати певні почуття та стимулювати ті, які сприяють вирішенню педагогічних задач. Щоб уникнути, зменшити силу якогось почуття, необхідно відволікатися від джерел, які його спричинили, переключитися на іншу діяльність або об’єкт, зосередити свою увагу на пошуках раціональних шляхів вивчення нової інформації.

Регулюючи свої почуття й емоції, педагог повинен виходити з установки на попередні утруднення і готувати себе до їх подолання, а також бути впевненим в ефективності подібної роботи. Така активна професійна позиція допомагає гальмувати прояв небажаних почуттів і емоцій.

Узагальнюючи наведені вище положення можемо зазначити, що практичний компонент риторичної культури корекційного педагога є одним із основних складників риторичної культури, що включає в себе весь спектр мовленнєвих умінь, а також уміння організовувати процеси комунікації, взаємодіяти з суб’єктами виховного процесу, за небагатьма ознаками передбачати розвиток спілкування, бачити варіанти комунікативної взаємодії; надавати допомогу вихованцям під час вирішення навчальних завдань, знаходити та тактовно виправляти помилки у висловлюваннях інших людей; підбирати переконливі аргументи на користь своєї позиції; відкрито демонструвати і, за необхідності, відстоювати з повагою до почуттів, прав та думок іншої особистості свою позицію; уміння сценічної майстерності.

ЛІТЕРАТУРА

1.Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1987. – 159 с.

2.Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії / І. А. Зязюн. – Київ : МАУП, 2000.– 312 с.

3.Исаев И. Ф. Развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя в условиях модернизации педагогического образования / И. Ф. Исаев // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2006. – Вип. 29. – С. 63−72.

4. Станиславский К. С. Собрание починений : в 8 т. / К. С. Станиславский. – Москва : Искусство, 1954. – 416 с.

5. Ткаченко Т. В. Основи формування професійно-педагогічної культури вчителя музики й співу : навч.-метод. посібник / Т. В. Ткаченко. – Харків, 2005. – 181 с.

РЕЗЮМЕ

Тарасова В., Ильченко О. Роль практического компонента в структуре формирования риторической культуры коррекционных педагогов.

В статье раскрывается структура практического компонента в системе формирования риторической культуры коррекционных педагогов. Отмечается, что практический компонент риторической культуры коррекционного педагога является одним из основных составляющих элементов структуры педагогической деятельности, который включает в себя весь спектр речевых умений, а также умение организовывать процессы коммуникации, взаимодействовать с субъектами воспитательного процесса, с незначительными признаками предусматривать развитие общения, видеть варианты коммуникативного взаимодействия; оказывать помощь воспитанникам при решении учебных задач, находить и тактично исправлять ошибки в высказываниях других людей; подбирать убедительные аргументы в пользу своей позиции.

***Ключевые слова**: практический компонент, структура речи, составляющие риторической культуры, техника речи, коррекционный педагог, риторика, речевые акты, речи.*

SUMMARY

Tarasova V., Ilchenko O. The role of practical component in the structure of the formation of rhetorical culture of correctional pedagogues.

The article reveals the structure of the practical component in the system of formation of rhetorical culture of correctional pedagogues. It is noted that the practical component of the correctional pedagogue's rhetorical culture is one of the main components of the structure of educational activities, including the entire spectrum of speech abilities, as well as the ability to organize communication processes, interact with the subjects of the educational process, to interact with the actors of the educational process, with slight signs include the development of communication, see the options of communicative interaction; assist pupils in solving educational problems, find and fix bugs in tact utterances of others; pick up a convincing argument in favor of its position; openly demonstrate and uphold respect for the feelings and rights of the other person views their position, if necessary; ability to dramatic art.

It is noted that an important part of the practical component of the rhetorical culture of the teacher is a speech technique. The characteristic features and voice quality technology are characterized. The author also draws attention to the teacher's diction as an important element of culture. It is noted that the diction depends on the correct pronunciation of the degree of expressiveness in the pronunciation of words, syllables, sounds in conversation, teaching teacher training material, and therefore, understanding by the audience the content of verbal communication. Considerable attention is paid to self-presentation, because if the child does not like the teacher, or really likes, it has a bad effect on the perception of the meaning of their messages; it is difficult to establish pedagogical interaction with pupils and, as a consequence, it reduces the effectiveness of education and training.

The article draws attention to the fact that one of the most important components of the rhetorical culture of pathologists is dramatic art, which involves mastering artistic skills by the students. It is noted that native pedagogy has a number of research works which concern the development of the personality by means of dramatic art. The idea of using the achievements of the art pedagogy in teacher's training is not new. It is noted that reviewing the status of the research problem allows indicate that the problem of formation of the abilities of performing excellence in the field of professional training of future specialists, including the formation of their rhetorical culture in higher education is not sufficiently developed.

***Key words:** practical component, speech structure, comprising rhetorical culture, speech technology, correctional pedagogue, rhetoric, speech acts, speech.*

РОЗДІЛ VI. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

УДК 140.8:378.14(477)

Іван Аносов
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНЕ ВЧЕННЯ ЯК ОСНОВА ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

У статті автор визначає умови ефективності управління професійною підготовкою педагогів у межах філософсько-антропологічного вчення та встановлює складові управління процесом професійної підготовки педагогів. У процесі дослідження встановлено, що умовами ефективності управління професійною підготовкою педагогів у межах філософсько-антропологічного вчення є: поліпшення управління за рахунок уваги до диференційованих потреб студентів і викладачів; управління в контексті особистісно-орієнтованих мети, стратегії, структури; урахування природних можливостей особистості в процесі інноваційної діяльності. Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо аналіз акмеології навчання й виховання в контексті філософсько-антропологічного вчення.

***Ключові слова**: філософсько-антропологічне вчення, методологія, саморозвиток людини, особистість, освіта, гуманістична парадигма, педагогічна система, професійна підготовка, педагогіка, антропогенез, акмеологія.*

Постановка проблеми. Плюралізм, поліпарадигмальність і гетерогенність, невизначеність як характерні риси постмодерністського середовища сучасного суспільства вимагають від науки й освіти забезпечення людини таким знанням, що має особистісну природу, є певним ресурсом саморозвитку людини, дієвим механізмом мінімізації суперечностей соціуму, динамічним процесом, суспільною й особистісною цінністю, конкурентною перевагою у праці тощо.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій свідчить, що філософсько-антропологічне вчення може виступати методологічною основою забезпечення професійної підготовки педагогів, що набуває пріоритетного значення, а перехід освіти з формування особистості на стратегію її розвитку й саморозвитку вже частково реалізується в особистісно орієнтованих, гуманістичних парадигмах і педагогічних системах, що знаходить відображення в наукових розробках педагогічних проблем (А. Алексюк, Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, В. Загвязинський, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко), соціально-освітніх (І. Бойченко, В. Воронкова, М. Євтух, Т. Розова, Г. Філіпчук), антропологічних проблем (Б. Бім-Бад, О. Больнов, І. Дерболав, В. Загороднюк, М. Култаєва, А. Лой, В. Макареня, В. Максакова, О. Огурцов, І. Предборська, І. Радіонова, Х. Рот, І. Степаненко, В. Табачковський, Т. Троїцька, Н. Хамітов, А. Черній і багато інших).

У контексті професійної підготовки педагогів значний внесок зробили О. Абдулліна, О. Глузман, Н. Дем'яненко, М. Елькін, С. Єлканов, І. Зязюн, Б. Корольов, Н. Кузьміна, Є. Павлютенков, П. Підкасистий, О. Савченко, С. Сагарда, С. Сисоєва, М. Шкіль та ін.

Разом із тим, аналіз сучасної освітньої діяльності демонструє низку суперечностей у теорії та практиці управління якістю вищої освіти, головними серед яких у зазначеному контексті слід вважати такі:

- сучасна освіта розвивається в умовах дії різноманітних тенденцій, підходів, чинників, що впливають на неї неоднозначно, при цьому концептуалізація зусиль і прагнень до реалізації проголошених та задекларованих цілей і цінностей вищої освіти майже відсутня;

- освіта все більше орієнтується на створення можливостей для формування індивідуальностей, які мають власну позицію й уміють цінувати думку інших, спроможні вести автентичний діалог із представниками інших культур тощо, водночас навчальна діяльність зазвичай спрямована на оволодіння певним обсягом предметів (дисциплін), які так само неоднозначно й суперечливо презентують викладачі й відтворюють студенти;

- не припиняється ідейна боротьба двох протилежних розумінь сутності освіти, що позначається на змісті, формах та швидкості модернізаційних змін: відродження первісної ідеї про освіту як природну адаптивну стратегію людини (Аристотель, І. Кант, Г. В. Ф. Гегель та ін.), як систему, що надає не стільки професію, скільки життєві орієнтири, певний світогляд (Е. Гусинський, Дж. Г. Ньюмен, Х. Ортега-і-Гассет, Є. Ігнатьєва, В. Кремень, Л. Мікешина, В. Табачковський, М. Шелер та інші), і традиційне розуміння навчання як засвоєння великого обсягу інформації, зміст та обсяг якої визначаються стандартами ВНЗ, викладачами;

- освіта має забезпечити людину вмінням орієнтуватись у величезному обсязі інформації, що містить закони розвитку світу, структурувати, осмислювати й використовувати її на практиці, добудовуючи картини світу, «донавчаючи і перенавчаючи себе», проте навчальні плани, педагогічні концепції не орієнтовані на подібну діяльність.

Таким чином, професійно-педагогічна освіта, яка повинна поєднувати методологічну, загальнопедагогічну, предметно-професійну й технологічну частини, не спирається достатньою мірою на філософсько-антропологічний потенціал. У помітних зрушеннях від соціоцентрованого до людиноцентрованого розуміння освіти як підсистеми особистості, «яка формується разом із особистістю», до визнання освіти не стільки навчальною діяльністю, скільки соціокультурною цінністю й діяльністю, що орієнтована на осягнення універсальних законів, ми у здійсненні освітніх перетворень спостерігаємо певний консерватизм, інерційність і «великі сподівання» на антропологізацію освіти.

Мета статті – спираючись на багатий потенціал філософсько-антропологічного вчення, визначити умови ефективності управління професійною підготовкою педагогів у межах антропологічно спрямованого підходу та встановити складові управління процесом професійної підготовки педагогів.

Методи дослідження. У процесі дослідження використано інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого здійснювалося вивчення, теоретичний аналіз і синтез філософських, педагогічних та психологічних праць, офіційних і нормативних документів, навчальних програм, підручників і посібників, емпіричних джерел із узагальненням досвіду професійної підготовки студентів педагогічного університету; метод критично-конструктивного аналізу, який дав змогу виявити тенденції інтеграції філософсько-антропологічної думки в теорію і практику професійної підготовки студентів педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу. У змістовній, концептуальній розробці уявлень про професійний розвиток особистості важливу роль відіграє модель професійно-педагогічної підготовки. Якщо звернутися до моделей особистості й діяльності педагога, то стає очевидним, що це не може бути одномірна модель, опис виду діяльності чи абстрактна модель узагальнення професійно-особистісних якостей [3, 233–235]. Це повинна бути модель складноорганізованої діяльності, що включає професійний профіль регуляторів праці – об’єкта, суб’єкта, суб’єкт-об’єктних відносин. У професії вчителя всі ці регулятори мають не лише предметну, а й особистісну спрямованість, у чому виражається специфіка педагогічної діяльності. Отже особистість – це основний, системоутворювальний чинник професіограми педагога, звідки випливає й особливість управління професійною підготовкою в педагогічному університеті: воно повинно бути антропологічно спрямованим на виховання особистості майбутнього вчителя.

З метою підготовки вчителя до особистісно-орієнтованої освіти об’єктом професійного розвитку в навчальному закладі повинні стати такі інтегральні характеристики особистості педагога: спрямованість, компетентність, емоційна й поведінкова гнучкість. Ідеї цілісності, єдності особистісного й професійного розвитку людини лежать в основі запропонованої нами концепції антропологічно спрямованого управління, де провідним фактором розвитку є мотиваційно-ціннісна сфера особистості, її активність, потреба в самореалізації.

Як відомо, особистість є суб’єктом і об’єктом антропологічно спрямованого управління в умовах університетської освіти. Стан відносин, цілісність складної соціальної системи залежать передовсім від збалансованості двох підсистем: об’єкта й суб’єкта соціального управління. Об’єктом у психологічному розумінні є спільність людей, об’єднаних у межах даної організації. Але педагогіка, спираючись на положення соціальної

психології, звертає увагу не стільки на колектив, скільки на особистість, у чому й полягає зміст особистісно-орієнтованого підходу в освіті [1, 68].

Щодо провідного характеру антропологічно спрямованого управління професійною підготовкою студентів – розвитку особистості, то правильним є висновок В. Франкла про те, що основною рушійною силою в поведінці особистості є устремління людини до пошуку й реалізації сутності свого життя [4, 183]. Традиційна педагогічна наука і практика, проголошуючи «накопичення знань», формування «вмінь і навичок», у кращому разі – «розвиток інтелекту» й «індивідуальний підхід», ігнорувала потребу молоді в пошуках сенсу життя і діяльності. Тому сьогодні на перший план висувається завдання переорієнтації з особистісно-орієнтованого навчання в старому розумінні на педагогічну взаємодію в системі «особистість-особистість». У цій системі «озброєння знаннями і вміннями» – базове, але не основне завдання, першочерговим же є формування відносин, особистісних сутностей і цінностей життя, професійно-педагогічної діяльності.

Аналізуючи професійний розвиток як безперервний процес самопроектування можна виділити в ньому три основні стадії становлення особистості: самовизначення, самовираження, самореалізація. Саме на останній стадії формується життєва філософія людини, усвідомлюється сутність життя, утверджується суспільна позиція. У результаті суб'єкт, досягнувши професійної компетентності, гармонійно розвиває свою особистість.

Отже, розвиток особистості (її інтегральних характеристик) визначає успіх професійної підготовки й разом із тим удосконалення тієї чи іншої професійної діяльності визначає стратегію розвитку особистості.

Підготовка до професії – це багато в чому вибір між стратегією адаптації, з одного боку, і стратегією вивільнення внутрішніх ресурсів розвитку особистості, що включає вміння розв'язувати ціннісно-моральні проблеми і за необхідності протистояти довкіллю, – з іншого. Тому професійний розвиток майбутнього вчителя – це і результат, і засіб розвитку особистості.

Одним із завдань сучасної системи управління процесом професійної підготовки майбутніх педагогів є створення найбільш сприятливих умов для підвищення активності й самостійності студентів шляхом самоврядування, яке постає як процес перетворення студента з об'єкта на суб'єкт. Мова йде про визнання прав суб'єкта управління не тільки деканатами і кафедрами, а й студентськими групами та окремими студентами.

В особистісно-орієнтованому підході управління процесом професійної підготовки майбутніх педагогів ми виділяємо чотири основні напрями дослідження професійного розвитку особистості: змістовий, динамічний, інституціальний, технологічний. Складовими змістового напряму є філософське наповнення діяльності; динамічного – поле

професійного розвитку через ідентифікацію до творчої самореалізації; інституціального – організація позитивного, гуманістичного середовища; технологічного – адекватні форми, методи й засоби реалізації антропологічно спрямованого управління в системі професійної підготовки в педагогічному університеті.

Висновки. Таким чином, можна виділити такі умови ефективності управління професійною підготовкою педагогів у межах філософсько-антропологічного вчення: поліпшення управління за рахунок уваги до диференційованих потреб студентів і викладачів; управління в контексті особистісно-орієнтованих мети, стратегії, структури й інших вимірів, урахування природних можливостей особистості у процесі інноваційної діяльності; підвищення уваги до гармонізації взаємовідносин і взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

Можна зазначити, що управління процесом професійної підготовки педагогів на основі філософсько-антропологічного вчення сприяє розвиткові гуманістичного світогляду, складовими якого можна вважати органічну орієнтованість на кожну людину як на таку, що має певну цінність і невід'ємні права й обов'язки; визнання антропологічних цінностей (життя, фізичне й психічне здоров'я студента, дотримання його прав і свобод тощо) як пріоритетних; формування ціннісного ставлення до кожного дня й періоду життя; визнання й органічне сприйняття гуманістичних цілей виховання (цілісного розвитку людини як особистості, гармонії з природою, суспільством, собою, створення комфортних емоційних умов у навчальному закладі тощо); орієнтація на виховання як на важливий компонент педагогічного процесу, а також як на взаємодію, діалог, взаємний рух студента і викладача назустріч один одному; усвідомлення того, що успішно навчати й виховувати можна лише за умов взаємної поваги.

Перспективами подальших досліджень у межах філософсько-антропологічного вчення можуть бути: проблеми розвитку дитини в дошкільному періоді, оскільки значні антропологічні навантаження можна зафіксувати лише в перші роки її життя й через антропогенез можна індексувати виміри, що необхідні для вивчення психології учня; філософсько-антропологічне вчення в акмеології навчання і виховання, методологічні проблеми життєтворчості особистості, феноменологічна та культурна антропологія в освіті, що відкриє можливість проведення кросс-культурних порівняльних досліджень антропологічного підходу тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондар. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – 191 с.

2. Геращенко И. Г. Философско-методологические и социокультурные основания дидактики : дис... докт. филос. наук : 09.00.01. – Саратов, 1995. – 232 с.

3. Панченко Г. Д. Психолого-педагогічна підготовка студентів педвузу – основа їхньої педагогічної творчості / Г. Д. Панченко, Т. С. Коршак, О. Г. Гавриленко // Творча

особистість вчителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – К. : УДПУ, 1997. – С. 233–235.

4. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

РЕЗЮМЕ

Аносов И. Философско-антропологическое учение как основа теории и практики управления процессом профессиональной подготовки педагога.

В статье автор определяет условия эффективности управления профессиональной подготовкой педагогов в рамках философско-антропологического учения и устанавливает составляющие управления процессом профессиональной подготовки педагогов. В процессе исследования установлено, что условиями эффективности управления профессиональной подготовкой педагогов в рамках философско-антропологического учения являются: улучшение управления за счет внимания к дифференцированным потребностей студентов и преподавателей; управление в контексте личностно-ориентированных цели, стратегии, структуры; учет природных возможностей личности в процессе инновационной деятельности. Перспективным направлением дальнейших исследований считаем анализ акмеологии обучения и воспитания в контексте философско-антропологического учения.

***Ключевые слова**: философско-антропологическое учение, методология, саморазвитие человека, личность, образование, гуманистическая парадигма, педагогическая система, профессиональная подготовка, педагогика, антропогенез, акмеология.*

SUMMARY

Anosov I. Philosophical-anthropological doctrine as a basis for the theory and practice of the teacher training process management.

The author defines the terms of management efficiency by training teachers in the framework of philosophical and anthropological doctrine and establishes the constituent components of the process of teachers training management. The study used the interpretational and analytical method and critical-constructive analysis. With the help of these methods it is established that the conditions of effectiveness of management of teachers training in the framework of philosophical and anthropological doctrine are: improved management attention due to the differentiated needs of students and teachers; management in the context of student-oriented goals, strategy, structure; accounting natural abilities of the individual in the process of innovation; increased attention to the harmonization of relations and interaction between the subjects of the pedagogical process. Management of the teachers training process on the basis of philosophical and anthropological doctrine promotes humanistic outlook, the components of which can be considered as an organic focus for each person as having some value and inalienable rights and responsibilities; recognition of anthropological values (life, physical and mental health of students, respect for their rights and freedoms) as a priority; the formation of the valuable relation to each day and the period of life; recognition and the organic perception of humanistic education (integral development of man as a person, harmony with nature, society, by itself, create a comfortable emotional conditions in an educational institution). It is focused on education as an important component of the educational process, as well as interaction, dialogue, mutual movement of students and teachers to meet each other; awareness that successfully train and educate only in conditions of mutual respect. The results can be used in the preparation of curricula on pedagogy and history of pedagogy, in the writing of textbooks and manuals for students.

Prospects for further research within the philosophical and anthropological doctrine are: the problem of a child development in the preschool period, since significant

anthropological load can be detected only in the first years of his life and can be indexed by anthropogenic measurements needed for the study of the psychology of the student; philosophical and anthropological acmeology doctrine in training and education, methodological problems of vital and creative personality, phenomenological and cultural anthropology in education, which opens the possibility of cross-cultural comparative studies of the anthropological approach.

Key words: *philosophical and anthropological teaching methodology, self-development of human personality, education, humanistic paradigm, educational system, vocational training, education, anthropogenesis, acmeology.*

РОЗДІЛ VII. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

УДК 371.035:477

Майя Бабкіна
Національний університет «Львівська політехніка»

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

У статті розглянуто пріоритетні наукові підходи до організації процесу громадянського виховання молоді. Зазначено, що дотримання цих підходів забезпечить виховання громадянина-патріота, якому притаманні моральна та правова культура, громадянська зрілість і самосвідомість, який поважає історико-культурну спадщину свого народу, залучається до активної громадянської діяльності й соціальної взаємодії, утверджуючи свою потребу в реалізації особистісних цінностей і власних світоглядних позицій.

Ключові слова: *громадянське виховання, науковий підхід, громадянська зрілість, громадянська компетентність, громадянська активність, соціальне середовище, соціальна взаємодія, історико-культурна спадщина.*

Постановка проблеми. Політичні, економічні, соціальні зміни, які відбуваються на сучасному етапі в Україні, вимагають формування нового типу громадянина – компетентного, з високим рівнем розвитку моральних якостей, здатного набувати необхідні навички громадянської активності й соціальної взаємодії, брати участь у вирішенні суспільно значимих проблем своєї громади та країни. Саме тому набуває актуальності необхідність у розробці ефективних форм і методів реалізації системи громадянського виховання особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Актуальні проблеми громадянського виховання молоді, інноваційні виховні технології формування суспільно-активної особистості, філософсько-культурологічні та психолого-педагогічні аспекти формування громадянина висвітлені в дослідженнях Р. Арцишевського, Т. Бакки, І. Беха, М. Боришевського, П. Вербицької, В. Горбатенка, Н. Дерев'янко, В. Іванчук, П. Кендзьора, Л. Корінної, Л. Крицької, С. Позняк, О. Пометун, С. Рябова, О. Сухомлинської, І. Тараненко, Т. Титаренко, К. Чорної, М. Шимановського та ін. Успішна організація процесу громадянського виховання молоді вимагає дотримання наукових підходів.

Мета статті – розкрити пріоритетні наукові підходи до організації процесу громадянського виховання молоді в сучасних умовах трансформації громадянського суспільства в Україні.

Виклад основного матеріалу. Реалізація мети й завдань громадянського виховання молоді вимагає дотримання наукових підходів до організації цього процесу. Науковці виділяють різні підходи до виховання, що дають змогу глибше зрозуміти виховний процес, його

шляхи та методи реалізації: аксіологічний, гуманістичний, індивідуальний, індивідуально-творчий, історичний, комплексний, контекстний, особистісний, особистісно-діяльнісний, парадигмальний, синергетичний, соціокультурний, соціально-психологічний, суб'єктивний, суб'єктно-діяльнісний, феноменологічний, функціональний тощо. У Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності розглядаються конкретно-історичний, діяльнісний, особистісно-зорієнтований, системний наукові підходи [6].

З метою ефективної організації процесу громадянського виховання молоді нами визначено й охарактеризовано кілька наукових підходів: конкретно-історичний, культурологічний, діяльнісний, особистісно орієнтований, середовищний, компетентнісний, системний. Наукові підходи до процесу виховання особистості-громадянина передбачають, як зазначено в Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, що дія загальних закономірностей розвитку громадянськості опосередковується впливом конкретно-історичних умов життєдіяльності суспільства загалом і кожного його членів зокрема [6].

Проблеми розвитку громадянської освіти й виховання в педагогічній теорії та практиці зумовлюють необхідність застосування конкретно-історичного підходу (С. Александрова, П. Вербицька, В. Горбатенко, О. Кузьменко, І. Кучинська, В. Постовий, С. Рябов, О. Сухомлинська, І. Тараненко, К. Чорна, М. Шимановський та ін.). Конкретно-історичний підхід до громадянського становлення особистості допомагає усвідомити актуальні завдання громадянського виховання молоді, зрозуміти необхідність державотворчих процесів у поєднанні з розбудовою громадянського суспільства. Цей підхід спрямований на формування в молодого покоління патріотичних почуттів у поєднанні з відчуттям приналежності до світової спільноти. На думку В. Горбатенка, упроваджуючи громадянську освіту, необхідно вберегти дітей від розриву історичних часів, бездумного протиставлення сучасності минулому або ефемерному майбутньому. Поряд із мобілізацією пізнавального потенціалу попередньої епохи, потрібне досягнення плюралізму й рівноправності пізнавальних парадигм стилів мислення [5]. Таким чином, здатність до осмислення результатів людської діяльності в історичному минулому, знання основних проблем і напрямів розвитку сьогодення та майбутнього й усвідомлення особистої ролі в творенні змін сприяють формуванню громадянської зрілості молодої особистості.

Головною закономірністю гуманістичного виховного процесу є розвиток особистості в соціальному середовищі, що відбувається через засвоєння культурних цінностей, які є осередком духовного життя суспільства, зміцнюють громадянську єдність і цілісність соціуму. Розвиток особистості в гармонії із загальнолюдською й національною культурою

залежить від рівня засвоєння базової культури. Цією закономірністю обумовлений культурологічний підхід до виховання як результат накопичення досвіду соціальної, духовної, моральної, художньо-естетичної, політично-правової, професійної, громадянської культури (В. Іванчук, І. Єрмаков, О. Жорнова, О. Красовська, Н. Лавриченко, І. Лощенова, В. Москаленко, О. Олійник, В. Оржехівський, П. Щербань та ін.).

Предметне поле культурологічного підходу охоплює питання про сутність соціалізації як феномена культури. З культурологічної точки зору, як зазначає Н. Лавриченко, процес соціалізації забезпечує підтримання й дію суспільних норм, цінностей і значень завдяки їх утіленню в структуру поведінки та діяльності індивідів через їх залучення до соціальних ролей, засвоєння позитивних мотивацій і прийнятних у суспільстві значень [7].

Соціалізація особистості є процесом засвоєння нею соціального досвіду. І саме культура дає можливість людині скористатися найкращими взірцями соціального досвіду минулого. Через розпредмечення форм культури, акумульованих у соціальному досвіді, відбувається розпредмечення суб'єктивності індивіда, зміни в його особистісних якостях. Культура в цьому випадку, на думку В. Москаленко, виступає як система формотворень людини [8].

Культурологічний підхід до освіти, як зазначає І. Бех, – цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес залучення особистості до культури, у ході якого здійснюється передавання багатовікового людського досвіду від покоління до покоління і його розвиток відповідно до сучасних реалій [3].

Отже, цінності культури, що формуються в умовах нашої української дійсності, мають стати нормою повсякденної діяльності й орієнтації її громадян, елементом самоцінності кожної індивідуальності, складовою гуманістичної творчості її народу, що є результатом тривалого розвитку України. У цьому контексті громадянське виховання молоді є орієнтацією на інтеріоризацію цінностей самою особистістю, створення культурного середовища для творчого саморозвитку, самовизначення й самореалізації молодої особистості в громадянському суспільстві.

У соціально-психологічній і педагогічній літературі акцентується увага на такому механізмі становлення соціального досвіду особистості, як діяльність, що є, як зазначає В. Москаленко, і способом, і умовою, і формою виявлення культурно-історичного соціального досвіду [8]. Діяльність – це механізм, який дозволяє перетворити сукупність зовнішніх впливів у новоутворення особистості як продуктів розвитку. Діяльність, на думку Г. Пустовіта, складається з окремих, переважно пов'язаних між собою дій, які спрямовуються усвідомленими цілями на досягнення певних результатів [12].

Відтак, розуміючи суспільні завдання і шляхи їх вирішення, молодь має активно залучатися до цих процесів, що визначається в громадянському

вихованні діяльнісним підходом (А. Гусєва, Л. Левченко, В. Москаленко, О. Мухіна, Ю. Пачковський, Г. Пустовіт, Н. Яременко та ін.). Діяльнісний підхід передбачає формування громадянських якостей особистості шляхом активного залучення до реальних дій, за цих умов вкладаючи свої почуття, енергію, знання, навички, що дає змогу перевірити на практиці громадянські цінності. Окрім того, цей підхід передбачає засвоєння різних правил, норм, звичаїв, що сформувались у процесі суспільного розвитку й потребі їх засвоєння у процесі долучення особистості до культури суспільства. Недостатня увага в попередньому суспільно-політичному розвиткові нашої країни до громадянського фактора, як зазначає В. Горбатенко, спричинила відсутність динамізму людського потенціалу [5].

Отже, можна стверджувати, що за нинішніх умов в Україні постає необхідність формування в молодого покоління не лише усвідомлення демократичних змін, що відбуваються в суспільстві, а й їх активного залучення до цих змін. Особистість, розуміючи суспільні завдання, бачить шляхи їх вирішення, усвідомлює свою роль у цьому процесі, бере в ньому активну участь, реалізовує свої громадянські права, утверджує свою свідому громадянську позицію.

Запровадження діяльнісного підходу в навчально-виховний процес передбачає дослідження різних аспектів життєдіяльності суспільства, участь молоді у громадянській діяльності, її взаємодію із соціальними інституціями. Активна участь у громадянській діяльності, що базується на взаємодії в соціальному середовищі, формує гуманістичну спрямованість особистості. Саме тому діяльнісний підхід передбачає не тільки активне залучення до діяльності, а й самовизначення молодої особистості, яке детерміноване її внутрішніми особливостями й ціннісними орієнтаціями. У цьому контексті особливого значення набуває особистісно орієнтований підхід.

Особистісно орієнтований підхід до громадянського виховання визначає, що в центрі освітньо-виховного процесу стоять інтереси, потреби, можливості, права та суверенітет молодої особистості (І. Бех, І. Єрмаков, Н. Гоцкало, О. Голобородько, М. Красовицький, С. Подмазін, О. Савченко, К. Чорна, І. Якиманська та ін.). Як зазначає І. Бех, метою особистісно орієнтованого виховання є формування людини як неповторної особистості, творця самої себе і своїх обставин. Лише особистісно орієнтованому вихованню під силу досягнення особистісно розвивальної мети, бо воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне відповідальне самовираження [2]. Цей підхід спрямований на виховання молодої особистості, якій притаманне почуття гідності, справедливості, доброчинності, відповідальності, яка спроможна свідомо обрати свій життєвих шлях, самостійно приймати рішення й самореалізовуватись у суспільстві. За такого підходу кожна особистість сприймається як самостійна цінність. Особистісно орієнтований підхід

здійснюється за умови персоналізації виховної взаємодії, рівноправного співробітництва, партнерства.

Таким чином, особистісно орієнтований підхід у вихованні молодого громадянина забезпечує йому право на свободу вибору громадянської позиції, сприяє визначенню своєї ролі й місця в суспільстві, реалізовує потреби його внутрішніх мотивацій, усвідомлюючи свою значущість і необхідність у державотворчих та життєво-особистісних процесах.

На основі психолого-педагогічних джерел можемо стверджувати, що безпосереднім фактором, який впливає на розвиток молодої особистості, є середовище (природне, соціальне, освітньо-виховне). Саме тому науковці вважають, що доцільно застосовувати середовищний підхід, який є особливим способом пізнання, розвитку й виховання молодого покоління (А. Баль, С. Кириленко, Ю. Мануйлов, В. Мелешко, В. Оржеховська, К. Приходченко та ін.).

Важливу роль у формуванні особистості має природне й соціальне середовище, а також процес навчання і виховання. Зокрема, природне середовище, тобто кліматичні та географічні умови, впливає як на фізіологічний розвиток молодої людини, так і на формування її особистості через спосіб життя, трудову діяльність, звичаї, традиції тощо, що має безпосередній зв’язок із соціальним середовищем. Тоді як соціальне середовище, що включає в себе сімейне оточення, різні спільноти (родичі, друзі, товариші, наставники, сусіди й інші групи людей), засоби масової інформації, державні та громадські організації тощо, має найбільше значення для онтогенезу молодої особистості, впливає на її соціалізацію та громадянське становлення.

Аналіз психолого-педагогічних джерел дає підстави стверджувати, що в процесі соціалізації виявляється потяг особистості до самоутвердження в соціальному середовищі. Як стверджує А. Баль, середовищний підхід забезпечує створення простору, у якому, завдяки цілеспрямованій виховній діяльності, уможливлюється розвиток соціальності індивіда задля його ефективного соціального становлення й перетворення на суб’єкт соціального розвитку самого себе і соціуму [1].

Саме тому необхідно орієнтувати молоде покоління на соціальне утвердження у процесі навчально-виховної діяльності, де воно здобуває певні знання та норми суспільної поведінки. Через систему навчальних дисциплін і позакласну діяльність активно формується світогляд, переконання, позиція молодої особистості.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної практики, формування позитивних якостей особистості та подолання наслідків впливу негативних чинників здійснюється в освітньо-виховному середовищі. Освітньо-виховне середовище К. Приходченко розглядає як інноваційно-комунікативну технологічну систему освіти України, орієнтовану на те, щоб кожен, хто

навчається, мав сприятливі комфортні умови для розвитку й саморозвитку. Технологія створення освітньо-виховного середовища сприяє домінуванню інтелектуальної творчої праці особистості як основного багатства та надбання суспільства [10; 11]. Навчально-виховний процес відбувається через розвиток свідомості особистості, емоційно-почуттєву сферу, навички, уміння, вчинки, діяльність, спілкування.

Саме тому особливого значення для виховання молодих громадян набуває середовищний підхід, який застосовує різні варіанти взаємодії молоді з численними соціальними інституціями й агентами, орієнтує молоду особистість на соціальне утвердження у процесі навчально-виховної діяльності, де вона набуває певних знань і норм суспільної поведінки. Сутність цього підходу полягає в тому, щоб виховувати молодь у середовищі, яке їх об'єднує як спільність і через організацію сприйняття середовища, що вдосконалюється самою особистістю за допомогою агентів соціального впливу та взаємодії. Цей підхід спрямований на громадянське становлення молоді, на її активну соціальну взаємодію у вирішенні суспільно значимих проблем своєї громади, інтеграцію освітнього середовища, сім'ї й громадськості.

Для того, щоб молода особистість могла успішно засвоїти соціальні ролі і виконувати різні види діяльності в суспільному житті, вона повинна оволодіти певними якостями, знаннями, уміннями, навичками, набути соціальний досвід, вміти інтегруватись у динамічне суспільство, активно діяти і співпрацювати в соціальному середовищі, бути здатною ефективно вирішувати різні проблеми своєї громади. З метою виховання такої особистості в освіті застосовують компетентнісний підхід (Т. Бакка, П. Вербицька, І. Гушлєвська, Р. Євтушенко, І. Єрмаков, П. Кендзьор, О. Кузьменко, С. Позняк, О. Пометун, О. Овчарук та ін.).

Під поняттям «компетентнісний підхід в освіті» розуміють, як зазначає О. Пометун, спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних базових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу повинно бути формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою якістю особистості [9].

Компетентнісний підхід спрямований на формування ключових соціальних компетентностей особистості в інтелектуальній, суспільно-політичній, економічній, духовній, професійній та інших сферах. Він передбачає поєднання теоретичних та практичних знань про найголовніші сфери соціального життя, а також умінь і навичок для успішного здійснення особистістю різних видів діяльності. Компетентність розглядають як інтегровану якість особистості, що поєднує знання, уміння, навички, досвід, які зумовлюють готовність і здатність до вирішення проблем у різних сферах суспільного життя. Компетентна особистість, на

думку П. Вербицької, володіє не лише знаннями, професійними навичками, моральними якостями, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання на практиці і брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності [4].

Однією з ключових компетентностей особистості є громадянська компетентність як сукупність громадянських знань і вмінь у різних сферах суспільного життя, громадянських цінностей, ставлень, установок (загальнолюдських, демократичних, національних). Громадянську компетентність О. Пометун визначає як інтегровану характеристику особистості, здатність, спроможність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства [9]. Таким чином, компетентнісний підхід до громадянського виховання молоді передбачає, що найважливішим його результатом є громадянська зрілість особистості як сукупність компетентностей, що дозволяють ефективно застосовувати здобуті громадянські знання, уміння, навички, досвід й бути здатною активно взаємодіяти в соціальному середовищі.

На сучасному етапі громадянське виховання молоді в Україні формується всією системою освіти. Виховання особистості розглядається як стійка багаторівнева система, що здатна розвиватися та вдосконалюватися, яка складається із взаємопов'язаних між собою компонентів: цільового, змістового, діяльнісного, результативного. Тому важливого значення у виховному процесі набуває системний підхід (О. Вишневський, Н. Дерев'янко, Л. Макарова та ін.). За системного підходу системоутворювальним фактором є ідеальний образ особистості, яка досягла вершини свого розвитку, особистісний еталон індивідуальних, соціальних, громадянських, професійних досягнень. Структурними компонентами в системному підході є не лише суб'єкт діяльності, а й система знань, навичок, умінь, мотивів тощо.

Системний підхід є важливою умовою громадянського виховання, який передбачає розгляд цілісного багаторівневого, ієрархічного, взаємозалежного, детермінованого відкритого процесу в його постійному розвиткові й саморозвиткові [6]. Він включає нероздільність процесу навчання й виховання, що полягає в їх органічному поєднанні, підпорядкованості змісту, формуванні цілісної всебічно розвинутої особистості, становленні її як активного громадянина.

Висновки. З метою ефективної організації процесу громадянського виховання молоді нами були визначені й теоретично обґрунтовані концептуальні наукові підходи: конкретно-історичний, культурологічний, діяльнісний, особистісно орієнтований, середовищний, компетентнісний і системний. Вищезазначені підходи спрямовані на вирішення актуальних завдань громадянського виховання через використання історичної та

культурної спадщини; на необхідність формування громадянських якостей, цінностей, громадянської компетентності молоді шляхом її залучення до активної діяльності в соціальному середовищі; на усвідомлення того, що в центрі освітньо-виховного процесу стоять інтереси, потреби, можливості, права, суверенітет особистості; на розгляд цілісного багаторівневого, взаємозалежного процесу в його постійному розвиткові. На наш погляд, дотримання цих підходів забезпечить виховання громадянина-патріота, якому притаманні моральна і правова культура, громадянська зрілість та самосвідомість, який поважає історико-культурну спадщину свого народу, залучається до активної громадянської діяльності й соціальної взаємодії, утверджуючи свою потребу в реалізації особистісних цінностей і власних світоглядних позицій.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розкритті синтезу різних наукових підходів до громадянського виховання молоді, що дасть змогу глибше зрозуміти виховний процес, його витоки, шляхи й методи реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баль А. Середовищний підхід у вихованні особистості / Альона Баль // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Вип. 50. – 2014. – С. 156–161.

2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.

4. Вербицька П. В. Сучасні підходи до підготовки молоді до життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства / Поліна Вербицька // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : збірник наукових праць. Ч. 1. – Рівне, 2008. – С. 92–99.

5. Горбатенко В. П. Громадянська освіта як чинник гуманізації суспільства / Володимир Горбатенко // Доба. – 2002. – № 3. – С. 2–5.

6. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності : проект / [наук. творч. колектив : О. В. Сухомлинська (наук. кер.) та ін.] // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7–13.

7. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації : європейські абриси / Наталія Лавриченко. – Київ : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.

8. Москаленко В. В. Проблема виховання в контексті соціалізації особистості / Валентина Москаленко // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 ; 3. – С. 3–17 ; 20–32.

9. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності : погляд з позиції сучасної педагогічної науки / Олена Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – Вип. 23. – С. 18–20.

10. Приходченко К. Середовищний підхід до навчання та виховання молоді / К. Приходченко // Шлях освіти. – 2010. – № 3. – С. 22–27.

11. Приходченко К. Підхід до організації навчально-виховного процесу з погляду середовища : теоретичний аспект / К. Приходченко // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3. – С. 17–31.

12. Пустовіт Г. П. Діяльнісний підхід у навчанні особистості в позашкільному закладі : психологічний аспект / Григорій Пустовіт // Рідна школа. – 2007. – № 11/12. – С. 3–6.

РЕЗЮМЕ

Бабкина М. Научные подходы к организации процесса гражданского воспитания молодёжи.

В статье рассмотрены приоритетные научные подходы к организации процесса гражданского воспитания молодёжи. Отмечено, что применение этих подходов обеспечит воспитание гражданина-патриота, которому свойственны моральная и правовая культура, гражданская зрелость и самосознание, который уважает историко-культурное наследие своего народа, приобщается к активной гражданской деятельности и социальному взаимодействию, утверждает свою потребность в реализации личностных ценностей и собственной мировоззренческой позиции.

Ключевые слова: *гражданское воспитание, научный подход, гражданская зрелость, гражданская компетентность, гражданская активность, социальная среда, социальное взаимодействие, историко-культурное наследие.*

SUMMARY

Babkina M. Scientific approaches to civic education process of young people.

The priority scientific approaches to civic education process of young people are considered in the article. It has been underlined that the political, economic and social changes, which are taking place at present in Ukraine, require a new type of citizen – competent, with high levels of moral qualities, that can acquire the necessary skills of civic activity and social interaction, participation in solving socially important problems of their own community and country. The successful organization of the process of civic education of youth requires compliance with scientific approaches (concrete historical, cultural-knowledge, activity, personally-oriented, competence, environmental and system).

It has been analyzed that the scientific approaches are directed at solving urgent problems of civic education through the use of historical and cultural heritage; on the need for total formation of civil qualities, values, civic competence of youth by involving them in activities in the social environment; on realization that interests, needs, opportunities, rights and sovereignty of the personality are at the center of educational process; on formation of a special consideration of the whole multilevel, interdependent process in its constant development.

It has been emphasized that the compliance with these approaches provides training of a citizen-patriot, who is inherent in the moral and legal culture, civic maturity and self-awareness, who respects the historical and cultural heritage of his nation, is involved in civic activity and social interaction, confirming his need for realization of personal values and his personal world view.

The article studies the problem of the forming of the citizen in the social environment. The young personality must possess certain qualities, knowledge, abilities, and skills, acquire social experience, act actively and cooperate in the social environment, he/she must be able to solve effectively the various problems of his own community.

Consequently, it can be argued, that the present situation in Ukraine is a necessity for the formation on the younger generation not only awareness of democratic changes taking place in society, but also their active involvement in these changes.

Key words: *civic education, scientific approach, civic maturity, civic competence, civic activity, social environment, social interaction, historical and cultural heritage.*

УДК 378.013.42.091.212-054.6

Олена Білик
Харківська державна академія культури

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті розглянуто особливості соціалізації іноземних студентів. Зосереджено увагу на необхідності врахування в цьому процесі специфіки соціокультурного простору інформаційного суспільства. Проаналізовано роль освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу як компонента соціокультурного простору. Розкрито значення інформаційної соціалізації та медіасоціалізації у професійному й особистісному становленні іноземних студентів. Акцентовано увагу на використанні медіаосвіти у процесі соціалізації іноземних студентів. Запропоновано спецкурси для іноземних студентів, метою яких є формування інформаційної грамотності та інформаційної культури.

Ключові слова: *іноземні студенти, соціалізація, інформаційна соціалізація, медіасоціалізація, інформаційна грамотність, інформаційна культура, освітньо-культурне середовище, соціокультурний простір, інформаційне суспільство.*

Постановка проблеми*.* З 60-х рр. ХХ ст. людство усвідомило існування інформаційного вибуху, який спричинив суттєве зростання кількості інформації, що циркулює в суспільстві, та необхідність створення спеціальних засобів для її обробки, збереження й використання, тобто виникнення сучасних технічних засобів і комунікаційних систем. Концепція інформаційного суспільства була сформульована наприкінці 60-х – на початку 70-х рр. ХХ ст. Важливою складовою інформаційного суспільства виступає соціокультурний простір, який пов’язується з розвитком нових технологій та засобів комунікації, передбачає новий рівень міжкультурних контактів, спрямованість на подолання культурних бар’єрів і культурних розбіжностей, визначає ціннісні й духовні орієнтири соціуму. Сучасний соціокультурний простір характеризується тим, що у ХХІ ст. актуалізувалися основні проблеми людства, загострилася необхідність філософського осмислення людиною самої себе, суспільства, культури, розширилося соціальне проблемне поле, значно активізувалися процеси масштабної трансформації суспільства.

Основним завданням модернізації сучасної вищої освіти в Україні є підвищення якості професійної підготовки фахівців для іноземних країн, конкурентоспроможних на міжнародному ринку праці. Ефективність фахової підготовки іноземних студентів і привабливість професійної освіти багато в чому залежать від емоційно-психологічного задоволення освітнім процесом, від результативності засвоєння мови навчання як засобу спілкування й оволодіння професією. Важливу роль у професійному та особистісному становленні людини відіграє соціалізація, яка набуває нових якостей у соціокультурному просторі інформаційного суспільства. Унаслідок цього пошук інноваційних методів фахової підготовки, розробка нових технологій навчання, посилення уваги до процесу соціалізації

іноземних студентів в умовах іншомовного освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу та соціокультурного простору країни навчання набувають усе більшої актуальності.

Аналіз актуальних досліджень. Оскільки інформаційне суспільство досліджується сьогодні в багатьох наукових працях, визначені дослідниками його особливості та критерії дозволяють усвідомити специфіку й основні риси інформаційного соціуму, допомагають людині орієнтуватися в тих процесах, які сьогодні визначають її життя. Інформаційне суспільства як особливий вид суспільної формації, різновид постіндустріального суспільства досліджували: А. Турен, П. Серван-Шрайбер, М. Понятовський, М. Хорхаймер, Ю. Хабермас, Н. Лукман, М. Мак-Люен, Д. Белл, А. Тоффлер, Й. Масуда та ін. Сьогодні інформаційне суспільство вивчають: Г. Бортко, Д. Дюжев, О. Зощенко, А. Колодюк, Н. Марчук, В. Іноземцев, Н. Кириллова, О. Кравченко, І. Мелюхін, Н. Моїсєєв, М. Мунтян, А. Ракітов, А. Рижанова, В. Степанов, В. Шейко та ін.

Соціокультурний простір сучасного суспільства розглядають: В. Буяшенко, В. Бенін, Р. Гільямінова Б. Гершунський, Є. Демерле, Н. Дуліна, О. Єстрина, І. Колінько, О. Кравченко, Н. Кириллова, Т. Кучинська, Ю. Мануйлов, Б. Мосальов, В. Суртаєв, Є. Тітова, Т. Трухачова, І. Туліганова, Г. Філонов.

Питання впливу засобів масової комунікації на соціальний процес досліджують: Т. Алексєєнко, Г. Лактіонова, А. Мудрик, А. Рижанова, В. Шейко та ін. Особливості соціалізації в умовах інформаційного суспільства аналізують: Н. Гавриш, І. Курліщук, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, А. Мудрик, Л. Найдьонова, О. Петрунько, В. Плешаков, Т. Пушкарьова, А. Рижанова, С. Савченко, Я. Шведова та ін. Різні аспекти соціалізації іноземних студентів вивчають: К. Буракова, Н. Грищенко, Дін Сінь, І. Зозуля, Д. Порох, О. Резван, Сін Чжефу, В. Стрельцова, Ху Жунсі та ін.

Мета статті – розглянути специфіку соціалізації іноземних студентів у контексті інформаційного суспільства, зосередити увагу на інформаційній складовій соціалізаційного процесу цієї категорії студентської молоді в сучасному соціокультурному просторі.

Методи дослідження. У ході роботи використано такі методи дослідження: системний аналіз філософської, культурологічної, соціологічної, психолого-педагогічної, соціально-педагогічної літератури, аналіз понятійно-термінологічної системи з метою теоретичного вивчення проблеми соціалізації іноземних студентів у вищих навчальних закладах із використання медіазасобів у контексті соціокультурного простору інформаційного суспільства; теоретичне узагальнення, синтез і аналіз з метою розкриття основних особливостей процесу соціалізації іноземних студентів у інформаційному суспільстві й ролі медіаосвіти в цьому процесі; вивчення і теоретичне осмислення практики використання медіаосвіти як засобу соціалізації іноземних студентів.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі інформація стає основною цінністю суспільства, інформаційні ресурси набувають доступності завдяки розвиткові інформаційних технологій. В. Шейко зазначає, що «інформаційна цивілізація – це якісно нова суспільно-політична формація, що йде на зміну матеріальній (техногенній) цивілізації та прогресивно забезпечує освоєння процесів інформатизації, як неминучого й загального періоду розвитку суспільства, пізнання і освоєння інформаційної моделі світобудови, а також загального усвідомлення і прийняття єдності законів інформації у природі і суспільстві» [12, 201].

Процеси, які відбуваються в інформаційному суспільстві, мають значний вплив на соціальний, психологічний і культурний розвиток особистості, зумовлюють зростання соціальної та психічної напруженості в суспільстві. Інтенсифікація міграційних процесів, зокрема, освітньої міграції, створює умови для взаємопроникнення і взаємодії культур. У той самий час розвиток сучасних засобів комунікації, інформаційних технологій, вихід інформаційних потоків за межі державних кордонів спричиняє інтеграцію національних культур в єдину світову, тобто відбувається культурна глобалізація в інформаційному суспільстві, формується єдиний світовий соціокультурний простір, світова спільнота й світова культура.

Провідну роль у цьому відіграє людина, яка отримує значну свободу вибору, розвитку власної індивідуальності шляхом активного використання інформаційно-комунікаційних технологій сучасного суспільства. А. Рижанова зазначає: «У інформаційному суспільстві найвищою цінністю є людина, оскільки саме вона сприяє збагаченню культури соціуму, підвищує диференційованість соціального життя, конкурентоспроможність суспільства, регіону на міжнародній арені» [10, 309]. Людина стає не лише пасивним споживачем інформації, але й отримує можливість відбирати її самостійно відповідно до своїх внутрішніх потреб, тобто може самостійно конструювати своє життя в соціокультурному просторі інформаційного суспільства.

Поняття «простір» є базовим поняттям гуманітарних наук, дослідження якого пов’язується зі світоглядними проблемами. О. Кравченко наголошує, що «поняття «простір», яке функціонує в різних сферах знання, можна вважати однією з універсальних категорій, що формують систему культурних уявлень» [5, 10].

Соціокультурний простір пов’язується з опануванням соціумом певного простору культури. Сутність цього поняття розкривається завдяки концепції П. Сорокіна, який уважав, що структура соціокультурної взаємодії має три невіддільні складові: особистість як суб’єкт взаємодії; суспільство як сукупність індивідів, що взаємодіють із соціокультурними відношеннями і процесами; культура, як сукупність значень, цінностей і норм, якими володіють особистості, що перебувають у взаємодії, і сукупність носіїв, які об’єктивують, соціалізують і розкривають ці значення [11, 218].

В. Буяшенко стверджує: «Головне покликання соціокультурного простору – забезпечення відтворення спільноти, яка є його носієм як цілісної соціокультурної системи. Це покликання реалізується в таких функціях: 1) накопичення, систематизація і трансляція певного досвіду суспільної життєдіяльності; 2) актуалізація та збагачення накопиченого досвіду» [1, 174].

Особливості соціалізації в інформаційному суспільстві визначаються новими соціальними умовами, притаманними цьому суспільству. Зокрема, спостерігається криза базових агентів соціалізації, серед яких родина, освіта, праця, спорт. На тлі цього зростає значення нетрадиційних агентів соціалізації, серед яких особливе місце належить інформаційно-комунікаційним технологіям та медіазасобам, які стають визначальними в соціалізаційному процесі, завдяки чому відбувається освоєння віртуальної реальності, що опредмечується через діяльність особистості в подальшому.

А. Мудрик у процесі соціалізації людини виокремлює чотири компонети: стихійна соціалізація під час стихійної взаємодії людини й суспільства, впливу на людину різних життєвих обставин; відносно спрямована соціалізація, яка відбувається у процесі впливу держави на обставини життя певних громадян; відносно соціально контрольована соціалізація, яка відбувається шляхом планомірного створення умов для виховання людини; більш або менш свідома самозміна особистості [8, 22]. Звичайно, що іноземні студенти в Україні, перебуваючи в її соціокультурному просторі, стикаються з усіма визначеними А. Мудриком складовими соціалізації. Контактуючи з різними представниками українського соціуму, іноземні студенти зазнають впливу стихійної соціалізації, оскільки потрапляють у соціокультурному просторі України в різні життєві обставини, часто досить складні, що обтяжуються незнанням мови, невмінням установлювати продуктивну взаємодію з місцевими жителями. Відносно спрямована соціалізація реалізуються в тому, що державними органами в Україні (Державна міграційна служба, Міністерство освіти і науки тощо) регулюються правила перебування та навчання іноземців. Але найважливішою для іноземних громадян, які приїхали в Україну з метою отримання вищої освіти, є відносно соціально контрольована соціалізація, що відбувається в освітньо-культурному середовищу вищого навчального закладу, де здобуває освіту іноземний громадянин, оскільки саме навчальний заклад бере на себе всю відповідальність за його перебування в Україні. Крім того, саме в навчальному закладі відбувається професійне становлення фахівця. У процесі соціального виховання як відносно соціально контрольованої соціалізації відбувається також самозміна особистості іноземного студента, тобто реалізується четверта складова соціалізації. Отже, у соціокультурному просторі України, який є простором інформаційного суспільства, реалізуються всі чотири компоненти процесу соціалізації іноземних студентів.

У сучасному соціумі значно зростає роль соціально контрольованої соціалізації, тобто соціального виховання в умовах викликів інформаційного суспільства. А. Рижанова зазначає: «Соціальне виховання забезпечує становлення та розвиток людини як соціального суб'єкта певної культури, людства, де засвоєнні соціальні цінності відіграють роль його двигуна. Через поширення соціальних цінностей в індивідуальній і суспільній свідомості соціальне виховання зміцнює доцентрові прагнення соціуму, наповнює його унікальним змістом, формуючи з нього самостійний соціальний суб'єкт регіону світу та людства, який також здатен до самопізнання й самореалізації» [10, 303]. Головну роль у процесі соціалізації іноземних студентів відіграє саме відносно соціально контрольована соціалізація, що відбувається в освітньо-культурному середовищі ВНЗ, яке є компонентом сучасного соціокультурного простору: студент-іноземець не може існувати ізольовано, обмежуватися лише міжособистісною взаємодією в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу, де навчається, він постійно контактує з представниками українського соціокультурного простору, який є простором інформаційного суспільства, де головною цінністю виступають знання й інформація, а сучасним засобом отримання інформації стають нові медіа, які суттєво впливають на всі сфери життєдіяльності студента-іноземця. Починаючи своє навчання в Україні, іноземні студенти змушені долати інформаційні бар'єри і шукати шляхи для ефективності цього подолання не лише у професійній сфері, а й у соціокультурній діяльності. Як зазначає В. Шейко, «освіта і виховання є основним шляхом перебудови людського мислення й моралі. Якщо це завдання відповідно не вирішується, то сучасні технології можуть призвести не до розвитку особистості, а до її деформації через невідповідне використання комп'ютерної й телекомунікативної техніки, зловживання нею» [12, 218]. Саме тому зростає значення соціалізації як процесу засвоєння іноземними студентами досвіду та ціннісних орієнтацій нового соціуму, що уможливлює опанування ними нових соціальних ролей у соціокультурному просторі інформаційного суспільства.

Сьогодні особлива увага приділяється студентському самоврядуванню як засобу виховання молоді, саме тому при студентській раді Харківської державної академії культури (ХДАК) було створено Центр міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів, основним завданням якого є формування сприятливих умов щодо соціалізації іноземних студентів у новому освітньо-культурному середовищі ВНЗ і українському соціокультурному просторі. У межах діяльності Центру студентами, викладачами та співробітниками ХДАК здійснюється науковий пошук, вироблення стратегії і координація діяльності із соціального виховання іноземних студентів у підрозділах академії, розробляється програма соціально-педагогічного супроводу

процесу соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу та її експериментальна перевірка. Центр також сприяє координації взаємодії іноземних студентів із представниками соціокультурного простору України за межами освітньо-культурного середовища, організовуючи зустрічі, круглі столи, бесіди за участю видних митців, представників громадськості, працівників різних установ, із яким пов'язується забезпечення життєдіяльності іноземних студентів в Україні (медичні заклади, правоохоронні органи, банківські установи, культурно-мистецькі заклади тощо).

У соціокультурному просторі інформаційного суспільства класичне розуміння поняття соціалізації як процесу засвоєння індивідом зразків поведінки, соціальних норм і цінностей, психологічних настанов, знань та навичок, які уможливлюють успішне функціонування людини в соціумі, розширюється за рахунок засвоєння інформаційної культури й досвіду роботи з інформацією та інформаційними технологіями. Процес соціалізації також набуває інформаційного аспекту, із яким пов'язуються такі поняття, як: «інформаційна соціалізація», «медіасоціалізація», «інформаційна грамотність», «інформаційна культура» особистості.

Як зазначає В. Жилкін, «сутність процесу інфосоціалізації полягає в тому, що це двосторонній процес, який включає в себе, з одного боку, засвоєння особистістю значущого для неї інформаційного досвіду шляхом залучення до інформаційного простору (інформаційної інфраструктури), системи інформаційних зв'язків, з іншого боку, процес активного відтворення індивідом інформаційних зв'язків за рахунок власної інформаційної діяльності, активного включення в інформаційний простір» [3, 40–41].

Важливість інформації в житті суспільства обумовлюється потребами будь-якої сфери життя у використанні інформаційних ресурсів, новітніх інформаційних технологій. Обов'язковою вимогою до сучасного фахівця є володіння ним інформаційною грамотністю, інформаційною культурою, яка проявляється не лише в умінні усвідомити та сформулювати інформаційний запит, але й в умінні усвідомлено обирати джерела інформації, здатності створювати, зберігати, розповсюджувати й використовувати інформацію. Тому одним із найважливіших напрямів соціально-педагогічної діяльності щодо соціалізації молоді є формування інформаційної грамотності та інформаційної культури студентів, зокрема іноземних.

Х. Лау інформаційну грамотність розуміє як наявність знань і вмінь, необхідних для виконання таких завдань, як: ефективний пошук інформації, її організація та реорганізація, ідентифікація інформації, придатної для виконання певного завдання чи розв'язання певної проблеми, інтерпретація й аналіз знайденої, вилученої інформації, оцінка точності і надійності інформації, яка забезпечує дотримання етичних норм та правил користування отриманою інформацією під час передання і представлення

результатів аналізу й інтерпретації іншим особам; використання інформації під час здійснення певних дій, спрямованих на результат [7, 14]. З інформаційною грамотністю безпосередньо пов'язується поняття інформаційної культури особистості. На думку Н. Гендіної, «з філософської точки зору інформаційна культура виступає важливим компонентом духовної культури суспільства в цілому, різних соціальних груп, окремої особистості» [2, 44].

У ХДАК програма з формування інформаційної грамотності та інформаційної культури іноземних студентів, яка є складовою програми соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів, містить такі спецкурси: «Основи документознавства та бібліотекознавства» (для іноземців, які навчаються на підготовчому відділенні), «Основи інформаційної грамотності» (адресований іноземним студентам першого курсу), «Інформаційна культура» (для іноземних студентів 2–4 курсів), «Інформаційна культура та науково-дослідна діяльність» (для іноземних громадян, які навчаються в магістратурі та аспірантурі ХДАК). Основна мета спецкурсів – підготовка майбутніх фахівців соціокультурної сфери для зарубіжних країн до успішної самореалізації в умовах інформаційного суспільства та суспільства знань. Кожен із спецкурсів має свою специфіку й вибудовується відповідно до етапів процесу соціалізації іноземних студентів, яка, на нашу думку, складається із соціальної адаптації, соціальної інтеграції та соціальної індивідуалізації. Під час проведення спецкурсів вирішуються такі завдання: усунення причин невизначеності інформаційного запиту; уміння аналізувати власну інформаційну поведінку та йти шляхом «від невідомого до відомого»; необхідність аналізу документів; уміння опрацьовувати масиви інформації з використанням методів реферування й аналізу документопотоку; уміння формувати власні тематичні (проблемні) списки бібліографічних джерел і повнотекстової бази даних; уміння шукати раціональні та дієві шляхи отримання інформації; уміння комплексно використовувати різноманітні канали отримання інформації; уміння чітко й доказово викладати результати власних досліджень; створення уявлення про професійне читання як засіб отримання обсягу знань, які будуть затребувані в майбутньому; уміння враховувати авторське право.

Інформаційна соціалізація особистості обумовлюється впливом медіазаосбів на процес соціального виховання людини. Сьогодні зростає увага педагогів та психологів до вивчення ролі медіазасобів у становленні особистості в інформаційному суспільстві. І. Курлішук визначає соціалізацію студентської молоді засобами масової комунікації «як динамічний, безперервний процес взаємодії студентів із інститутом ЗМК, що обумовлює активне засвоєння студентами системи соціальних норм, цінностей, які транслюються засобами мас-медіа, і перетворення їх у власну систему соціальних установок, ціннісних орієнтацій, що забезпечують становлення особистості й гармонійне входження до соціуму» [6, 11].

О. Петрунько як конкурентоздатну альтернативну модель соціалізації пропонує модель медіасоціалізації, яка «передбачає, що аудіовізуальні медіа перебирають на себе культурно-просвітницьку, освітньо-виховну та соціалізаційну функції, які досі виконували традиційні інститути соціалізації» [9, 12]. На думку дослідниці, «медіа не просто набувають статусу альтернативного чинника та інституту соціалізації, а й активно витісняють традиційні інститути за межі соціалізаційного процесу» [9, 16]. Оскільки іноземні студенти, потрапляючи у соціокультурний простір України, змушені постійно вступати у взаємодію із сучасними медіазособами не лише в освітньому процесі, а й у повсякденному житті, необхідно приділяти належну увагу цьому аспекту соціалізації, у першу чергу в освітньо-культурному середовищі ВНЗ, а також в українському соціокультурному просторі. У зв'язку цим актуалізується питання використання медіаосвіти у процесі професійного та особистісного становлення іноземних студентів.

В Україні увага до медіаосвіти посилилася лише в останні роки. Зростання інтересу до проблем медіаосвіти стало передумовою створення та схвалення в 2010 році «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні», головною метою якої є розбудова ефективної системи медіаосвіти заради всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа. Згідно з цією «Концепцією», медіаосвіта є частиною освітнього процесу, спрямованою на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа [4].

Успішність медіасоціалізації іноземних студентів залежить від особливостей освітньо-культурного середовища ВНЗ, яке покликано забезпечити сприятливі умови для активного входження іноземного студента до нового соціуму, набуття ним базових елементів нової культури, а також має у своїй структурі значний спектр освітніх ресурсів, серед яких особливо актуальними нині вважаються мультимедійні засоби, складовою яких є різноманітні відеоматреіали, зокрема етнографічного змісту, оскільки однією з форм впливу ЗМК на соціалізацію молоді, зокрема іноземних студентів, є трансляція інформації про культуру країни перебування. Продемонструвати реальні соціокультурні ситуації й прокоментувати їх в умовах навчання допомагає робота з відеофільмами, орієнтованими на етнографічну культуру.

Оскільки сучасний навчально-виховний процес підготовки іноземних студентів недостатньо забезпечений навчальною відеопродукцією етнографічного змісту, нами разом із іноземними та українськими студентами Харківської державної академії культури створюється цикл навчальних відеофільмів етнокультурного змісту «Україна очима іноземних студентів». Активне впровадження в життя молодої людини новітніх інформаційних технологій створює умови щодо можливостей людини бути

не лише споживачем інформації, але і її творцем, що впливає на формування активної життєвої позиції особистості. Робота над створенням навчальних відеофільмів із подальшим використанням цих фільмів в освітній діяльності за участю авторів екранного продукту сприяє формуванню професійних навичок майбутніх фахівців медіасфери, що складають їхню професійну компетентність, а також оптимізації та інтенсифікації освітнього процесу, розвитку пізнавальної активності іноземних студентів, формуванню навичок міжкультурної комунікації й міжетнічної толерантності, реалізує положення «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні» щодо розвитку того, хто вчиться створювати власний медіапродукт.

Реалізація подібних творчих відеопроектів розширює взаємодію іноземних студентів із різними суб'єктами українського соціокультурного простору. Така взаємодія може реалізуватися також шляхом використання у процесі мовної підготовки іноземних студентів відеозаписів сюжетів випусків новин українського телебачення, які дають змогу студентам-іноземцям долучитися до соціокультурних процесів українського суспільства, що сприяє гармонізації їхніх стосунків із освітньо-культурним середовищем вищого навчального закладу та українським соціокультурним простором. Також відбувається знайомство іноземних студентів з українським художнім кінематографом, зокрема, перегляд та докладний аналіз таких художніх фільмів, як «Лісова пісня. Мавка» (1980 р., режисер Ю. Іллєнко), «Тіні забутих предків» (1964 р., режисер С. Параджанов), «Вечір на Івана Купала» (1968 р., режисер Ю. Іллєнко) та ін. Художній фільм дозволяє дати іноземним студентам наочні уявлення про традиції української культури, цінності, стереотипи й реалії українського соціуму. Використання художніх фільмів етнокультурного змісту підвищує мотивацію та активність навчання, створює сприятливі умови для самостійної роботи іноземних студентів, допомагає формувати їхню лінгвокультурну компетентність. Відеотекст художнього фільму містить візуальну інформацію про місце події, зовнішній вигляд і невербальну поведінку учасників певної комунікативної ситуації. Використання художніх фільмів у процесі мовної підготовки іноземних студентів розвиває критичне мислення, комунікативні здібності, вчить оцінювати й інтерпретувати медіатексти, що і виступає реалізацією медіаосвіти іноземних студентів, оскільки безпосереднім завданням медіаосвіти є формування таких важливих умінь і навичок, як аналіз отримуваної з різноманітних джерел інформації, її структурування та категоризація, виділення найбільш значущих аспектів, визначення достовірності, оцінка якості медіаповідомлень.

Висновки. Таким чином, у соціокультурному просторі інформаційного суспільства процес соціалізації не втрачає своєї актуальності, а набуває нового аспекту – інформаційного, тому, досліджуючи соціалізацію іноземних студентів, ми не маємо ігнорувати її

інформаційну складову. Зі вступом людства в інформаційне суспільство актуальним стає вивчення особливостей впливу на процес соціалізації молоді сучасних медіазасобів, які трансформують також процес соціалізації іноземних студенів, оскільки суттєво впливають на їхні адаптаційні та інтеграційні можливості в умовах освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу й соціокультурного простору країни навчання. Оскільки життєдіяльність іноземних студентів в Україні не обмежується лише освітньо-культурним середовищем, а пов'язується із соціокультурним простором України, важливо в процесі соціалізації іноземних студентів ураховувати властивості та функції цього простору із залученням сучасних медіазасобів й використанням в освітньому процесі інформаційно-комунікаційних технологій з урахуванням аспектів медіаосвіти. Інформаційна та медіасоціалізація іноземних студентів є важливою складовою їхньої професійної підготовки, соціального становлення й соціального розвитку, тобто складовою їхньої соціалізації як особистості, здатної до продуктивної професійної і соціокультурної діяльності в соціокультурному просторі інформаційного суспільства.

Перспективою подальших наукових розвідок вважаємо вивчення ролі соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів у налагодженні взаємодії іноземних студентів із українським соціокультурним простором з урахуванням його специфіки як простору інформаційного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буяшенко В. В. Соціальне піклування і динаміка соціокультурного простору / В. В. Буяшенко // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2011. – № 44. – С. 172–179.

2. Гендина Н. И. Формирование информационной культуры личности : теоретическое обоснование и моделирование учебной дисциплины / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. – Москва : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.

3. Жилкин В. В. Инфосоциализация : сущность понятия / В. В. Жилкин // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2007. – № 1. – С. 37–48.

4. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні [Електронний ресурс]. –Режим доступу :

http://www.ispp.org.ua/news_44.htm.

5. Кравченко О. В. Національний культурний простір як ідентифікаційна модель / О. В. Кравченко // Вісник ХДАК. – Вип. 31. – 2010. – С. 4–11.

6. Курліщук І. І. Педагогічні засади соціалізації студентської молоді засобами масової комунікації : автореф. дис… канд. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / І. І. Курліщук. – Луганськ : ЛНПУ імені Тараса Шевченка, 2008. – 22 с.

7. Лау Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни : Jesús Lau Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning / Х. Лау. – Москва, 2006. – 45 с.

8. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.

9. Петрунько О. В. Соціалізація дитини в агресивному медіасередовищі : автореф. дис… докт. психол. наук : 19.00.05 – соціальна психологія, психологія соціальної роботи / О. В. Петрунько. – Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2010. – 44 с.

10. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис.… докт. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / А. О. Рижанова. – Луганськ : Луганський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2005. – 456 с.

11. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – Москва : Политиздат, 1992. – 543 с.

12. Шейко В. М. Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації (друга половина XIX – початок XXI ст.) : монографія / В. М. Шейко, Ю. П. Богуцький. – Київ : Генеза, 2005. – 592 с.

РЕЗЮМЕ

Билык Е. Социализация иностранных студентов в социокультурном пространстве информационного общества.

В статье рассматриваются особенности социализации иностранных студентов. Сосредоточено внимание на необходимости учитывать в этом процессе специфику социокультурного пространства информационного общества. Проанализирована роль образовательно-культурной среды вуза как компонента социокультурного пространства. Раскрыто значение информационной социализации и медиасоциализации в профессиональном и личностном становлении иностранных студентов. Акцент сделан на использовании медиаобразования в процессе их социализации Предложены спецкурсы для иностранных студентов, целью которых является формирование их информационной грамотности и информационной культуры.

Ключевые слова: *иностранные студенты, социализация, информационная социализация, медиасоциализация, информационная грамотность, информационная культура, образовательно-культурная среда, социокультурное пространство, информационное общество.*

SUMMARY

Bilyk O. Socialization of the international students in the sociocultural environment of information society.

The aim of this paper *is to examine the specific character of the international students' socialization according to the features of information society, focus on the information component of socialization process of this category of student youth in sociocultural environment.*

Research methodology. *The paper provides theoretical foundations of reforming the content of education in Ukraine, conceptual provisions for the development of education in our country and its integration into the world educational environment.*

Results. *The author demonstrates the importance of taking into account the features of sociocultural environment of information society in the process of the international students' socialization. Special attention is paid to socialization of the international students. The paper presents the following stages of socialization: social adaptation, social integration and social individualization. The features of their information and media socialization as the components of socially controlled socialization as well as the use of the elements of media education in the process of social education are identified.*

Media education is considered in the present day educational process of the international students as the development of their personality by means of mass media aimed at forming the culture of communication, creative and communicative abilities, critical thinking, skills of perception, interpretation, analysis and evaluation of media texts as well as

studying various ways of self expression through up-to-date information technologies. The author presents the special courses aimed at developing information literacy and information culture of the international students in the process of socialization.

The practical significance. *The information contained in this paper may be used in practice to support the correspondence of international students' education in our country to its integration into the world scientific, educational and cultural environment.*

Prospects of further research *are considered as the study of the role of social and pedagogical support of the international students socialization in developing interaction between international students and Ukrainian sociocultural environment taking into account its features as the environment of information society.*

Key words: *international students, socialization, information socialization, media socialization, information literacy, information culture, educational and cultural environment, sociocultural environment, information society.*

УДК 371.362:37.013.76"18/19"(043.3)

Ганна Приходько
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СОЦІОКУЛЬТУРНІ РЕГУЛЯТИВИ ЗАСОБІВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РІЗНОЇ СТАТІ: ДАНИНА ТРАДИЦІЇ ЧИ ЗАПОРУКА СПАДКОЄМНОСТІ ПОКОЛІНЬ?

У статті проаналізовано деякі засоби традиційного сімейного виховання дітей в українській селянській родині XIX – поч. XX ст. Дослідження ґрунтується на теоретико-методологічних засадах гендерного підходу, що дозволило довести історичну й соціокультурну сконструйованість уявлень про відмінності між статями дітей; розкрити процес засвоєння дітьми соціальних ролей, видів діяльності, які визначені для них суспільством із моменту народження, у залежності від їх приналежності до чоловічої або жіночої статевих груп. Особливу увагу закцентовано на тому, що насиченість статево-рольовими стандартами процесу сімейного виховання є усталеною традицією, слідування якій певним чином зумовлює ієрархічний розподіл у суспільстві економічних і соціальних ресурсів відповідно до статевої приналежності.

Ключові слова: *сімейне виховання, соціокультурні регулятиви, традиційні засоби виховання, гендерний підхід, гендерний аналіз, діти різної статі.*

Постановка проблеми. Шлях до розуміння майбутнього науки, у тому числі й педагогічної, простягається через розуміння її теперішнього і минулого крізь призму нових науково-дослідницьких методик. У контексті вивчення історико-педагогічної дійсності перспективним, на наш погляд, є метод гендерного аналізу – процес збору кількісних, якісних даних і їх розгляд на предмет виявлення диференціації за ознакою статі в освітньо-виховних процесах і аналіз цього феномену з точки зору критерію гендерної рівності.

Актуальність історико-педагогічних розвідок проблеми сімейного виховання дітей різної статі з позиції сучасного наукового знання визначається завданням створення рівноправних гендерних відносин у сучасній українській родині та недостатньою присутністю егалітарної складової у процесі родинного виховання дітей. Для історико-педагогічних

досліджень особливий інтерес становить період XIX – поч. XX ст., який представлено різноманіттям засобів і форм виховання, що знайшли своє відображення у фольклорі, народних традиціях, звичаях, обрядах, віруваннях, народних іграх тощо.

Зауважимо, що вітчизняна педагогіка сімейного виховання виникла як практика, а педагогічні явища прослідковувалися в усіх сферах життя українських селян. У зв'язку з цим застосування гендерного аналізу забезпечує можливість:

1) вивчення усього досвіду взаємодії дітей різної статі з батьками, іншими дорослими, дитячою субкультурою, громадою;

2) доведення того, що уявлення про відмінності між статями дітей є історично й соціокультурно сконструйованими;

3) розкриття процесу засвоєння дітьми соціальної ролі, видів діяльності, які визначені для них суспільством із моменту народження, у залежності від приналежності їх до чоловічої або жіночої статевих груп;

4) з'ясування причин виникнення та укорінення традиційних моделей взаємовідносин учасників виховного процесу, їхніх характерних рис, а також установлення наслідків їх функціонування на рівні соціуму тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення праць провідних вітчизняних гендерологів (Т. Дороніної, В. Кравця, Н. Кутової, О. Луценко, О. Петренко та ін.) дозволяє нам зазначити, що працюючи з історико-педагогічними джерелами, гендерний аналіз може бути використаний задля розкриття джерел і механізмів відтворення міжстатевої ієрархії, засобів пригнічення «фемінного», пояснення структури культурно вибудованого патріархального укладу освітнього простору й диференційованих підходів до виховання дітей різної статі. Здійснення гендерного аналізу дозволяє нам розкрити відмінний зміст, принципи, мету й засоби виховання хлопчиків і дівчаток, оцінити наслідки соціостатевої нерівності дітей різної статі в певний історичний період, зокрема доби українського селянства.

Мета статті – застосовуючи методологію гендерних досліджень, проаналізувати деякі засоби, що були характерними традиційному сімейному вихованню дітей в українській селянській родині XIX – поч. XX ст.

Методи дослідження. Оскільки гендерна теорія досліджує питання природи та специфіки функціонування гендерних стереотипів у культурі, у якості одиниці аналізу нами обрано репрезентації таких стереотипів у змістовому й організаційному наповненні засобів сімейного виховання зазначеного періоду.

Зауважимо, що під змістовим наповненням ми розуміємо відображення в таких засобах: 1) стереотипів маскулінності-фемінності; 2) стереотипів, пов'язаних із закріпленням сімейних ролей хлопчиків і дівчаток у відповідності зі статтю; 3) стереотипів щодо розподілу праці між

дітьми різних статей і відмінностей у їхній господарчо-виробничій діяльності. Під організаційними характеристиками – відповідність традиційних засобів сімейного виховання засобам конструювання батьками гендерної ролі дітей у родині. Так, сучасними дослідниками, зокрема Р. Хартлі [цит. за 4, 23], обґрунтовані такі засоби:

1) маніпуляція (програмування й контролювання такої поведінки дітей, яка вважається притаманною для осіб чоловічої або жіночої статей);

2) вербальна апеляція (схвалення батьками конкретних моделей поведінки дітей, якщо вони відповідають їхній статі, або критичних зауважень у випадку їхньої невідповідності);

3) каналізація (спрямування уваги дітей на певний об'єкт, предмети, які, на думку батьків, відповідають їхній статі);

4) демонстрація діяльності (заохочення дітей до наслідування поведінки дорослих відповідної статі: «дівчата, як мами, хлопчики, як татусі»).

Виклад основного матеріалу. Працюючи з етнографічним (М. Білозерський, Є. Грицак, М. Дерлиця, В. Милорадович та ін.), етнопедагогічним (М. Грушевський, Н. Заглада, З. Кузеля та ін.) матеріалом, нами встановлено, що засоби, які обирали та застосовували батьки у процесі родинного виховання XIX – поч. XX ст. у цілому були однаковими як для хлопчиків, так і для дівчаток. Такими в селянській родині досліджуваного періоду були слово, фольклор, авторитет, праця, ідеали, природа, побут, звичаї, традиції, суспільний досвід, мікроклімат, громадська думка, мистецтво, іграшки, свята, символи, реліквії тощо. Одначе, їхнє функціональне значення, зазвичай, було відмінне з огляду на стать дітей і батьків. Проаналізуємо деякі з них.

Так, гендерний аналіз архівних джерел дозволив визначити, що якщо учасниками ***ігор*** були дівчатка, то батьки шляхом вербальних апеляцій заохочували їх до проявів таких «позитивних і необхідних» рис, як посидючість, ретельність, акуратність, а також до відтворення дій дорослих жінок. У якості прикладу можна навести такі ігри по типу «мати», «хазяйка», як «Гуси», «Мак», «У квочки», «У горобця» (дівчинка в ролі матері опікувалася про збереження сировини для своєї «жіночої» роботи – ткацтва: «Циві, циві, горобей, не клюй моїх конопель» [11, арк. 28]).

Якщо дійовими особами ігор були хлопчики, то вони опановували більш активні сімейні ролі – голови родини та всього родинного хазяйства (у хлопчачій забавці «У города» хлопчики ділили землю, тим самим виконуючи, визнану за чоловіком, функцію бути в домі господарем, розпорядником майна [13, арк. 181]). Таким чином, у процесі ігор діти інтеріоризували риси характеру, соціальні ролі, які були відведені для них суспільством з огляду на біологічну стать.

Дитячі іграшки, стверджують дослідники (Г. Довженок, О. Кісь, Є. Сявавко та ін.), є предметним відтворенням засобів забезпечення життя

й діяльності суспільства. У процесі виховання в селянській родині батьки спрямовували увагу дітей на ті іграшки, що традиційно співвідносилися із соціальними характеристиками їхньої біологічної статі.

Відтак, основною іграшкою дівчаток були різного роду ляльки – пацянка (лялька з трави), «кукла» (лялька з ганчірок, вузликова лялька) [11, 115]. За даними М. Грушевського, батьки ніколи не заохочували хлопчиків до ігор із ляльками, адже були переконані, що діти чоловічої статі «байдужі до них» [11, 115]. Такі дані дають нам підстави констатувати, що традиційно дівчачі іграшки спрямовували дітей жіночої статі на підготовку до материнства, ведення домашнього господарства, оволодіння навичками обслуговування, тобто до емоційно-експресивних сфер діяльності.

Натомість, хлопчики отримували більш різноманітні іграшки, які дозволяли їм демонструвати винахідливість, творчість. Так, іграшками селянських хлопчиків були лук, шпугалка, візочки, сикавка, праща, пукавка-стрелька, стрілка [10, арк. 1–10], ігри з якими сприяли розвиткові традиційно чолових якостей – винахідливості, спритності, фізичної активності.

Програмування й контролювання такої поведінки дітей, яка уважалася притаманною для осіб чоловічої або жіночої статей у межах селянського соціуму, відбувалося під час *свят* календарного і життєвого циклів української родини. Показовим у цьому контексті є найбільш шановані свята як-от Свят-вечір, Різдво, Великдень. Так, при підготовці до Свят-вечора, Великодня господині мусили допомагати дівчатка: «щоб було наварено, напечено и прыбрано» [6, 306]. На свято Василя (13 січня) у селі відбувалися складки, при цьому саме дівчата готували вечерю, але сідали до столу, тільки як поїдять хлопці [5, 21].

Під час деяких свят старші жінки здійснювали цілеспрямований вплив на дівчаток із метою передання їм знань, прищеплення навичок і вмінь, пов’язаних із такими традиційними жіночими справами, як огородництво, садівництво. Дівчаток заохочували Купальської ночі (7 липня) кидати в огірки шматочок поламаного вільця від Марени, щоб була повна зав’язь і гарний врожай [7, 170]. Напередодні Водохреща попіл спаленого «дідуха» саме дівчатка мали нести на город, «щоб огірки родили» [2, 157]. У результаті такого систематичного впливу деякі дівчатка протягом пасхальних свят замість «Воістину воскрес!» говорили навіть «Огірки/розсаду саджу, корову дою» [12, арк. 11], тим самим підтверджуючи свої наміри опікуватися домашнім огородництвом.

Змістове навантаження народних свят щодо хлопчиків було дещо іншим. У традиційному призначенні чоловіка бути головою родини та всього господарства діти переконувалися й під час інших обрядів. На Вілія батько-господар разом із сином брали з клуні «Дідуха-Рая», попередньо заготовленого восени, обходили все господарство, садибу й вносили до хати [3, 22]. Потому обрядовий сніп ставили на покутті, де згідно усталеної

традиції сидів лише господар. У такий спосіб, за свідченням С. Килимника, чоловік «причащався й приєднувався до бога-сонця». За народним уявленням лише через чоловіка весь двір, дім, члени родини одержували різні добродійства [3, 60].

Існували й інші обряди, які демонстрували та легітимізували зверхність чоловічого над жіночим. Повертаючись із церкви на Пасху, усі члени родини сідали обідати, батько першим говорив «Господи благослови», першим краяв освячене яйце й роздавав з-поміж присутніх. При цьому, згідно архівних даних, жінка отримувала лише залишок одкусаного чоловіком яйця, тим самим визнаючи своє підпорядкування йому [9, арк. 2].

Серед українських різдвяних обрядодій існував звичай «нести кутю на покутю». Її вносила обов'язково дитина чоловічої статі – найменший син у родині, якому напередодні батько дарував нові вовняні рукавички [7, 13]. Можемо вбачати в цих святах і обрядах, що їх супроводжували, по-перше, символічне підтвердження чоловічого домінування в господарчій і сімейній сфері; по-друге, спроби батька прилучити сина як майбутнього голову родини до справи керування власним господарством і всіма членами родини.

Отже, свята у процесі сімейного виховання, а саме демонстрація діяльності та особистий приклад («Добрий приклад кращий за 100 слів», «Приклад кращий за правило» [6, 201]) батьків, були вагомими засобами виховання й чинниками формування соціальної статі дітей.

Дослідники вітчизняних традицій сімейного виховання (З. Болтарович, В. Мосіяшенко, М. Стельмахович, Є. Сявавко та ін.) серед його засобів виокремлюють *символи.* У межах нашого дослідження уваги заслуговують ті сфери життя української селянської родини, яким був притаманний статевий символізм, зокрема в питаннях, пов'язаних із процесом наділення статі хлопчиків і дівчаток соціальними значеннями й характеристиками.

Так, досить показовим є символічне навантаження дитячих фольклорних текстів щодо відображення в них соціальних характеристик статі. Зокрема, дівчинка в них порівнюється із зірочкою («Колы бъ же я була красна, Як та зоря ясна…» [12, 10]), перепілочкою, павою, уточкою, яблонькою. Хлопчик постає горобейчиком, селезнем, соколом, голубом, місяцем («Ой, якъ первый мисяць – молодый Ивашко... Ой первая зирочка – молода Наталка» [12, 12]).

Перелічені «дівочі» образи в українській символіці й до сьогодні співвідносяться з традиційними жіночими рисами, як-от цілісністю й розумністю, поміркованістю, чуттєвістю, щирістю, простотою і невибагливістю (яблуня [1, 739]), розквітлою молодістю (пава [1, 410]), цнотливістю й відданістю нареченому (качка [1, 406]). «Хлопчачі» фольклорні образи також є відображенням уявлень народу про справжнього чоловіка та його традиційні характеристики. Зокрема, «чоловіче» знаходиться в одному синонімічному ряді з такими поняттями,

як чистота й очищення (голуб [1, 724]), воля, високе натхнення і талант (соловейко [1, 725]), розум, мужність, молодість і сила (сокіл [1, 730]).

Символічним також був поділ квітів, ягід і дерев, які в дитячих піснях сіяли/саджали діти. Лише дівчата опікувалися рутою, м'ятою, малиною, калиною, яблунею [8, 79]. Саме ці рослини в народній свідомості асоціювалися із традиційними «жіночими» рисами, як-от красотою, спокоєм, відсутністю пристрасті (калина [1, 433]), цнотливістю, чистотою (рута [1, 443]). Зокрема, у рядках з дівочої пісні – «Посію я рутоньку, буду підливати», А. Багнюк убачає намагання дівчат берегти цноту [1, 443]. Одночасно, «дівочі» рослини є уособленням усього, що пов'язане з родинним життям жінки, її відданістю чоловікові, справі вихованню дітей. Так, в українській символіці калина є втіленням родинних почуттів, заміжжя й пов'язаних із ним радості та горя [1, 433], м'ята – жертовності жінки у сфері родинного життя [1, 439].

Причетність хлопців до садівництва-огородництва в текстах прослідковано лише в догляді за дубом, хріном або хмелем («Зелений дубочок» [8, 126], «Ой, хмелю, мій хмелю» [8, 206]). У традиційній українській символіці ці рослини були своєрідними «чоловічими» реліктами, які уособлювали міцність, красу, довговічність (дуб [1, 134]), зростання, відновлення (хрін) [1, 445], родючість усього живого, гнучкість розуму, хоробрість і відвагу молодого парубка, який увивається за дівчиною (хміль) [1, 445].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Вищевикладене дозволяє сформулювати такі висновки. Диференційований вибір батьками засобів виховання та їхнє нерівнозначне наповнення з огляду на стать дітей призводило до конкретизації й поглиблення загальноприйнятих у селянському соціумі, українській культурі в цілому, уявлень про соціальні ролі, норми поведінки й види діяльності осіб різної статі на рівні свідомості хлопчиків і дівчаток.

У подальшому діти вважали за необхідне відтворювати усталені норми поведінки з огляду на свою статеву приналежність задля соціального визнання й схвалення себе як справжніх членів соціуму жіночої або чоловічої статі. Уважаємо, що намагання відповідати статево-рольовим стандартам певним чином обмежувало розвиток дітей згідно з власними особистісними здібностями та вподобаннями, а також зумовлювало ієрархічний розподіл у суспільстві економічних та соціальних ресурсів відповідно до статевої приналежності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багнюк Анатолій. Символи Українства : [Художньо-інформаційний довідник] / Анатолій Багнюк. – Тернопіль : ТзОВ «Терно-граф», 2009. – 832 с.

2. Воропай Олекса. Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис : у 2-х томах. – К. : Мале видавн. підпр-во «Оберіг», 1991 – Т. 1. – 456.32. Грушевський Марко. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу / Марко Грушевський. – К. : Либідь, 2006. – 254 с.

3. Килимник Степан. Українській рік у народних звичаях в історичному освітленні : Зимовий, весняний цикли / Степан Килимник. – К. : АТ «Обереги», 1994 – 528 с.

4. Клёцина И. С. Гендерная социализация : учебное пособие / И. С. Клёцина. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.

5. Крамаренко М. Різдвяні святки в станиці Павлівській Єйського одділу, на Чорноморії / М. Крамаренко // Записки Наукового Товариства імені Шевченка. – Б.м. і б.р. – Т. VI. – 24 с.

6. Милорадович В. П. Житье-бытье лубенского крестьянина / В. П. Милорадович // Українці : народні вірування, повір'я, демонологія ; [упор. А. П. Пономарьова, Т. В. Косміної, О. О. Боряк]. – К. : Либідь, 1991. – С. 170–341.

7. Скуратівський В. Т. Дідух : свята українського народу / В. Т. Скуратівський. – К. : Освіта, 1995. – 272 с.

8. Українські народні ліричні пісні / упоряд. М. М. Гордійчук. – К. : Видавництво Академій Наук УРСР, 1958. – 687 с.

9. Білозерський Микола Михайлович. Весна на межі Київської з Волинською і Подільською Україною (календар і звичаї) // ІР НБУ. – Ф. 204. – Спр. 59., 8 арк.

10. Дитячі музикальні інструменти // ІМФЕ. – Ф. 43. Кабінет антропології та етнографії. – Оп. 6.– Спр. 249. 1929, 13 арк.

11. «Дитячі та інші грання». Дитячі ігри, забавлянки та ігрища усілякі // ІМФЕ. – Ф. 28-3. – Спр. 64.

12. Запис народних звичаїв та вірувань. 20-ті рр. ХХ ст. // ІР НБУ. – Ф. Х. ВУАН. – Спр. 17396., 11 арк.

13. Лічилки, дитячі гри та гри взагалі. Записи В. Кравченка // Рукописні фонди ІМФЕ. – Ф. 15–3. – Од. зб. 192. – 188 арк.

РЕЗЮМЕ

Приходько А. Социокультурные регулятивы средств семейного воспитания детей разного пола: дань традиции или залог преемственности поколений?

В статье проанализированы некоторые средства, характерные традиционному семейному воспитанию детей в украинской крестьянской семье XIX – нач. XX вв. Исследование выполнено с использованием теоретико-методологического потенциала гендерного подхода, что позволило доказать историческое и социокультурное конструирование представлений о различиях между полами детей; показать процесс усвоения детьми социальной роли, видов деятельности, которые были предопределены для них обществом с момента рождения, в зависимости от их половой принадлежности. Особое внимание уделено тому, что насыщенность полоролевыми стандартами процесса семейного воспитания лишь традиция, следование которой некоторым образом детерминирует иерархическое распределение в обществе экономических и социальных ресурсов в зависимости от половой принадлежности.

Ключевые слова: *семейное воспитание, социокультурные регулятивы, традиционные средства воспитания, гендерный подход, гендерный анализ, дети разного пола.*

SUMMARY

Prikhodko A. Socio-cultural regulatives of the means of family upbringing of different sex children: a debt of traditions or the pledge of the successive of generations?

The article is devoted to the analysis of some of the means that are typical to the traditional family upbringing of the children in Ukrainian peasant family of the XIXth – the beginning of the XX century. The special significance is paid to theory and methodology of gender researches, by which the means (ethnopedagogics ideals, work, folklore, children's games and toys) of family upbringing of children of different sex were described by the author. As a unit of the analysis the author has chosen such representation of gender stereotypes in the content and organization filling of the means of family upbringing of the children in Ukrainian peasant family of the XIXth – the beginning of the XX century.

It should be stressed that under the content filling the author understands a reflection in such means 1) stereotypes of masculinity-femininity; 2) stereotypes of the holding of family roles by boys and girls in accordance with their biological sex; 3) stereotypes of the labor assignment between different sex children and differences in their economic-productive activities. The author thinks that the organization filling is a conformity traditional means of family education to means of the constructing gender roles of children by their parents. Among them the author describes a manipulation as a programming and controlling behavior of children, which is considered usual for men or women; a verbal appeal (an approval of specific children behaviors by parents if it meets their sex, or critical remarks in the case of their non-compliance); a demonstration activities (an encouragement of the children to imitate adult behavior in accordance with their sex: «girls as mothers, boys as fathers»).

The author comes to the conclusion that notions and differences between boys and girls had been a historical and socio-cultural construct; the process of the acquiring of the social role of children and their activities depends on their sex. According to the author the availability of sex-role standards of the family upbringing process in some way determined the hierarchical distribution of economic and social resources in a society, depending on traditionally «male» and «female». It is found out that differentiated choice of the education means by the parents and their uneven filling considering the sex of the children led to concretizing and deepening common in peasant society and Ukrainian culture in general, the perceptions of social roles, norms of behaviour and activities of individuals of different sexes on the level of boys' and girls' consciousness.

Key words: *family upbringing, socio-cultural regulatives, traditional means of upbringing, gender approach, gender analysis, children of different sex.*

УДК [342.7-053.2:004.738.5]:37.013.42

Олена Черних
Луганський національний університет імені Т. Шевченка

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ВИМІР ПОНЯТТЯ «ПРАВА ЛЮДИНИ В ІНТЕРНЕТІ»

У даній статті досліджено формування поняття «права людини онлайн» у документах міжнародних організації, працях закордонних та вітчизняних науковців. Зазначено, що поняття «права людини» зазнали впливу Інтернету та можуть реалізовуватися й порушуватися онлайн. Звертається увага на те, що поняттю прав дітей в Інтернеті приділяється особлива увага та визнано, що дана тема тісно пов'язана з безпечною поведінкою дітей в Інтернеті. У статті наводяться

приклади національних та міжнародних механізмів захисту прав, що порушені в Інтернеті. Автор доходить висновку, що саме соціальний педагог у межах соціально-правового виховання дитини може висвітлювати тему прав людини в Інтернеті.

Ключові слова: *права людини в Інтернеті, права дитини, механізми захисту прав людини в Інтернеті.*

Постановка проблеми. Інтернет щодня заповнює та змінює всі сфери життя людини – від міжособистісних стосунків і щоденних господарських справ до навчання й участі в управлінні країною. За даними Міжнародного союзу електрозв'язку, у 2000 році налічувалося 400 млн. Інтернет-користувачів, а наприкінці 2015 року – 3,2 млрд., 2 млрд. з яких – мешканці країн, що розвиваються. Поняття «права людини» у звичному для суспільства значенні зазнали й продовжують зазнавати впливу Інтернету як віртуального середовища, у якому можуть реалізуватися й порушуватися права і свободи людини.

Ураховуючи збільшення кількості дітей та молоді, які проводять значний час в Інтернеті, та визнаючи Інтернет впливовим фактором соціалізації сучасної дитини, ми вбачаємо важливу роль соціального педагога у просуванні ідеї прав людини в онлайн середовищі серед дітей, батьків і педагогів.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури показує, що одним із перших українських науковців, хто розкриває зв'язок прав людини та Інтернету, став юрист А. Пазюк [8; 9]; права дитини в цифрову епоху досліджують С. Лівінгстон, М. Булгер [11; 15]; захист прав дитини як соціально-педагогічну проблему розглядають Н. Агаркова [1], В. Гуріч [2], І. Ковчина [3].

Метою статті є дослідження формування поняття «права людини онлайн».

Методи дослідження: аналіз і синтез, систематизація, порівняння, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Основними міжнародними документами, які гарантують права людини, є Загальна декларація прав людини, Міжнародний пакт про громадянські та політичні права, Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права, Хартія основних прав Європейського Союзу, Європейська конвенція про захист прав людини, Конвенція ООН про права дитини.

Задля просування ідеї прав людини в Інтернеті міжнародними організаціями розробляються та впроваджуються низка рекомендацій, конвенцій, керівництв тощо. Питання прав людини в Інтернеті розглядаються в документах ООН, ЮНІСЕФ, Ради Європи, Європейської комісії та інших міжнародних організацій. Держави змінюють національне законодавство задля реалізації прав людини в Інтернеті та посилення механізмів їх захисту.

Зі стрімким розвитком технологій дуже складно визначити час, коли саме поняття «права людини» вперше застосувалося до Інтернет-середовища. Ми виділяємо лише деякі, на наш погляд, значимі події для розвитку поняття «права людини онлайн».

Так, ідея застосування поняття прав людини до управління Інтернетом з'явилась у другій фазі Всесвітнього саміту з питань інформаційного суспільства (Женева, Швейцарія, 2003) і отримала широке схвалення на Туніській зустрічі на вищому рівні в 2005 році [18]. На III Форумі з управління Інтернетом у 2008 році (Хайдарабад, Індія) учасники сформулювали, що розвиток прав людини і принципи для розвитку Інтернету тісно пов'язані: принципи повинні забезпечувати онлайн середовище, яке підтримує права людини. Тоді ж була створена Динамічна коаліція Інтернет прав та принципів. Протягом 2009 та 2010 року Коаліція працювала над першою версією Хартії прав людини і принципів в Інтернеті, яка була оприлюднена у 2011 році. Хартія інтерпретує та пояснює універсальні права людини в новому контексті – в Інтернеті. Зазначимо, що процес розробки Хартії триває і кожен зацікавлений може взяти участь у її доопрацюванні [18].

Коаліція визначає 10 загальних принципів, серед яких «Принцип загальності та рівності»: всі люди народжуються вільними й рівними у своїй гідності та правах, які повинні дотримуватися, захищатися і реалізуватися в онлайновому середовищі. «Принцип права та соціальної справедливості» проголошує Інтернет простором для заохочення, захисту і здійснення прав людини та покращення соціальної справедливості. Кожна людина зобов'язана поважати права інших в онлайновому середовищі. Хартія заснована на існуючих правах людини, тому більшість обов'язків покладається на державу. Але, разом із тим, зростає розуміння того, що приватний сектор також зобов'язаний дотримуватися прав людини. Це підкреслюється в Керівних принципах ООН підприємницької діяльності в аспекті прав людини (2011).

Ураховуючи те, що Інтернет здебільшого є продуктом приватних компаній, ми дотримуємося тієї думки, що реалізація та порушення прав людини в Інтернеті має трьохсторонній характер: людина-приватна компанія (провайдер Інтернет-послуг чи Інтернет-доступу тощо) – держава.

На 21 сесії ООН у 2012 році спеціальний доповідач з питань заохочення і захисту права на свободу думок та їх вільне вираження Франк Ла Рю підкреслив, що немає необхідності вводити нові правозахисні стандарти для Інтернету, оскільки принципи і доктрини в області прав людини застосовуються як у режимі оффлайн, так і в режимі онлайн. Значну увагу просуванню ідей реалізації, поваги та захисту прав і основних свобод людини в Інтернеті приділяє Рада Європи, членом якої Україна є з 1995 року.

У 2011 році Комітет міністрів Ради Європи в Декларації про принципи управління Інтернетом підкреслив своє бачення Інтернету,

орієнтованого на людину й побудованого на засадах поваги до прав людини. У 2012 році Комітет Міністрів Ради Європи створив Комітет експертів із прав Інтернет-користувачів (MSI-DUI), завданням якого стало «не створення нових прав людини, а дослідження можливості застосування вже існуючих прав до Інтернету». У 2014 році Комітет Міністрів Ради Європи приймає Рекомендацію CM / Rec (2014) 6 та зазначає, що держави-члени зобов'язані забезпечити для всіх права людини та основні свободи, закріплені в Європейській конвенції про захист прав людини. Це зобов'язання також діє в контексті використання Інтернету. У Рекомендації підкреслюється, що існуючі права людини та основні свободи рівною мірою відносяться як до оффлайн, так і до онлайн. Ніхто не повинен бути об'єктом незаконного втручання в здійснення їх прав людини та основних свобод при роботі в Інтернеті.

У тому самому 2014 році Рада Європи представляє Керівництво з прав людини для Інтернет-користувачів (далі – Керівництво) [4], де йдеться про те, що означають права і свободи на практиці в контексті Інтернету, як вони можуть бути реалізовані і як можуть бути захищені кожною людиною. Дане Керівництво засноване на Європейській конвенції з прав людини, інших конвенціях Ради Європи та інструментах, які розкривають різні аспекти захисту прав людини.

Слід зазначити, що поняттю прав дітей в онлайновому середовищі традиційно приділяється особлива увага як з боку міжнародних та державних організацій, приватних компаній, так і з боку науковців. У Рекомендаціях для розвитку дослідницької стратегії ЮНІСЕФ «Права дітей у цифрову еру» (2013) зазначається, що ЮНІСЕФ має можливість стати світовим лідером у захисті дитини онлайн. Зокрема, це підкреслюється тим, що уряди країн вже стикаються з питання застосування Конвенції ООН прав дитини до онлайн середовища та сподіваються отримати роз'яснення щодо цього від ЮНІСЕФ [11].

Рада Європи в Керівництві з прав людини для Інтернет-користувачів [4] також наголошує, що діти та молодь мають право на особливий захист і допомогу при роботі в Інтернеті. Вони мають право на освіту, щоб захистити себе від Інтернет-загроз, та вони повинні бути під особливим захистом від перешкод для свого фізичного, психічного й морального благополуччя, у тому числі, від сексуальної експлуатації та наруги в Інтернеті й інших форм кіберзлочинності

Дану позицію ми знаходимо і в роботі англійської дослідниці С. Лівінгстон [15]. Підкреслюючи, що один із трьох користувачів Інтернету є дитиною, вона наголошує, що дитячі організації, представники організацій з управління Інтернетом, приватного сектору, регулювальні органи мають опікуватись як вирішенням проблеми захисту дітей в онлайновому просторі, так і тим, що права дітей потребують такої самої реалізації онлайн, як і

оффлайн. Діти мають бути визнані й залучені до управління Інтернетом як значима зацікавлена сторона [15].

Аналізуючи права дитини в онлайновому середовищі, С. Лівінгстон розглядає їх крізь призму ризиків і можливостей. С. Лівінгстон зазначає, що ризики та можливості позитивно й негативно впливають на благополуччя дитини, а звідти – і на її права [11, 12]. Ми вважаємо влучною для врахування в роботі соціального педагога думку Джона Карра, який зазначає, що «діти, які є вразливими оффлайн, є вразливими й онлайн» [11, 22].

Тема прав дітей в Інтернеті в дослідженнях різноманітних організацій та науковців тісно пов'язана з поняттями безпечної поведінки в Інтернеті.

Так, у 2012 році Європейська комісія опублікувала Європейську стратегію для кращого Інтернету для дітей, щоб надати дітям цифрові навички й інструменти, розкрити потенціал Інтернету для інтерактивного, творчого та освітнього змісту. Ключовими складовими програми Європейської комісії «Кращий Інтернет для дітей» є мережа Центрів безпечного Інтернету та гарячих ліній INHOPE. Глобальний День безпечного Інтернету і Безпечний Інтернет Форум є основними щорічними заходами, пов'язаними з програмою. Зазначимо, що Україна також щорічно долучається до святкування Дня безпечного Інтернету у другий вівторок лютого.

Ураховуючи особливість існування прав людини саме в Інтернеті, одними з ключових акторів у процесі забезпечення реалізації прав людини в онлайновому середовищі виступають організації, що безпосередньо надають послуги доступу до Інтернету чи в Інтернеті. Підтвердження нашої думки ми частково знаходимо у «Звіті щодо ризиків, з якими стикаються діти онлайн та політики щодо їх захисту», де зазначається, що «всі зацікавлені сторони розділяють відповідальність за захист дітей в Інтернеті» [17, 54].

У 2008 році Міжнародний союз електрозв'язку (МСЕ) ініціював створення Ініціативи захисту дітей онлайн (англ. Child online protection), до якої долучилися представники організацій усіх секторів зі всього світу. У 2014 році Міжнародний союз електрозв'язку і Дитячий фонд Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ) спільно з партнерами розробили Керівництво щодо захисту дитини в онлайновому середовищі для ІКТ індустрії. Зазначається, що компанії несуть відповідальність за дотримання й підтримку прав дітей [14]. Також Міжнародний союз електрозв'язку розробив та представив ще 3 окремих керівництва: для дітей, для батьків та опікунів, політиків [12]. Важливо, що дані керівництва враховують вікові особливості дітей і ступінь їх досвіду й активності в мережі Інтернет.

У 2015 році в Україні Міжнародним союзом електрозв'язку та Одеською національною академією зв'язку ім. А. С. Попова створено мультимедійний навчальний дистанційний курс безпечного користування ресурсами мережі Інтернет для дітей, батьків та вчителів [5].

Також в Україні Коаліція за безпеку дітей в Інтернеті створила сайт «On-ляндія», який містить матеріали для дітей, батьків і вчителів (інтерактивні сценарії, короткі тести, готові плани уроків) про основні небезпеки в Інтернеті [7].

Незважаючи на те, що іноді онлайн середовище вважається віртуальним, кожна людина, чиї права чи свободи порушуються в Інтернеті, має право на ефективний засіб правового захисту як на національному, так і на міжнародному рівнях. Крім звернень користувачів безпосередньо до власників сайтів чи провайдерів, існує судова практика захисту прав людини, що порушені онлайн. Так, Європейський суд із прав людини дедалі більше розглядає справ, пов'язаних із порушеннями прав людини в Інтернеті. Наприклад, у справі К. У. проти Фінляндії невідома особа розмістила рекламну інформацію на сайті знайомств від імені неповнолітнього К. У. без його відома. Реклама наголошувала, що він шукає інтимних стосунків із хлопцем його віку або дорослішe. Суд постановив, що в цьому випадку мало місце порушення Статті 8 Конвенції (право на повагу до приватного та сімейного життя) і зазначив, що розміщення рекламної інформації було кримінальним актом, який зробив неповнолітнього об'єктом домагань із боку педофілів [13].

Суд Європейського союзу розглянув справу іспанського громадянина Маріо Костех Гонсалеса проти корпорації Google, у якій Гонсалес звертався з проханням видалити всі посилання на його ім'я з пошукової системи Google [16]. Суд зобов'язав Google видалити всі посилання, що містять ім'я Гонсалеса. Суд зазначив, що дана справа не є універсальною і в кожному конкретному випадку має виносити нове рішення задля запобігання протиріччя з фундаментальними правами людини як свобода слова, наприклад. Але важливим є той факт, що й сьогодні на сайті Google можна заповнити форму про видалення небажаної персональної інформації з пошукової системи.

Світовий інтерес до просування теми прав людини в Інтернеті знайшов своє відображення і в Україні. З 2010 року в країні щороку проводиться Форум з управління Інтернетом. Так, якщо одна з тем для обговорення у 2012 році лише частково розкривала поняття прав людини в Інтернеті та мала назву «Механізми захисту свободи слова та недоторканості особистого життя в мережі Інтернет», то у 2015 році під час 6 Українського форуму з управління Інтернетом вже була окрема панельна дискусія за темою **«**Інтернет і права людини, захист прав інтернет-користувачів».

Важливою подією для впровадження національних механізмів реалізації прав і свобод Інтернет-користувачів став аналіз чинного законодавства групою українських юристів на чолі з А. Пазюком [9] у 2015 році. Окрема рекомендація стосується необхідності включення до навчальних програм загальноосвітніх закладів основ безпечного

користування Інтернетом та ознайомлення з правами Інтернет-користувачів.

Досвід судових рішень, пов'язаних із правами Інтернет-користувачів, та спроби притягнення винних осіб до цивільної, адміністративної чи кримінальної відповідальності, також є в Україні. Переважна більшість справ зачіпають питання честі, гідності та ділової репутації, і відповідно спрямовані на захист немайнових прав осіб. Так, наприклад, розміщення обвинувачуваним відеороликів порнографічного змісту на своїй сторінці в соціальній мережі у 2012 році одним із міських українських судів було кваліфіковано як розповсюдження відеопродукції порнографічного характеру, тобто як злочин, передбачений статтею 301 Кримінального кодексу України. [9, 103–123].

Аналізуючи документи міжнародних організацій, дослідження науковців, ми можемо визначити, що процес визнання прав людини онлайн на всіх рівнях триває. Але, визнаючи першочерговість поняття права людини в цій темі та враховуючи значний «цифровий стаж» дітей та молоді, саме соціальний педагог у межах всебічного соціально-правового виховання дитини та забезпечення критичного розвитку особистості може стати провідником до розуміння того, як права людини можуть реалізовуватися чи порушуватися в онлайновому середовищі та які механізми їх захисту існують [3].

Виходячи з цього, нам здається доречним використання в роботі соціального педагога в навчальному закладі двох ресурсів, що розроблені у 2015 році за сприяння спільної програми Європейського Союзу та Ради Європи «Зміцнення інформаційного суспільства в Україні» та засновані на принципах неформальної освіти.

По-перше, це методичний посібник «Освіта в сфері прав людини в Інтернеті» [6], що створений на основі Керівництва з прав людини для Інтернет-користувачів та складається з теоретичної частини та 5 тренінгових вправ для роботи з групою (батьків, учителів, дітей). Інформація подана у формі, яка може сприяти більш доступному викладанню матеріалу дітям та молоді. Також у посібнику подано короткий опис інших методичних ресурсів із питань прав людини, інформацію про загальноєвропейську кампанію «Проти мови ворожнечі онлайн». По-друге, це онлайн-курс «Права людини та Інтернет» [4], який передбачає ознайомлення Інтернет-користувачів із їх правами в онлайновому середовищі, а також презентацію механізмів та засобів захисту таких прав.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, вивчення міжнародних документів і розгляд теоретичних положень про права людини в Інтернеті дозволили зробити такі *висновки***.**

1. Поняття «права людини» у звичному для суспільства значенні зазнали й продовжують зазнавати впливу Інтернету. Задля просування ідеї

прав людини в Інтернеті міжнародними організаціями розробляються й упроваджуються низка рекомендацій, конвенцій, керівництв тощо.

2. Міжнародні організації визнають, що принципи і доктрини в області прав людини застосовуються як у режимі оффлайн, так і в режимі онлайн. Ніхто не повинен бути об'єктом незаконного втручання у здійснення їх прав людини та основних свобод при роботі в Інтернеті.

3. Науковці зазначають, що необхідна спільна розробка механізмів для реалізації прав дітей в Інтернеті представниками організацій із управління Інтернетом та дитячих організацій.

4. Тема прав дітей в Інтернеті в документах, дослідженнях всіх рівнів тісно пов'язана з поняттями безпечної поведінки в Інтернеті.

5. Кожна людина, чиї права чи свободи порушується в Інтернеті, має право на ефективний засіб правового захисту як на національному, так і на міжнародному рівнях.

6. Соціальний педагог може стати провідником до розуміння того, як права людини можуть реалізовуватися чи порушуватися в онлайновому середовищі та які існують механізми їх захисту.

Подальший науковий пошук означеної проблеми потребує розробки соціально-педагогічної технології формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агаркова Н. І. Педагогічні умови забезпечення соціально-правового захисту старшокласників : автореф десерт. … кандидата пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Н. І. Агаркова. – Київ, 2003. – 20 с.

2. Гуріч В. О. Організаційно-методичні умови діяльності соціальних педагогів із забезпечення прав дитини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / В. О. Гуріч ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2011. – 20 с.

3. Ковчина І. М. Підготовка соціальних педагогів до соціально-правової роботи / І. М. Ковчина – К. : Вид-во НПУ ім. М. Драгоманова, 2007. – 373 с.

4. Курс «Права людини та Інтернет» [Електронний Ресурс]. – Режим доступу : http://hr-online.org.ua/ua/kursi/

5. Мультимедийный учебный дистанционный курс безопасного пользования ресурсами сети Интернет [Електронний Ресурс]. – Режим доступу : https://onlinesafety.info/#/home

6. Мурашкевич О. А. Освіта в сфері прав людини в Інтернеті : методичний посібник / О. А. Мурашкевич, О. О. Черних. – К. : ВАІТЕ, 2015. – 70 с.

7. Он-ляндія – інтерактивний курс з інтернет-безпеки [Електронний Ресурс]. – Режим доступу : http://disted.edu.vn.ua/media/bp/html/etusivu.htm .

8. Пазюк А. В. Права людини та Інтернет / А. В. Пазюк. – К. : Прайвесі Юкрейн, 2002. – 151 с.

9. Правові засоби захисту та відновлення прав користувачів Інтернету в Україні в контексті застосування Посібника Ради Європи з прав людини для інтернет-користувачів / [Кирилюк О. В., Кориневич А. О., Куковський В. В. и др.] ; за ред. А. В. Пазюка. – К. : ФОП Клименко, 2015. – 128 с. – С. 103–123.

10. Удаление информации из Google [Електронний Ресурс]. – Режим доступу : https://support.google.com/websearch/troubleshooter/3111061

11. A Global Agenda for Children's Rights in the Digital Age [Електронний Ресурс] / Sonia Livingstone, John Carr and Jasmina Byrne. – Режим доступу : http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/lse%20olol%20final3.pdf

12. COP Guidelines [Електронний Ресурс]. – Режим доступу : http://www.itu.int/en/cop/Pages/guidelines.aspx.

13. Factsheet – New technologies of The European Court of Human Right [Електронний Ресурс]. – Режим доступу : http://www.echr.coe.int/Documents/FS_New_technologies_ENG.pdf

14. Guidelines for Industry on Child Online Protection [Електронний Ресурс]. – Режим доступу : http://www.unicef.org/csr/COPguidelines.htm

15. Livingstone S. One in three : internet governance and children's rights / Sonia Livingstone, John Carr, Jasmina Byrne [Електронний Ресурс]. – Режим доступу : https://www.cigionline.org/sites/default/files/no22_2.pdf

16. Press release No 70/14 of the Court of Justice of the European Union [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://curia.europa.eu/jcms/upload/docs/application/pdf/2014-05/cp140070en.pdf

17. Recommendation of the OECD Council report on risks faced by children online and policies to protect them [Електронний Ресурс]. – Режим доступу : http://www.oecd.org/sti/ieconomy/childrenonline_with_cover.pdf c. 54

18. The Charter of Human Rights and Principles for the Internet [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://internetrightsandprinciples.org/site/one-in-three-internet-governance-and-childrensrights/

РЕЗЮМЕ

Черных Е. Социально-педагогическое измерение понятия «права человека в Интернете».

В данной статье исследовано формирование понятия «права человека онлайн» в документах международных организаций, трудах зарубежных и отечественных ученых. Указано, что понятие «права человека» подверглось влиянию Интернета и может реализовываться и нарушаться онлайн. Обращается внимание на то, что понятию прав детей в Интернете уделяется особое внимание и определено, что данная тема тесно связана с безопасным поведением детей в Интернете. В статье приводятся примеры национальных и международных механизмов защиты прав, нарушенных в Интернете. Автор приходит к выводу, что именно социальный педагог в рамках социально-правового воспитания ребенка может освещать тему прав человека в Интернете.

Ключевые слова: *права человека в Интернете, права ребенка, механизмы защиты прав человека в Интернете.*

SUMMARY

Chernykh Ol. Social-pedagogical dimension of the "human rights on the Internet"concept.

In the article the development of concept "human rights online" has been analyzed. The author reviewed the documents of the international organizations, foreign and national scientific researches. Analyzing speeches, guidelines, thesises, policy papers the author underlines that the concept of "human rights online" discussed more often as on international as on national level. The Charter of Human Rights and Principles for the

Internet, Recommendation of the OECD Council report on risks faced by children online and policies to protect them, Guidelines for Industry on Child Online Protection and other guidelines of ITU have been discovered in the article.

One of the leading documents for member states of the Council of Europe is Guide to human rights for internet users. The guide provides information on rights and freedoms meaning in the context of the Internet, on how they can be relied and acted upon, as well as how access remedies. It is an evolving document and it is opened to periodic updating.

Children's rights on the Internet received special attention and recognition by different organizations and researchers according to this article. Also the author emphasizes on the fact that this issue is closely linked to the children's safe behavior online.

This article provides examples of the national and international protection mechanisms for the human rights violated in the Internet. The cases of Court of Justice of the European Union, European Court of Human Rights were described. Examples of Ukrainian law and justice also are given in the article.

The author concludes that social pedagogues may cover the topic of human rights in the Internet within the social and legal education of children. First of all social pedagogue can use at list two resources running educational activities for children: online course on human rights online and the manual "Human rights in the internet" which have been elaborated within the project supported by the Joint Programme of the European Union and the Council of Europe "Strengthening the Information Society in Ukraine". These are educational tools which are based on the "Guide to human rights for internet users" (Recommendation of the Committee of Ministers of the Council of Europe).

Key words: *human rights online, children's rights, protection mechanisms of human rights online.*

УДК 378.147

Ольга Шевченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Карстен Грунвальдт
Німецька Служба Академічних Обмінів

ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Метою статті є розгляд шляхів інтеграції в навчальний процес форм роботи, спрямованих на формування у студентів соціоемоційних умінь та навичок; аналіз способів оцінювання результатів подібної навчальної роботи. На прикладі вищих шкіл Німеччини та України розглядаються конкретні заходи, які забезпечують розвиток умінь креативно й ефективно діяти в складних ситуаціях, постійно вдосконалювати особисті якості, необхідні для успішного працевлаштування. У результаті дослідження зроблено висновки про те, що можливо й доцільно внести до робочих програм вищих навчальних закладів України предмет «Соціальна комунікація». Перспективним вважається також вивчення в подальшому однієї із соціальних компетенцій – здатності до подолання конфліктів.

Ключові слова*: соціоемоційні вміння та навички, соціальна компетентність, соціальні служби, студентські служби, кураторська робота, Болонья, Темпус.*

Постановка проблеми. У сучасному світі передових технологій, коли численні групи людей змушені співіснувати на обмежених територіях, неабиякої важливості набуває здатність адекватно аналізувати різні

аспекти міжособистісної діяльності та цілеспрямовано діяти, не ігноруючи при цьому інтереси партнера. Саме ця здатність обумовлює спроможність людини конструктивно впливати на перебіг міжособистісних конфліктів і знаходити розумні шляхи їх урегулювання. Урегулювання конфлікту полягає не тільки в подоланні негативних емоцій партнера, а й у нівелюванні подальшого відчуття неприязні між його учасниками [9].

Проблема подолання протиріч постає особливо актуальною на даному етапі розвитку українського суспільства, що характеризується загостренням конфліктності. Здатність до розв'язання конфліктних ситуацій є однією зі складових соціальної компетенції, яка, у свою чергу, входить до числа базових компетенцій, необхідних для виховання повноцінної особистості, здатної будувати творче суспільство й конкурувати на ринку праці [9].

Аналіз актуальних досліджень. Серед вітчизняних наукових досліджень багато робіт присвячено теоретичному обґрунтуванню поняття соціальної компетенції, з'ясуванню змісту соціальної компетентності студентів тощо. У той самий час подається мало практичних порад щодо формування соціально компетентної особистості в умовах вітчизняної системи освіти [1; 2]. Остання повинна бути спрямована на виховання активного члена суспільства, здатного знаходити конструктивні шляхи розв'язання будь-яких проблем. Відтак, слід підкреслити необхідність інтеграції української освітньої програми до загальноєвропейської програми освіти, яка включає поряд із традиційними навчальними заходами також «заходи виховання особистості». Ці заходи передбачають уведення до навчальних програм нових навчальних курсів і поширення різноманітних студентських служб та центрів [3]. Особливої актуальності подібні заходи набувають у вищих навчальних закладах, де освіта безпосередньо пов'язана з майбутньою професійною діяльністю.

Виходячи із зазначеного, представляється доцільним розгляд можливостей запровадження освітніх заходів в українських ВНЗ, спрямованих на формування соціальних компетенцій студентів, адже за результатами останніх досліджень саме вони, а не професійні навички, є головною умовою успішного працевлаштування та стабільного майбутнього молодого покоління [5; 10]. Перспективним вважається також дослідження однієї із соціальних компетенцій – здатності до подолання конфліктів, а саме – виховання цієї здатності під час навчання у вищому навчальному закладі.

Метою даної роботи є розгляд шляхів інтеграції в навчальний процес заходів із розвитку та вдосконалення соціальних компетенцій у студентів вищих навчальних закладів на прикладі загальноєвропейської програми Bologna-System та реалізації в Україні міжнародного проекту Темпус «Impress».

Виклад основного матеріалу. Міністерства освіти країн-учасниць болонського процесу пропонують запровадження в системах вищої освіти

загальноприйнятих кваліфікаційних рівнів, орієнтованих на виховання та розвиток певних умінь та навичок. Серед останніх виділяються такі категорії: професійні вміння; методичні навички; feedback (зворотній зв'язок); навички спілкування; соціальні компетенції. Особливе значення надається вмінню постійно розвивати свою особистість через зазначені стратегії навчання. Як результат, випускник вищого навчального закладу, серед іншого, має буди здатен прийняти обґрунтоване рішення у складній ситуації, демонструючи розуміння громадської, економічної та етичної сторін проблеми. Він повинен бути спроможним самостійно вдосконалювати вже набуті вміння та навички й розвивати нові. Ось такі конкретні формулювання щодо соціальних компетенцій студентів є частиною обґрунтування навчальної роботи в системі вищої освіти європейських країн [6].

Постає запитання, яким чином слід розвивати у студентів соціальні навички та які пункти слід внести до навчальних програм з метою їх розвитку? Які конкретні заходи в навчальному процесі сприятимуть набуванню вмінь соціальної комунікації?

Представники викладацького корпусу та студентської громади європейських вищих навчальних закладів зазначають, що запровадження заходів із виховання соціальних компетенцій, на жаль, ще не набуло масштабного характеру, хоча, за Болонською програмою, є одним із головних чинників формування повноцінної висококваліфікованої особистості. Через завантаження студентів традиційною навчальною роботою не вистачає часу на формування людських якостей. Таку саму ситуацію маємо і в Україні. Та численні заклади вищої освіти за кордоном вже пропонують студентам курси за предметом «соціальна компетентність». На них слухачі вчаться аналізувати позитивні й негативні риси свого характеру, отримують дієві, апробовані на практиці, знання та методики з удосконалення потрібних умінь та навичок. До навчальних програм унесені потрібні зміни, які передбачають не тільки семінари та практикуми з даного предмета, але й обов'язкову діяльність студентів у соціальній сфері та в осередках самоуправління. Результати такої діяльності оцінюються викладачами як і будь-який із традиційних предметів та вносяться до загальної кількості кредитного часу, передбаченого на отримання певної спеціальності.

Так, у вищій школі прикладних наук Июрцбург Швайнфурт було ініційовано проект «Соціальне навчання», який на даний момент став складовою частиною навчального процесу в закладі. Даний курс передбачає короткострокову роботу певної кількості студентів у різних соціальних установах для інвалідів, тяжко хворих, людей похилого віку та складних підлітків. Концепція проекту виходить зі Сполучених Штатів Америки, де соціальні курси є традиційними у вищих школах. Теоретичне обґрунтування концепту пов'язане з іменами Джина Руссо та Джона Дюея, на думку яких основою будь-якого навчального процесу повинне стати

подолання різних критичних ситуацій. Лише багатогранний життєвий досвід відкриває можливості до розвитку повноцінної особистості. Адже ми вчимося на складних ситуаціях і на суперечках із інакодумцями.

Робота в установах для людей, відокремлених від нормального життя суспільства, неминуче пов'язана зі складними ситуаціями, що вимагають неординарних рішень. Розв'язуючи складні завдання, студенти починають усвідомлювати, що вони здатні подолати труднощі, а відтак – вірити у свою спроможність. Саме це і стає основою їх подальшого розвитку.

Стажування в подібних установах передбачає попередню підготовку практикантів і аналіз кінцевих результатів. З цією метою в навчальному закладі проводяться інтенсивні курси, які включають відповідні практичні заняття до та після стажування. Особливого значення надають кінцевій обробці результатів. Практиканти аналізують пережиті події, роблять висновки і вчаться переносити найбільш вдалі моделі поведінки на прогнозовані ситуації в майбутньому професійному житті.

Важливо, що під час стажування студенти повинні займатися роботою, не пов'язаною з їх навчальною орієнтацією. Якщо майбутній архітектор проектує будинок для безхатченків, то він удосконалює свої професійно-методичні навички. Якщо ж він працює в цьому будинку, то йдеться про розвиток особистісних якостей і соціальних компетенцій.

На сьогоднішній день предмет «соціальне навчання» введено в численних вищих навчальних закладах Європи та Америки. Студенти практикуються в соціальних установах та отримують за це відповідні кредитні бали.

Як оцінюються знання та навички студентів за предметом «соціальні компетенції»? По-перше, на його вивчення відводиться певна кількість навчального часу, як правило, не менше 4-х кредитів (мінімум 120 годин). По-друге, чітко формулюються види студентської діяльності протягом даного кредитного часу. Наприклад, студенти, які оволодівають технічними спеціальностями, повинні виконати такі види роботи, як робота у групах, складання бізнес-планів, проведення переговорів. За кожен аспект виставляється певна оцінка, потім бали додаються [7].

У Технічному Університеті Мюнхен діє програма «Tutorensystem Garching», у межах якої студенти спочатку відвідують підготовчі тренінги з оволодіння методикою навчання соціальних компетенцій, а потім застосовують набуті знання на практиці, супроводжуючи протягом декількох семестрів групи початківців. На підготовчих тренінгах майбутні куратори навчаються методиці проведення семінарів, способам аналізу різних ситуацій та шляхам розв'язання конфліктів. Працюючи у групах, вони запроваджують теоретичні знання за предметом «соціальні компетенції», виступають консультантами під час виникнення конфліктних ситуацій, підтримують у командних видах діяльності та ініціюють інноваційні ідеї, застосовуючи творчі методи роботи.

Щодо педагогічної освіти, то в Університеті Гайдельберг виокремлюють модулі для оволодіння методикою розвитку особистості майбутнього працівника освіти. Протягом навчання розв'язуються такі питання, як вимоги сучасної шкільної системи до особи вчителя; аналіз соціальних умінь та навичок, якими вже володіє студент на момент навчання; аналіз сильних і слабких сторін особистості студента; способи оцінювання майбутнього особистого досвіду з професійної діяльності та постійного розвитку своєї особистості. Набуті знання та навички оцінюються, як і всі інші предмети [8].

Основні засади Болонського процесу реалізуються в нашій країні в запровадженні міжнародного проекту ТЕМПУС «IMPRESS» – «Підвищення ефективності студентських служб». Основною метою проекту є створення сучасних Центрів підтримки студентських служб у провідних класичних університетах України [3].

Поштовхом до запровадження даної програми стали результати дослідження Світового банку, метою якого було, серед іншого, вивчити природу навичок, що цінуються на ринку праці в Україні; указати на аспекти, які потребують удосконалення в цій сфері; запропонувати практичні шляхи розв'язання проблем, що існують. За результатами дослідження зроблено висновок, що українські роботодавці мають потребу в додаткових соціально-емоційних навичках своїх працівників. Намічено такі стратегії, як створення основоположних навичок для нових учасників ринку праці, підвищення рівня установ вищої освіти та зайнятості для створення передових навичок серед населення працездатного віку.

Серед основних навичок виділяють соціоемоційні вміння, які визначаються як поведінка, настанови й особистісні якості, що допомагають людям ефективно орієнтуватися в особистих і соціальних ситуаціях.

Одним із результатів проекту стало створення новітнього навчального курсу «Soft Skills», розробленого за сучасними міжнародними академічними стандартами. У його межах студенти отримають знання та навички, які сприятимуть їх повноцінній адаптації як до навчання у ВНЗ, так і до майбутньої професійної діяльності. Курс покликаний надавати студентам додаткових преференцій у працевлаштуванні, сприяти формуванню в них умінь самопрезентації, ефективної роботи в команді та прийняття рішень, активізувати ауторефлексивні здібності й розвивати критичне мислення.

Пропонований курс передбачає застосування таких ефективних форм організації навчального процесу, як лекції і тренінги. Цікавим методичним доробком є те, що в межах курсу студентам буде запропоновано розроблення власного портфоліо – набору есе, презентацій, ментальних карт тощо; робота над спільним проектом, проведення наукових дебатів, складання плану-стратегії особистого розвитку. Це дозволить студентам визначати життєві цілі й оцінювати власний прогрес у професійному, кар'єрному та особистому зростанні. Планується запровадження нового

навчального курсу *Soft Skills* у навчальні плани університетів як курсу за вибором з осені 2016 року.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Дослідження доводять, що інтеграція в навчальний процес предмета «Соціальна компетентність» має позитивні наслідки для суспільства в цілому. Зайнятість у суспільній сфері підвищує самооцінку студента та його громадянську компетентність, загострює його увагу до проблем політики й суспільства, вчить об'єктивно оцінювати реальність і розуміти інших. Громадські установи виграють від прийняття на роботу молодих енергійних спеціалістів, відкритих до нововведень і перетворень. Останні вдосконалюють робочий процес та захищають інтереси своїх клієнтів. Заклади освіти, у яких передбачене навчання студентів використовувати особистий потенціал у всіх сферах діяльності, набувають великого авторитету серед інших навчальних закладів. «Слід навчати молоде покоління не лише змінювати майбутнє, а й раціонально обходитися зі змінами. Саме в цьому й полягає потенціал предмета соціальної компетентності в закладах вищої освіти», – вважає професор Крістіне Вегеріх, яка ініціювала проект «Соціальна освіта» у одному з університетів Німеччини.

Широкомасштабне запровадження подібних проектів в Україні підвищить якість системи освіти та рівень життя в нашому суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойчук П. М. Модель формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів [Електронний ресурс] / П. М. Бойчук, Н. В. Борбич // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2013. – № 1. – С. 35–44. – Режим доступу :

2. http://nbuv.gov.ua/UJRN/spttp_2013_1_7

3. Сівак Н. А. Соціальна компетентність у контексті соціалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів [Електронний ресурс] / Н. А. Сівак // Наука і освіта. – 2013. – № 3. – С. 161–164. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2013_3_47

4. Черняк О. Соціальні компетенції молодих фахівців : результати реалізації міжнародного проекту Темпус Impress [Електронний ресурс] / О. Черняк, Г. Харламова. – Режим доступу : http://www.edu-trends.info/tempus-impress/

5. Die Bedeutung Sozialer Kompetenz für die Bewältigung interpersoneller Stress-Situationen am Arbeitsplatz. [Електронний ресурс] Dissertationsschrift zur Erlangung des kademischen Grades der Doktorin der Philosophie (Dr. phil.). – Режим доступу :

http://www.frankfurt-school.de/clicnetclm/fileDownload.do?goid=000000384924AB4

6. Matthias C. J. Dannhorn Soziale Kompetenzen erwünscht! [Електронний ресурс] / C. J. Matthias. – Position – Das IHK-Magazin für Berufsbildung Heft 2, 2011. – Режим доступу :

http://www.agentur-vivace.de/interessant/soziale-kompetenzen-erwunscht/

7. Nina Hürter M. A. FIBAA Welche Kompetenzen will Bologna? [Електронний ресурс] / M. A. Nina Hürter. – AG-F Frühjahrstagung 17.–18. Juni 2015. – Режим доступу :

https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/Common/Documents/N-H-Bologna-2015.pdf

8. Praxis Check Soziale Kompetenzen [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://che-ranking.de/methodenwiki/index.php/PraxisCheck Soziale Kompetenzen

9. Schlüsselkompetenzen für Studierende. Module Personale Kompetenz (MPK) für Lehramtsstudierende [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.uni-heidelberg.de/slk/angebot/AngebotMPK.html
10. Soziale Kompetenz als Kompetenzfeld im Soft Skills Würfel von André Moritz [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.soft-skills.com/soft-skills-wuerfel/soziale-kompetenz/
11. Werner G. Faix, Michael Auer (Hrsg.) : Kompetenz. Persönlichkeit. Bildung. [Електронний ресурс] / G. Werner. – Band 3. Steinbeis-Edition, 2011. – 489 s. – Режим доступу :
http://www.steinbeis-sibe.de/fileadmin/pdf/Publikationen/Kompetenzband_3-SIBE-Master.pdf

РЕЗЮМЕ

Шевченко О., Грунвальдт К. К вопросу социальной компетентности студентов вузов.

В статье рассматриваются пути интеграции в учебный процесс форм работы, направленных на формирование у студентов социальных умений и навыков; анализируются способы оценки результатов такой деятельности. На примере вузов Германии и Украины рассматриваются конкретные меры, обеспечивающие развитие умений креативно и эффективно действовать в сложных ситуациях, постоянно совершенствовать личные качества, необходимые для успешного трудоустройства. В результате исследования сделаны выводы о том, что возможно и целесообразно включение в рабочие программы вузов Украины предмета «социальная коммуникация». Перспективным считается также изучение в дальнейшем одной из социальных компетенций – способности к преодолению конфликтов.

***Ключевые слова**: социальные умения и навыки, социальная компетентность, социальные службы, студенческие службы, кураторская работа, Болонья, Темпус.*

SUMMARY

Shevchenko O., Grunwaldt C. On the issue of social competence of the university students.

The article focuses on the question how to examine the general ways of integration into the learning process of measures to develop and improve social competence for students in higher education on the example of Europe Bologna-System and implementation in Ukraine of the international project Tempus "Impress". Establishment of studying social competence, unfortunately, does not have the large-scale nature, though, according to the Bologna program is one of the main factors in formation of a highly valuable person.

The same situation we have in Ukraine. But today many institutions of higher education abroad already offer their students courses on the subject "Soft Skills". In such courses the students learn to analyze the positive and negative aspects of their character, to get effective, proven in practice, knowledge and techniques, that are necessary by improving their skills. Necessary changes are made in the curriculum, which involve not only seminars and workshops on the subject, but also binding activity of students in the social field and in the cells of government. The results of these activities are rated by teachers as any of the traditional subjects and are included to the general number of time credits provided for a specialty.

Basic principles of the Bologna process are provided in our country in the implementation of the international project TEMPUS "IMPRESS" – "Improved student services". The main goal is to create a modern center of student support services at leading classic universities of Ukraine. One of the project results was the creation of the newest course "Soft Skills", developed on the basis of modern international academic standards.

The research shows that the integration into the learning process of the subject "Social competence" has a positive impact on society. Employment in the public sphere raises the self-

esteem of a student and his civic competence, sharpens his attention to the problems of politics and society, and teaches the objective evaluation of reality and understanding other people.

Public institutions will benefit from the employment of young energetic professionals, open to innovation and change. Educational institutions, that have provided training students to use their own potential in all fields, are of great authority among other schools.

***Key words**: soft skills, social competence, social services, student services, Tutor System Garching, Bologna, Tempus.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Євтушенко Є. Нормативно-правова база фізичного виховання
У вищих педагогічних навчальних закладах України
(друга половина 40-х – кінець 80-х рр. XX ст.) 3
Лавриченко Н. Множинний інтелект і обдарованість у
теоретичній моделі Говарда Гарднера 11
Меттіні Е. Філософські основи виховної методики
Антона Семеновича Макаренка 21

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Білокопитов В. Основні аспекти міжнародного виміру процесу
забезпечення якості вищої освіти 27
Бойченко М. Зарубіжні психолого-педагогічні концепції обдарованості:
сучасний стан 33
Литовченко І. Ґенеза корпоративного університету у США 42
Медведовська Д. Основні критерії якості вищої освіти:
досвід Великої Британії 48
Ричкова М. Особливості фізичного виховання в університетах США 55
Сілютіна І. Інноваційні впровадження шведського досвіду навчання
іноземними мовами в Україні 61
Таланова Л. Аналіз розвитку закордонної та вітчизняної систем
вищої професійної освіти вчителя 69
Чухно Л. Середньовічна і класична університетська традиція Німеччини 77
Шевченко К. Форми і методи підвищення кваліфікації китайських
учителів як основа професійного розвитку 84

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Бублик А. Психолого-педагогічні умови формування доброзичливих
взаємин між учительським та учнівським колективами 91
Галян О. Екстраполяція ідеї суб'єктності на особистість школяра 97
Іванець Н. Реалізація принципу мультикультурності у виховному
середовищі початкової школи 104
Іванчук С. Стан виховання основ культури споживання
у практиці роботи дошкільних закладів освіти 112
Компаній О. Психологічні і педагогічні підходи до визначення
сутності поняття «наступність» 120
Минбаєва А., Анарбек Н. Педагогіка нового століття: особливості
викладання предмета «самопізнання». 127
Одерій Л., Титаренко О. Проблема формування художніх здібностей
у дітей – складова інноваційного розвитку вищої освіти 137
Парфілова С. Застосування дослідницького методу в
навчально-пошуковій діяльності молодших школярів 143
Сорока О. Моніторинг використання арт-терапевтичних технологій
учителями початкової школи 151
Якименко С. Формування світогляду дошкільника та молодшого
школяра засобами інтегрованих знань про людину і світ 160

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бардус І. Фундаменталізація освіти як умова ефективної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю 172
Безлюдна В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої освіти 177
Білявська Т. Формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи (акцентологічний рівень).....185
Бірюк Л. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності з російської мови 192
Бойчевська І. Професійна компетентність майбутніх учителів іноземної мови як передумова їх успішної професійної діяльності 199
Васько О., Кругова А. Готовність студентів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності 207
Голованенко Є., Дунь Н. Шляхи оволодіння системою російського консонантизму іноземними студентами на початковому етапі навчання 213
Головко М., Крайнова Л. Використання можливостей феноменологічного підходу до викладання педагогічних дисциплін 220
Дегтярьова Т., Скварча О. Реалізація комунікативно-орієнтованого підходу в процесі навчання іноземних студентів російської мови 229
Дем'яненко О. Формування полікультурної компетентності майбутніх педагогів як інструмент ефективної крос-культурної взаємодії в умовах глобалізації вищої освіти.....237
Дука М. Типологія невербальних засобів комунікації для формування лінгвосоціокультурної компетентності у процесі англомовного читання 243
Дядченко Г., Білокур А. Теоретичний аспект питання готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності 252
Желан А. Ознайомлення майбутніх учителів початкової школи з технологією ТРВЗ.....259
Іванчук Г. Іншомовна комунікативна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. 267
Казанжи І. Нові тенденції у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи в умовах університету 274
Коваленко О. Сучасний стан розвитку проблеми формування економічної культури майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи як педагогічна проблема.....280
Колишкіна А. Аналіз готовності вчителів початкових класів до формування екологічно доцільної поведінки школярів.....287
Кривонос О. Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя в інноваційному полі евристичного навчання.....294
Луцинкевич Л. Організація групової навчальної діяльності в підготовці майбутніх учителів початкової школи в умовах коледжу 302
Одерій Л., Роздимаха А. Вивчення проблеми формування позитивних взаємин у дітей і дорослих у родині як умова оптимізації підготовки фахівців із дошкільної освіти 310

Пономаренко Л. Розвиток соціокультурної компетентності соціальних працівників у процесі вивчення дисципліни «Зв'язки з громадськістю у соціальній сфері» 317
Проценко І. Аналіз результатів експериментального дослідження формування професійно-творчих діалогових умінь студентів гуманітарних дисциплін у процесі евристичної діалогової взаємодії 326
Самохвалова І., Андреєва І., Матлаш В. Психологічна підготовка студентів-спортсменів аграрного ВНЗ, які займаються командними спортивними іграми 334
Сідун М. До проблеми реалізації технології кооперативного навчання в підготовці майбутніх учителів іноземної мови 339
Скарлупіна Ю. Інноваційні методи викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей 347
Скиба М. Застосування кейс-методу для формування конструктивних і проективних умінь еколого-педагогічної діяльності 354
Смирнов В. Модель випереджальної інноваційної освіти: освітня потрійна спіраль 362
Фоломєєва Н. Значення використання сучасних методичних засобів у процесі фахової підготовки вчителя музичного мистецтва 370
Цвєткова Г. Метатеоретичне підгрунтя педагогічного розуміння інноваційного розвитку вищої освіти 380
Чернякова А. Інноваційні форми підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з протидії торгівлі людьми 392

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Картава Ю. Роль музичного виховання в ранній соціалізації дітей із порушеннями зору 398
Проскурняк О. До проблеми підготовки корекційних педагогів до професійної діяльності 408
Тарасова В., Ільченко О. Роль практичного компонента в структурі формування риторичної культури корекційних педагогів 415

РОЗДІЛ VI. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Аносов І. Філософсько-антропологічне вчення як основа теорії і практики управління процесом професійної підготовки педагога 423

РОЗДІЛ VI. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Бабкіна М. Наукові підходи до організації процесу громадянського виховання молоді 430
Білик О. Соціалізація іноземних студентів у соціокультурному просторі інформаційного суспільства 439
Приходько Г. Соціокультурні регулятиви засобів сімейного виховання дітей різної статі: данина традиції чи запорука спадкоємності поколінь? 450
Черних О. Соціально-педагогічний вимір поняття «права людини в Інтернеті» 457
Шевченко О. Грунвальдт К. До питання соціальної компетентності студентів ВНЗ 466

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Евтушенко Е. Нормативно-правовая база физического воспитания в высших педагогических учебных заведениях Украины (вторая половина 40-х – конец 80-х гг. XX ст.) 3
Лавриченко Н. Множественный интеллект и одаренность в теоретической модели Говарда Гарднера 11
Меттини Э. Философские основы воспитательной методики Антона Семеновича Макаренко 21

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Белокопытов В. Основные аспекты международного измерения процесса обеспечения качества высшего образования 27
Бойченко М. Зарубежные психолого-педагогические концепции одаренности: современное состояние 33
Литовченко И. Становление корпоративного университета: американский контекст 42
Медведовская Д. Основные критерии качества высшего образования: опыт Великобритании 48
Рычкова М. Особенности физического воспитания в университетах США 55
Силютина И. Инновационное внедрение шведского опыта обучения иностранным языкам в Украине 61
Таланова Л. Анализ развития зарубежной и отечественной систем высшего профессионального образования учителя 69
Чухно Л. Средневековая и классическая университетская традиция Германии ..77
Шевченко К. Формы и методы повышения квалификации учителей Китая как основа профессионального развития 83

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бублик А. Психолого-педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений между учительским и ученическим коллективами 91
Галян Е. Экстраполяция идеи субъектности на личность школьника 97
Иванец Н. Реализация принципа мультикультурности в воспитательной среде начальной школы. 104
Иванчук С. Состояние воспитания основ культуры потребления в практике работы дошкольных образовательных учреждений 112
Компаний Е. Психологические и педагогические подходы к сущности понятия «преемственность» 120
Мынбаева А., Анарбек Н. Педагогика нового века: особенности преподавания предмета «Самопознание» 127
Одерий Л., Титаренко Е. Проблема формирования художественных способностей у детей – составляющая инновационного развития высшего образования 137
Парфилова С. Использование исследовательского метода в учебно-поисковой деятельности младших школьников 143
Сорока О. Мониторинг использования арт-терапевтических технологий учителями начальных классов 151

Якименко С. Формирование мировоззрения дошкольника и младшего школьника средствами интегрированных знаний о человеке и мире 160

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Бардус И. Фундаментализация образования как условие эффективной подготовки будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля 172

Безлюдная В. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков в системе высшего образования 177

Белявская Т. Формирование языковой компетентности будущих учителей начальной школы (акцентологический уровень) 185

Бирюк Л. Готовность будущего учителя начальних классов к профессиональной деятельности по русскому языку. 192

Бойчевская И. Профессиональная компетентность будущих учителей иностранного языка как предусловие их успешной профессиональной деятельности 199

Васько О., Круговая А. Готовность студентов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности 207

Голованенко Е., Дунь Н. Пути овладения системой русского консонантизма иностранными студентами на начальном этапе обучения 213

Головко М., Крайнова Л. Использование возможностей феноменологического подхода к преподаванию педагогических дисциплин 220

Дегтярева Т., Скварча О. Реализация коммуникативно-ориентированного подхода при обучении иностранных студентов русскому языку 229

Демьяненко О. Формирование поликультурной компетентности будущих педагогов как инструмент эффективного кросс-культурного взаимодействия в условиях глобализации высшего образования 237

Дука М. Типология невербальных средств коммуникации для формирования лингвосоциокультурной компетентности в процессе англоязычного чтения 243

Дядченко А., Белокур А. Теоретический аспект вопроса готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности 252

Желан А. Ознакомление будущих учителей начальной школы с технологией ТРИЗ 259

Иванчук Г. Иноязычная коммуникативная компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка 267

Казанжи И. Новые тенденции в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы в условиях университета 274

Коваленко А. Современное состояние развития проблемы формирования экономической культуры будущих специалистов гостинично-ресторанного дела как педагогическая проблема 280

Колышкина А. Анализ готовности учителей начальных классов к формированию экологически целесообразного поведения школьников 287

Кривонос О. Формирование педагогической компетентности будущего учителя в инновационном поле эвристического обучения 294

Луцинкевич Л. Организация групповой учебной деятельности в подготовке будущих учителей начальной школы в условиях колледжа 302
Одерий Л., Роздымаха А. Изучение проблемы формирования положительных взаимоотношений у детей и взрослых в семье как условие оптимизации подготовки специалистов дошкольного образования 310
Пономаренко Л. Развития социокультурной компетентности социальных работников в процессе изучения дисциплины «Связи с общественностью в социальной сфере».....317
Проценко И. Анализ результатов экспериментального исследования формирования профессионально-творческих диалоговых умений студентов гуманитарных дисциплин в процессе эвристического диалогового взаимодействия 326
Самохвалова И., Андреева И., Матлаш В. Психологическая надежность студентов аграрного ВУЗа, которые занимаются командными спортивными играми.....334
Сидун М. К проблеме реализации технологии кооперативного обучения в подготовке будущих учителей иностранного языка 339
Скарлупина Ю. Инновационные методы преподавания иностранных языков для студентов неязыковых специальностей.....347
Скиба М. Применение кейс-метода для формирования конструктивных и проективных умений эколого-педагогической деятельности 354
Смирнов В. Модель опережающего инновационного образования: образовательная тройная спираль 362
Фоломеева Н. Значение использования современных методических средств в процессе профессиональной подготовки учителя музыкального искусства.....370
Цветкова А. Метатеоретическая основа педагогического понимания инновационного развития высшего образования 380
Чернякова А. Инновационные формы подготовки будущих социальных педагогов к работе в сфере противодействия торговле людьми 392

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Картавая Ю. Роль музыкального воспитания в ранней социализации детей с нарушениями зрения.....398
Проскурняк Е. К проблеме профессиональной подготовки коррекционных педагогов в Украине 408
Тарасова В., Ильченко О. Роль практического компонента в структуре формирования риторической культуры коррекционных педагогов 415

РАЗДЕЛ VI. МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

Аносов И. Философско-антропологическое учение как основа теории и практики управления процессом профессиональной подготовки педагога.....423

РАЗДЕЛ VII. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Бабкина М. Научные подходы к организации процесса гражданского воспитания молодёжи 430
Билык Е. Социализация иностранных студентов в социокультурном пространстве информационного общества 439
Приходько А. Социокультурные регулятивы средств семейного воспитания детей разного пола: дань традиции или залог преемственности поколений? 450
Черных Е. Социально-педагогическое измерение понятия «права человека в Интернете» 457
Шевченко О., Грунвальдт К. К вопросу социальной компетентности студентов вузов 466

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Evtushenko Ye. Legislative basis on physical education in higher pedagogical education institutions of Ukraine (second half of the 40's – the late 80's of the XXth century).....3
Lavrychenko N. The multiple intelligences and giftedness in the theoretical model of Howard Gardner 9
Mettini E. Philosophical bases of Anton Semenovitch Makarenko's educational methods.....21

SECTION II. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Bilokopytov V. The main aspects of international dimension of quality assurance in higher education.. 27
Boichenko M. Foreign psychological-pedagogical conceptions of giftedness: current status 33
Lytovchenko I. Formation of the corporate university: American context.....42
Medvedovska D. The main standards of higher education quality: the experience of Great Britain.....48
Rychkova M. The specific features of physical education in the universities of the USA 55
Siliutina I. Innovative implementation of swedish experience of learning foreign languages in Ukraine.....61
Talanova L. The analysis of national and foreign systems of higher professional teachers' education.....69
Choohno L. The medieval and classical university tradition in Germany.....77
Shevchenko K. Forms and methouds of raising the level of teachers' skill in China as a foundation of their professional development 83

SECTION III. PROBLEMS OF THEORY OF EDUCATION

Bublik A. Psycho-educational conditions to encourage teachers and pupils to create amicable relationships 91
Halian O. Extrapolation of the idea of agency on the personality of a pupil 97
Ivanets N. Implementing the principle of multiculturalism in the primary school education.....104
Ivanchuk S. State of basics of consumption culture education in the practice of infant school.....112
Kompaniy E. Psychological and pedagogical approaches to the essence of the concept of "continuity" 120
Mynbaieva A., Anarbek N. Pedagogy of the new century: characteristics of teaching the subject "self-knowledge" 127
Oderiy L., Titarenko O. Problem of forming children's artistic skills as a component of innovative higher education development 137
Parfilova S. The research method in the junior schoolchildren learning-searching activity application 143
Soroka O. Monitoring of applying art-therapeutical technologies by the primary school teachers.....151
Yakymenko S. Formation of worldview of preschool and primary school children by means of integrated knowledge about the person and the world.....160

SECTION IV. THE PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Bardus I. Fundamentalization of education as a condition for the effective training of the future engineers-pedagogues of computer profile.. 172
Bezlyudna V. Professional training of future foreign languages teachers in the system of the higher education 177
Bilyavska T. The forming of language competence by future teachers in the elementary school (accentological level). 185
Biruyk L. Future primary school teacher's readiness to the Russian language professional activities 192
Boichevska I. Professional competence of future foreign languages teachers as the precondition of their successful professional activity 199
Vasko O., Krugova A. Students' readiness to the independent educational cognitive activity. 207
Golovanenko E., Dun N. Ways of mastering the system of Russian consonance by foreign students at the beginner's level 213
Holovko M., Kraynova L. Using phenomenological approach to teaching pedagogical disciplines 220
Degtyaryova T., Skvarcha O. Implementation of the communication-oriented approach in teaching Russian to foreign students 229
Demianenko O. The formation of multicultural competence of future teachers as a means of an effective cross-cultural interaction in the context of the globalization of higher education 237
Duka M. The typology of non-verbal signals in forming of linguosociocultural competence in the process of reading in English 243
Dyadchenko H., Bilokur A. The theoretical aspect of the issue of the future elementary school teachers' readiness to the professional activity 252
Zhelan A. Familiarization of future elementary school teachers with technology TIPS 259
Ivanchuck G. Foreign language communicative competence as part of professional competence of future foreign language teachers 267
Kazanzhy I. New tendencies in the professional training of future primary grades teachers in the conditions of university 274
Kovalenko A. The current state of the problem of the economical culture formation of future hotel and restaurant business specialists as a pedagogical problem 280
Kolyshkina A. Analysis of the primary school teachers' readiness for the formation of ecologically expedient behavior of schoolchildren 287
Krivonos O. The formation of pedagogical competence of the future teacher in innovative time of heuristic learning 294
Lutsynkevych L. Organization of group learning activities in the training of future primary school teachers in the college environment 302
Oderiy L., Rozdymaha A. Studying the problem of forming positive relationships between children and adults in the family as a condition of pre-school education specialists training optimization 310
Ponomarenko L. The development of sociocultural competence of social

workers in the process of studying the academic subject
"Public relations in the social sphere". 317
Protsenko I. Analysis of the results of experimental studies of formation of professional-creative skills of the students of humanities in the process of heuristic dialogue interaction.....326
Samokhvalova I., Andreeva I., Matlash V. Psychological reliability of the students of agricultural Universities that are engaged in the team sports and games.....334
Sidun M. To the problem of technology implementation of cooperative learning in training teachers of foreign language 339
Skarloupina Y. Innovative methods of foreign languages teaching for the non-language faculties.....347
Skyba M. The appliance of case method to produce constructive and projective competences of ecological-pedagogical activity 354
Smirnov V. The model of advancing innovative education: educational triple helix.....362
Folomeeva N. The importance of using modern teaching tools in the process of professional training of musical art teachers.....370
Tsvietkova H. Metatheoretical substantiation of pedagogical understanding of innovative development of higher education 380
Chernyakova A. Innovative forms of the future social teachers' training to work in the field of anti-trafficking of people.....392

SECTION V. PROBLEMS OF CORRECTION AND INCLUSIVE EDUCATION

Kartavaya Y. The role of music education in the early socialization of children with visual impairments 398
Proskurnyak O. On the problem of preparation of correctional teachers for professional activity.....408
Tarasova V., Ilchenko O. The role of practical component in the structure of the formation of rhetorical culture of correctional pedagogues.....415

SECTION VI. EDUCATION MANAGEMENT: TENDENCIES OF INNOVATIVE DEVELOPMENT

Anosov I. Philosophical-anthropological doctrine as a basis for the theory and practice of the teacher training process management.....423

SECTION VII. SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY: HISTORY AND MODERNITY

Babkina M. Scientific approaches to civic education process of young people.....430
Bilyk O. Socialization of the international students in the sociocultural environment of information society 439
Prikhodko A. Socio-cultural regulatives of the means of family upbringing of different sex children: a debt of traditions or the pledge of the successive of generations?.....450
Chernykh O. Social-pedagogical dimension of the "human rights on the Internet"concept.....457
Shevchenko O., Grunwaldt C. On the issue of social competence of the university students.....466

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – № 4 (58). – 484 с.

ISSN 2312-5993 Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni technologiï Abbreviated key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Комп'ютерне складання та верстання: І. А. Чистякова

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 25.04.2016.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 20,89. Тираж 300 пр. Вид. № .

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка